

Coordonatori:

Elena Platon

Dina Vîlcu

Procesul de evaluare a limbii române ca limbă nematernă
(RLNM) la ciclul primar

RLNM: P4 - ciclul primar

Casa Cărții de Știință
Cluj-Napoca, 2011

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar (P4) /
coord.: Elena Platon, Dina Vîlcu. Cluj-Napoca:
Casa Cărții de Știință, 2011
ISBN 978-606-17-0075-2

I. Platon, Elena (coord.)
II. Vîlcu, Dina (coord.)

371.26:811.135.1



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
CLUJ-NAPOCA

Investește în oameni!

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin

Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013

Axa prioritară 1 „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”

Domeniul major de intervenție 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane din educație și formare profesională”

Titlul proiectului „Perfecționarea cadrelor didactice, din învățământul preuniversitar, care predau limba română minorităților naționale”

Contract POSDRU/87/1.3/S/63909

Volum realizat în cadrul proiectului POSDRU/87/1.3/S/63909, *Perfecționarea cadrelor didactice, din învățământul preuniversitar, care predau limba română minorităților naționale.*

Director de proiect, lect. univ. dr. Elena Platon

Manager de proiect, lect. univ. dr. Alin Mihăilă

Coordonatori: Elena Platon, Dina Vilcu

Autori

Alinierea procesului de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) în ciclul primar la standardele europene
- Elena Platon

Unitatea I

Procesul de evaluare – prezentare generală – Szabo Gabor

Funcțiile evaluării – Szabo Gabor

Etapetele procesului de evaluare – Diana Roman

Tipurile de evaluare – Diana Roman

Impactul evaluării asupra proceselor de predare și învățare – Alina Cristea

Specificul testării limbii române la ciclul primar – Anamaria Radu

Testele PIRLS – Dina Vilcu

Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral (ascultarea) – Anamaria Radu

Evaluarea competenței de receptare a mesajului scris (citirea) – Anamaria Radu

Evaluarea competenței de producere a mesajului oral (vorbirea) – Diana Roman

Evaluarea competenței de producere a mesajului scris (scrierea) – Diana Roman

Strategii de evaluare a competenței lingvistice (lexic, noțiuni de fonetică, morfologie, sintaxă) – Alina Cristea

Unitatea II

Procesul producerii de teste – Szabo Gabor

Tipuri de exerciții:

- *competența de receptare a mesajului oral* – Anamaria Radu
- *competența de receptare a mesajului scris* – Anamaria Radu
- *competența de producere a mesajului oral* – Diana Roman
- *competența de producere a mesajului scris* – Diana Roman
- *elemente de construcție a comunicării (gramatică și vocabular)* – Dina Vilcu

Analiza exercițiilor de evaluare din manuale; elaborarea unor instrumente de evaluare
Clasa întâi – Anamaria Radu



FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI

ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE LITERE

Str. Horea nr. 31, 400202 Cluj-Napoca

Tel.: (00) 40 - 264 - 432475

Fax: (00) 40 - 364 - 815679

E-mail: contact@didacticalimbiromane.ro

Web: www.didacticalimbiromane.ro





UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
CLUJ-NAPOCA

Investește în oameni!

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin

Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013

Axa prioritară 1 „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”

Domeniul major de intervenție 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane din educație și formare profesională”

Titlul proiectului „Perfecționarea cadrelor didactice, din învățământul preuniversitar, care predau limba română minorităților naționale”

Contract POSDRU/87/1.3/S/63909

Clasa a II-a - Anamaria Radu

Clasa a III-a – Alina Cristea

Clasa a IV-a – Diana Roman

Test de limba română ca limbă nematernă, nivel A2, clasa a IV-a – Dina Vilcu

Unitatea III

Criteriile de evaluare a producțiilor orale – Diana Roman

Criteriile de evaluare a producțiilor orale – Alina Cristea

Procesul de benchmarking; caracteristici, aplicabilitate, etape – Anamaria Radu

Factorii umani implicați în evaluare (candidații și evaluatorii) – Lavinia Vasiiu, Dina Vilcu

Corectura: Diana Viorela Burlacu, Cristina Corcheș

Coperta și ilustrațiile: Vlad Platon

Prelucrare text și imagine: Ioan-Robert Coroș



FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI

ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE LITERE

Str. Horea nr. 31, 400202 Cluj-Napoca

Tel.: (00) 40 - 264 - 432475

Fax: (00) 40 - 364 - 815679

E-mail: contact@didacticalimbiromane.ro

Web: www.didacticalimbiromane.ro



CUPRINS

Alinierea procesului de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) în ciclul primar la standardele europene.....	13
UNITATEA 1.....	23
1. PROCESUL DE EVALUARE A RLNM LA CICLUL PRIMAR.....	25
1.1. Procesul de evaluare - prezentare generală	26
1.1.1. Definire	26
1.1.2. Abordări clasice și moderne	26
1.1.2.1. Abordări clasice.....	26
1.1.2.2. Abordări moderne	26
1.1.2.3. Obiectul evaluării.....	27
1.1.2.4. Factori determinanți în procesul educațional.....	27
1.1.2.5. Aspecte specifice ciclului primar în evaluarea limbii române ca limbă nematernă	27
1.1.3. Funcțiile evaluării.....	28
1.1.4. Etapele procesului de evaluare	29
1.1.4.1. Structura clasică a procesului evaluativ	29
1.1.4.2. Structura modernă a procesului evaluativ	29
1.1.4.3. Alte tipuri de abordare a procesului evaluativ.....	29
1.2. Tipurile de evaluare	30
1.3. Impactul evaluării asupra proceselor de predare și învățare	32
1.3.1. Forme ale feedbackului	32
1.3.2. Forme ale washbackului.....	34
1.4. Specificul testării limbii române la ciclul primar	35
1.4.1. Particularitățile elevilor	35
1.4.2. Tehnici necesare.....	36
1.4.3. Evaluarea eficientă	36
1.4.4. Tipuri de sarcini.....	37
1.4.5. Posibile efecte ale noii legi a educației	38
1.5. Testele pirls.....	38
2. EVALUAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL - ASCULTAREA	45
2.1. Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral - prezentare	46
2.1.1. Abordări în evaluarea capacității de receptare a mesajului oral și relevanța lor pentru grupa de vârstă 6-11 ani	46

2.1.2. Descriptorii grilei <i>CECR</i> privind competența de receptare a mesajului oral în diferite situații, la grupa de vârstă 6-11 ani.....	47
2.1.3. Procesele cognitive specifice receptării mesajului oral la grupa de vârstă 6-11 ani	48
2.1.4. Operațiile procesului de ascultare care pot fi evaluate la grupa de vârstă 6-11 ani.....	49
2.1.5. Tipurile de texte adecvate evaluării competenței de ascultare la grupa de vârstă 6-11 ani	50
2.1.6. Efectul diferențelor dintre discursul scris și discursul oral asupra evaluării.....	51
2.1.7. Diferențele dintre limba 1 și limba 2 în ceea ce privește evaluarea receptării mesajului oral; variabile ce pot afecta receptarea mesajului oral	51

3. EVALUAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI SCRIS - CITIREA 55

3.1. Evaluarea competenței de receptare a mesajului scris (citirea/lectura) - prezentare	56
3.2. Procesele cognitive specifice receptării mesajului scris la grupa de vârstă 6-11 ani	57
3.3. Operațiile de lectură ce pot fi evaluate la grupa de vârstă 6-11 ani	58
3.4. Tipurile de texte adecvate evaluării capacității de receptare a mesajului scris	58
3.5. Diferențele dintre limba 1 (l1) și limba 2 (l2) în ceea ce privește evaluarea competenței de receptare a mesajului scris; variabile ce pot afecta receptarea mesajului scris	59

4. EVALUAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJULUI ORAL - VORBIREA..... 63

4.1. Abordări ale competenței de producere a mesajului oral	64
4.2. Descriptorii grilei <i>CECR</i> privind competența de producere a mesajului oral în diferite situații, la grupa de vârstă 6-11 ani	65
4.3. Descriptorii ilustrativi generali din <i>CECR</i>	65
4.4. Descriptorii activității de producere orală din <i>CECR</i>	66
4.5. Descriptorii specifici interacțiunii orale, prezentați în <i>CECR</i>	67
4.6. Particularitățile evaluării vorbirii în raport cu evaluarea scrierii.....	69
4.7. Particularitățile evaluării competenței de producere orală în L2, comparativ cu L1	70
4.8. Tipurile de sarcini.....	71
4.9. Strategii specifice producerii de mesaje orale	74
4.10. Strategiile de interacțiune orală.....	74
4.11. Descriptorii Specifici Interacțiunii Orale.....	75

5. EVALUAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJULUI SCRIS - Scrierea 79

5.1. Specificul termenului de „competență”	80
--	----

5.2. Posibile clasificări ale competențelor.....	81
5.3. Abordări în evaluarea competenței de producere a mesajului scris.....	81
5.3.1. Scrisul – activitate socială.....	81
5.3.2. Scrisul – activitate culturală.....	82
5.4. Descriptorii grilei <i>CECR</i> privind competența de producere a mesajului scris în diferite situații	83
5.4.1. Descriptorii ilustrativi generali specifici competenței de producere a mesajului scris din <i>CECR</i>	83
5.4.2. Descriptorii specifici activității de producere, prezentați în <i>CECR</i>	83
5.4.3. Descriptorii specifici interacțiunii scrise din <i>CECR</i>	84
5.4.4. Particularitățile evaluării scrierii prin comparație cu evaluarea vorbirii.....	85
5.5. Particularitățile evaluării competenței de producere scrisă în L2 prin comparație cu L1	87
5.6. Factorii care trebuie luați în considerare în elaborarea itemilor pentru evaluarea producerii unui text scris - elaborarea constructului (scopul, situația, publicul vizat)	89
5.7. Procesele cognitive implicate și tipurile de cunoaștere specifice producerii mesajului scris	89
5.8. Strategiile de producere a mesajului scris din <i>CECR</i>	90
5.9. Strategiile de mediere a mesajului scris din <i>CECR</i>	91
5.10. Tipurile de texte care se pot evalua la grupa de vârstă 6-11 ani.....	92
6. STRATEGII DE EVALUARE A COMPETENȚEI LINGVISTICE (LEXIC, NOȚIUNI DE FONETICĂ, MORFOLOGIE, SINTAXĂ) - GRAMATICĂ ȘI VOCABULAR	95
6.1. Abordări în evaluarea capacității de utilizare a structurilor gramaticale și relevanța lor pentru grupa de vârstă 6–11 ani	96
6.2. Competența lingvistică (lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică) și descriptorii care o caracterizează (conform <i>CECR</i>)	97
6.3. Conținutul evaluat în cadrul competenței lingvistice (fonologic, ortografic, lexical, morfo-sintactic).....	99
6.3.1. Conținutul evaluat la nivelul clasei I.....	99
6.3.2. Conținutul evaluat la nivelul clasei a II-a	100
6.3.3. Conținutul evaluat la nivelul clasei a III-a.....	100
6.3.4. Conținutul evaluat la nivelul clasei a IV-a.....	101
6.4. Modalități de evaluare a competenței lingvistice la grupa de vârstă 6–11 ani....	102
6.5. Variabilele ce pot afecta manifestarea competenței lingvistice în cadrul procesului de evaluare	103
6.6. Influența pe care evaluarea competenței lingvistice o poate avea asupra copiilor	

(educațional și afectiv)	104
UNITATEA 2.....	107
1. PROCESUL DE ELABORARE A TESTELOR.....	109
1.1. Introducere	110
1.2. Testul (docimologic) - delimitare conceptuală	111
1.3. Etapele procesului de testare	112
1.3.1. Principalele etape ale procesului de testare (Kiss 2005)	112
1.4. Etapele producerii testelor	113
1.5. Producerea propriu-zisă a testelor (specificații, instrucțiuni, itemi).....	115
1.6. Clasificarea itemilor.....	116
1.7. Validitate, fiabilitate, obiectivitate	121
1.7.1. Validitatea.....	121
1.7.2. Fiabilitatea (<i>test reliability</i>).....	122
1.7.3. Obiectivitatea	122
1.8. Evaluarea propriu-zisă (notarea testelor)	123
1.9. Standardizarea procesului de testare	124
1.10. Utilizarea grilelor de autoevaluare a testelor	124
1.11. Utilizarea unui program informatic pentru crearea de teste și evaluarea on-line	125
ANEXE	128
Anexa 1	128
Anexa 2	129
Anexa 3	130
Anexa 4	131
1.12. Tipuri de exerciții pe competențe; liste extensive.....	132
1.12.1. Introducere	132
1.12.2. Exerciții din programe.....	132
1.12.3. Tipuri de exerciții: înțelegerea după auz (ascultarea).....	133
1.12.3.1. Sarcini bazate pe imagini	134
1.12.3.2. Sarcini conversaționale.....	136
1.12.3.3. Sarcini de înțelegere a evidenței	138
1.12.4. Tipuri de exerciții: înțelegerea unui text scris (citire)	138
1.12.4.1. Sarcini de tipul „citește-și-fă”, care presupun un răspuns activ	139
1.12.4.2. Sarcini de tipul „citește-și-povestește”	139

1.12.4.3. Sarcini de tipul „adevărat/fals”	140
1.12.4.4. Sarcini de tipul „citire-și-potrivire-cu-imagini”	141
1.12.4.5. Sarcini de tipul „alegere multiplă”	141
1.12.4.6. Sarcini de tipul „completare de spații libere”	142
1.12.4.7. Sarcini de tipul „potrivire multiplă”	142
1.12.4.8. Sarcini de tipul „ordonare de propoziții”	144
1.12.5. Tipuri de exerciții: competența de producere a mesajului oral (vorbirea)	144
1.12.5.1. Sarcini cu stimul vizual, de tip <i>descriere</i>	145
1.12.5.2. Sarcini cu stimul vizual, de tip <i>narare</i>	150
1.12.5.3. Sarcini cu stimul vizual, de tip <i>comparare</i>	151
1.12.5.4. Sarcini fără stimul vizual, de tip <i>descriere</i>	152
1.12.5.5. Sarcini fără stimul vizual, de tip <i>narare</i>	152
1.12.5.6. Sarcini fără stimul vizual, de tip <i>comparare</i>	152
1.12.5.7. Sarcini fără stimul vizual, de tip <i>joc de rol</i>	152
1.12.6. Tipuri de exerciții: competența de producere a mesajului scris (scrierea).....	153
1.12.6.1. Sarcini cu stimul vizual, de tip <i>descriere</i>	153
1.12.6.2. Sarcini cu stimul vizual de tip <i>narare</i>	154
1.12.6.3. Sarcini cu stimul grafic, de tip <i>narare</i>	154
1.12.6.4. Sarcini fără stimul, de tip <i>descriere</i>	154
1.12.7. Tipuri de exerciții: elemente de construcția comunicării (gramatică și vocabular).....	155
1.12.7.1. Tipuri de sarcini care prevăd selectarea răspunsului	156
1.12.7.2. Tipuri de sarcini care prevăd producerea limitată/controlată (<i>limited production</i>)	157
1.12.7.3. Itemi de producere extinsă (<i>extended-production tasks</i>)	159

2. ANALIZA EXERCIȚIILOR DE EVALUARE DIN MANUALE. ELABORAREA UNOR INSTRUMENTE DE EVALUARE 165

2.1. Introducere	166
2.2. Clasa I	166
2.2.1. Analiza exercițiilor de evaluare din manuale	166
2.2.1.1. Programele școlare și tipurile de evaluare propuse în manuale (clasele I, a II-a)	166
2.2.1.2. Obiectivele-cadru prevăzute în <i>Programa școlară de Limba și literatura română, clasele I – a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale</i>	167
2.2.2. Tipurile de exerciții de evaluare propuse în manuale (clasa I).....	167
2.2.3. Alte exerciții de evaluare. Propuneri.....	170
2.3. Clasa a II-a	174
2.3.1. Tipurile de exerciții de evaluare propuse în manuale	174

2.3.1.1. Competența de înțelegere a mesajului oral.....	175
2.3.1.2. Competența de receptare a textului scris	177
2.3.1.3. Competența de producere orală	186
2.3.1.4. Competența de producere a unui text scris	187
2.3.2. Alte exerciții de evaluare. Propuneri.....	189
2.4. Clasa a III-a	192
2.4.1. Descriptori și standarde de performanță	192
2.4.2. Tipurile de exerciții de evaluare propuse în manuale	198
2.4.3. Alte tipuri de exerciții. Propuneri.....	200
2.5. Clasa a IV-a.....	202
2.5.1. Analiza exercițiilor de evaluare sumativă propuse în manualul de clasa a IV-a	202
2.5.2. Propunerea unui set de exerciții de evaluare pentru o unitate selectată dintr-un manual de clasa a IV-a	213
3. PROPUNEREA UNUI TEST STRUCTURAT PE COMPETENȚE. MODEL - CLASA A IV-A - NIVEL A2	221
3.1. Introducere	222
Anexa 1.....	241
Anexa 2.....	243
Anexa 3.....	244
Anexa 4.....	247
UNITATEA 3.....	249
1. EVALUAREA PRODUCȚIILOR ORALE ȘI SCRISE. PLASAREA PE NIVEL.....	251
1.1. Introducere	252
1.2. Criteriile de evaluare a producțiilor orale; construirea scalei de notare a producțiilor.....	252
1.1.1. Conceperea și redactarea scalelor specifice producțiilor orale. Dificultăți	253
1.1.2. Prezentarea scalelor de evaluare. Scale holistice și analitice. Caracteristici generale	255
1.1.3. Metode folosite în conceperea și redactarea scalelor	261
1.3. Criterii de evaluare a producțiilor scrise. Construirea scalei de notare a producțiilor.....	263
1.4. Procesul de <i>benchmarking</i> ; caracteristici, aplicabilitate, etape	266
1.4.1. Procesul de <i>benchmarking</i>	266
1.4.2. Caracteristicile procesului de <i>benchmarking</i>	266
1.4.3. Aplicabilitatea procesului de <i>benchmarking</i>	266
1.4.4. Etapele procesului de <i>benchmarking</i>	267

1.5. Factorii umani implicați în evaluare (candidații și evaluatorii)	269
1.5.1. Candidatul.....	269
1.5.2. Evaluatorul.....	272
Anexa 1.....	278
Bibliografie	279

Alinierea procesului de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) în ciclul primar la standardele europene

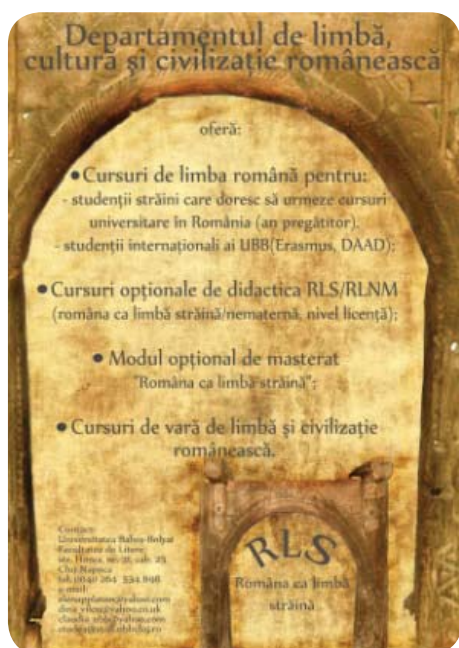


1. Cuvânt înainte

Dragi cititori,

În mod paradoxal, *cuvântul înainte* este cel *din urmă* text care se redactează, la capătul unor întreprinderi laborioase de felul celei despre care urmează să vorbim aici. Cunoaștem cu toții sentimentul că, în ciuda spațiului generos avut la dispoziție, ceva ne-a scăpat și n-am reușit, în suficientă măsură, să punem punctul pe „i”. Lucrurile nu par mai simple nici la redactarea cuvântului înainte: nu știi niciodată cum să surprinzi mai bine, în doar câteva rânduri, *esența* unui material vast, oricât de familiar ți-ar fi. Însă, fără doar și poate, bucuria acestui moment este greu de egalat, căci el marchează o adevărată eliberare de frământările ce au însoțit strădaniile autorilor de a produce un material valoros și cu adevărat folositor.

Cu atât mai mult, când vine vorba despre unul dintre rezultatele unui proiect *mamut*, scrierea rândurilor de față ne prilejuiește o mare bucurie, dat fiind că marchează un moment important al unui drum lung, început cu mai bine de un an în urmă, mai precis la 1 octombrie 2010, când a debutat implementarea proiectului POSDRU/87/1.3/S/63909, *Perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar care predau limba română minorităților naționale*. Astfel, ne revine plăcuta misiune de a vă prezenta suportul de curs, aferent programului P4, primul din seria celor trei programe de evaluare pe care ne-am propus să le dezvoltăm, să le acredităm și să le furnizăm în cadrul acestui proiect. Este vorba despre un volum la care noi, autorii, visăm de mult timp și în întâmpinarea căruia sperăm ca dumneavoastră, cei preocupați de fundamentarea științifică a procesului de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) și de alinierea acestuia la standardele europene, să veniți cu același entuziasm. Nu avem de gând să depănăm aici întreaga poveste a felului în care s-a născut ideea proiectului care a făcut posibilă apariția acestui material, însă câteva cuvinte despre cei care s-au străduit să afle care sunt nevoile dumneavoastră și să vă ofere un sprijin în munca de evaluare a limbii române ca limbă nematernă se cuvin a fi spuse.



2. Cine suntem noi?

Proiectul a fost inițiat de către **Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească al Facultății de Litere** din cadrul **Universității Babeș-Bolyai**, în calitate de beneficiar al acestui proiect, având ca partener firma Learn&Vision din Cluj-Napoca. La Departamentul nostru se predă limba română ca limbă străină încă din 1974. Ani la rând s-au perindat prin Facultatea de Litere studenți străini din toate colțurile lumii, care doreau să urmeze cursuri universitare sau postuniversitare în limba română. Observând progresele înregistrate de aceștia, în numai câteva luni de zile, în învățarea limbii române și cunoscând rezultatele puțin satisfăcătoare ale elevilor aparținând altor etnii la probele de limba română (teze unice, examene de capacitate sau de bacalaureat), care au stârnit atâtea discuții și comentarii în media vizavi de cele mai nimerite metode de predare a limbii române la acești elevi, am considerat că este firesc să exploatăm experiența acumulată de noi în munca de predare a românei ca limbă străină (RLS), spre a veni în sprijinul celor care se străduiesc să găsească cele mai potrivite metode și instrumente didactice în activitatea de predare a RLNM.

După cum spuneam, domeniul în care își desfășoară activitatea didactică și de cercetare membrii departamentului nostru este româna ca limbă străină. Fără nicio îndoială, e vorba de un domeniu destul de vitregit al științelor filologice, despre care s-a spus, nu de puține ori, că n-ar fi decât un *fenomen „conversațional” primitiv*, imposibil de ridicat la rang academic. Cei care, vreme de aproape 40 de ani, au predat limba română străinilor și sunt la curent cu literatura științifică axată pe didactica predării limbilor străine, înțeleg foarte bine că asemenea prejudecăți s-au prelungit neîngăduit de mult și că, astăzi, nu e cazul să mai avem asemenea complexe și să desconsiderăm un întreg domeniu cu metode și obiective specifice, care oferă tinerilor cercetători posibilități extrem de generoase de cercetare. Studiile numeroase de didactică a limbilor străine publicate în cazul altor limbi, materialele și instrumentele didactice moderne destinate predării acestora vorbitorilor non-nativi, precum și documentele elaborate de instituțiile europene abilitate să conceapă și să impună o politică lingvistică unitară și coerentă la nivel european ne arată care este modelul pe care ar trebui să-l urmăm și în ce stadiu s-ar cuveni să se afle, în momentul de față, cercetările în domeniul limbii române ca limbă străină și, în sens mult mai larg, al limbii

române destinate vorbitorilor non-nativi, pentru care româna este o limbă nematernă (RLNM).

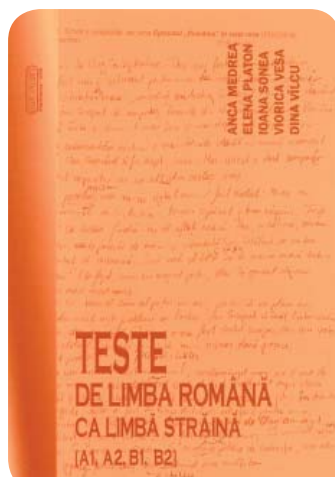
Din păcate, în ciuda eforturilor făcute de specialiștii din domeniu pentru a umple golurile existente, dispunem de prea puține materiale care să asigure o fundamentare cu adevărat științifică a domeniului și care să limiteze abordările intuitive ce predomină în practica predării/evaluării limbii române vorbitorilor non-nativi, fie ei cetățeni străini (RLS) sau cetățeni români aparținând minorităților naționale (RLNM). Vom invoca, aici, un prim element care împiedică standardizarea procesului de predare/evaluare a limbii române și alinierea acestuia la standardele europene: lipsa unei descrieri a nivelurilor de competență lingvistică corespunzătoare *Cadrului european comun de referință pentru limbi (CECR)*, în care să se prezinte detaliat structurile morfo-sintactice, actele de vorbire și inventarul lexical specific fiecărui nivel. O asemenea descriere a fost realizată doar pentru *Nivelul Prag*, în 2002, de către o echipă de cercetători de la UBB, însă, în ceea ce privește profilul celorlalte niveluri, domnește în continuare o confuzie totală în rândul autorilor de manuale, al cercetătorilor și al practicienilor, deopotrivă. De asemenea, avem prea puține manuale moderne de limba română organizate pe nivelurile corespunzătoare *CECR*, nu s-au elaborat manuale noi pentru limbajele specializate, dar nici suficiente manuale adecvate nevoilor germanofonilor, francofonilor, anglofonilor, despre a căror necesitate s-a discutat, în nenumărate rânduri, la diferite congrese și simpozioane ce au reunit specialiștii din domeniu etc.

Lipsa unor preocupări științifice mai serioase, capabile să scoată domeniul RLNM din impas și să-l alinieze la ceea ce se întâmplă la nivel european și mondial, se explică, într-o anumită măsură, prin absența oricărei forme de specializare pentru acest domeniu la nivel licență sau masterat, așa cum există în alte țări (Franța, Germania, Cehia, Polonia etc.) și cum ar fi normal să se întâmple și în cazul limbii române. Necesitatea unei asemenea specializări decurge, logic, dintr-un principiu științific elementar, și anume acela că o limbă se predă după cu totul alte principii, metode și strategii în cazul vorbitorilor nativi, comparativ cu cele utilizate în cazul vorbitorilor non-nativi. Chiar pentru profesorii care au absolvit specializarea limba și literatura română, distanțarea de limba maternă și abordarea ei ca limbă „nematernă” se face cu destulă dificultate și numai o experiență îndelungată de predare a RLNM sau o specializare adecvată sunt în măsură să asigure formarea necesară unui cadru didactic însărcinat să lucreze cu vorbitorii non-nativi.

Totuși, vă anunțăm cu satisfacție că, în momentul de față, în facultatea noastră funcționează un modul opțional de masterat intitulat *Româna ca limbă străină (RLS)*, cu o durată de trei semestre, singurul de acest fel din România, menit să le ofere studenților noștri masteranzi o minimă inițiere în domeniu. Interesul deosebit al studenților pentru teoria și practica predării RLS, ca și pentru munca de cercetare și elaborare de materiale și instrumente didactice adecvate publicului țintă și pretențiilor timpurilor pe care le trăim ne-a demonstrat că noua generație a scăpat, din fericire, de prejudecățile bătrânilor filologi, fiind capabili să vadă în această ramură a științelor filologice promisiunea unor noi direcții de cercetare. Grație acestui modul, am reușit să întărim rândurile entuziaștilor dornici să contribuie la elaborarea unor materiale didactice care să acopere neajunsurile – deloc puține – ale domeniului și să ajute la alinierea românei la standardele și tendințele înregistrate în cazul altor limbi, impuse de departamentele de politici lingvistice care funcționează la nivel european. Rezultatele funcționării acestui modul n-au întârziat să apară. Avem deja doi tineri care și-au ales drept subiect al tezei de doctorat teme legate de RLS și care fac parte din echipa de implementare a proiectului. De altfel, printre autorii volumului se numără și trei dintre absolvenții primei serii a acestui modul de masterat, care au lucrat sub îndrumarea cadrelor cu experiență în predarea RLS de la departamentul nostru, dar și în colaborare cu cadre didactice care au ani buni de experiență în predarea/evaluarea RLNM la ciclul primar - o combinație cât se poate de benefică, socotim noi, pentru calitatea materialului pe care vi-l prezentăm în continuare.

Dacă adăugăm la reușita acestui modul de masterat (la care s-au înscris, de pildă, numai în anul universitar trecut, 33 de studenți) materialele elaborate în instituția noastră în ultimii ani:

- *Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Strasbourg, Consiliul Europei (autori Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricaru), singura descriere existentă în cazul limbii române;



- primele exerciții audio pentru RLS, organizate pe cele șase niveluri de competență lingvistică corespunzătoare CECR, material care propune modele de exerciții pentru dezvoltarea competenței de înțelegere după auz în limba română - Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vilcu, Dina, 2010, *Exerciții audio. Română ca limbă străină* (RLS). A1, A2, B1, B2, C1, C2, Cluj-Napoca, Editura Efes;
- testele pe nivel publicate în 2008, Medrea, Anca, Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vesa, Viorica, Vilcu, Dina, *Teste de limba română ca limbă străină* - A1, A2, B1, B2, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, elaborate în cadrul departamentului nostru, în calitate de membri observatori ai ALTE (Asociația testatorilor de limbi din Europa), ca etapă semnificativă, impusă de această organizație spre a putea deveni membri cu drepturi depline în viitorul apropiat;
- testele elaborate pentru Institutul Limbii Române din București și folosite pentru sesiunile de evaluare a competențelor lingvistice în limba română, organizate de ILR anual la Paris;
- suporturile de curs pentru nivelul A1-A2, B1-B2 și pentru cursul de cultură și civilizație românească, ce așteaptă să vadă lumina tiparului, aflându-se, în prezent, într-o fază de testare;
- o serie de *Caiete didactice* pentru nivelurile A1 și B1, realizate împreună cu studenții de la modulul opțional de RLS, aflate sub tipar,

socotim că putem fi optimiști în privința destinului domeniului RLS-RLNM în următorii ani.

Pentru a fi suficient de convingători în privința calității programelor de formare pe care le-am dezvoltat în cadrul acestui proiect și pe care vi le propunem în continuare, trebuie să insistăm asupra rezultatelor deosebite obținute de echipa noastră în practica predării limbii române studenților străini. Astfel, în fiecare an universitar, la întâi octombrie, încep cursul de limba română studenți străini aflați la un nivel zero de cunoaștere a limbii române. După două luni de curs intensiv, aceștia ajung deja la nivelul A1, după încă aproximativ două luni, la nivelul A2, astfel încât, la începutul lunii iunie, ei sunt în măsură să promoveze examenul de nivel B2, care le permite ca, în toamnă, să se înscrie la cursuri de specialitate - medicină, științe economice, studii europene, științe politice, informatică etc. - în limba română. Iată că, în numai nouă luni, după aproximativ 700 de ore de limba română, în care nu se folosește o altă limbă de contact decât limba română și în care se aplică metode și tehnici de predare specifice domeniului, se obțin performanțe care ne îndreptățesc să afirmăm că strategiile puse în aplicare și-au dovedit pe deplin eficiența în asigurarea achiziționării limbii române într-un timp atât de scurt.

Rezultate comparabile s-au obținut, de-a lungul timpului, și cu studenții internaționali ai UBB: studenți Erasmus, studenți cu diplomă dublă, doctoranzi străini, CEEPUS, DAAD etc., cu alte categorii de public, de tipul interpreților de la Parlamentul European sau de la Consiliul Europei, precum și cu oamenii de afaceri ai marilor companii străine care au solicitat cursuri de limba română la universitatea noastră.

Din moment ce, conform *Cartei europene pentru limbile regionale sau minoritare* din 22 iunie/1992, „Protecția și încurajarea limbilor regionale sau minoritare nu trebuie să se facă în detrimentul limbilor oficiale și al necesității de a le însuși”, considerăm că este de datoria specialiștilor în RLNM să contribuie la sprijinirea învățării limbii române ca limbă oficială de către minorități, cu scopul de a facilita integrarea acestora în cât mai multe din compartimentele vieții socio-culturale, economice și pentru încurajarea comunicării interculturale între populația majoritară și cea minoritară.



Pornind de la principiul fundamental conform căruia tehnicile de predare și tipul de abordare în procesul didactic de predare/evaluare a RLNM sunt diferite de cele aplicate în cazul limbii materne, sperăm că, prin intermediul acestor programe de formare, vom reuși să schimbăm mentalități, oferind soluții care să așeze întreaga practică a predării RLNM pe alte fundamente. Chiar dacă pare un obiectiv ambițios, ne dorim ca aceia dintre dumneavoastră care veți urma programele noastre de formare să exploatați din plin studiile teoretice și mostrele de activități practice postate pe platforma electronică a proiectului, realizând, simultan, un schimb de bune practici cu toți cei antrenați în procesul de predare/învățare/evaluare a RLNM. Sigur că nu avem ambiția că vom putea rezolva toate problemele. Suntem convinși însă că sugestiile noastre cu privire la cele mai potrivite strategii de lucru ce trebuie aplicate pentru ca elevii de altă etnie să-și însușească cât mai rapid și mai bine limba română vor face ca rezultatele lor la evaluările naționale să se îmbunătățească, iar ritmul în care se însușește limba română să se accelereze, astfel încât, organizând corespunzător predarea limbii române încă din ciclul primar, să nu se mai ajungă la situația în care elevii intră în liceu cu un nivel A1-A2 de cunoaștere a limbii române, în condițiile în care doar nivelul B1 le-ar permite să facă față cu succes cerințelor programei școlare liceale.

3. Descrierea proiectului

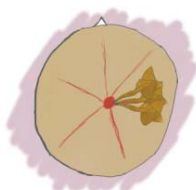
Înainte de a vă vorbi mai detaliat despre conținutul propriu-zis al primului program din seria celor unsprezece, se cuvine să vă reamintim datele generale legate de identitatea proiectului nostru.

3.1. Obiective:

Proiectul *Perfecționarea cadrelor didactice, din învățământul preuniversitar, care predau limba română minorităților naționale* este un proiect cofinanțat din Fondul Social European prin programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, Domeniul major de intervenție 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane în educație și formare profesională”, având ca perioadă de implementare intervalul 1 octombrie 2010 – 30 septembrie 2013.

Așa cum ați înțeles, probabil, încă din primele rânduri ale acestui cuvânt înainte, este vorba despre un proiect *mamut*, care are ambiția de a oferi unsprezece programe de formare, menite să contribuie la îndeplinirea *obiectivului general al proiectului nostru*, care, după cum reiese și din denumirea sa, este acela de a asigura perfecționarea cadrelor didactice care predau limba română elevilor proveniți din rândul minorităților naționale (maghiară, germană, rromă, ucraineană etc.), în vederea creșterii calității procesului de predare / învățare / evaluare a românei ca limbă nematernă (RLNM), profesionalizarea și alinierea acestuia la standardele europene. Pentru a influența favorabil calitatea procesului predare / învățare / evaluare a românei ca limbă nematernă, ne-am propus să atingem următoarele obiective specifice:

- Dezvoltarea competențelor de predare diferențiată a RLNM, conform nevoilor specifice vorbitorilor non-nativi, prin intermediul a trei programe de formare (P1-P3), axate pe profesionalizarea procesului de predare / învățare a RLNM în ciclul primar (P1), gimnazial (P2) și liceal (P3). Pentru fiecare din aceste programe urmate și promovate, cadrele didactice vor avea posibilitatea de a obține 25 de credite;
- Dezvoltarea capacității de utilizare a Cadrelor Europene Comune de Referință (CECR), în vederea standardizării procesului de evaluare, este obiectivul aferent programelor P4-P6, ce vizează standardizarea procesului de evaluare a RLNM la ciclul primar (P4), gimnazial (P5) și liceal (P6). Numărul de credite acordat este tot 25, pentru fiecare program urmat și promovat;
- Dezvoltarea competențelor de proiectare, organizare și evaluare a activităților didactice prin însușirea unei pedagogii centrate pe elev reprezintă obiectivul urmărit prin intermediul programelor P7-P8, două programe de pedagogie-metodică, unul pentru învățământul primar (P7) și celălalt pentru învățământul secundar (P8), prin care se vor putea obține 30 de credite;
- Dezvoltarea competențelor social-civile și a atitudinilor de empatie culturală intră în atenția programelor P9-P10, cele două programe de educație multiculturală - unul fiind destinat învățământului primar (P9), iar celălalt, învățământului secundar (P10) - oferind, de asemenea, posibilitatea obținerii a 25 de credite;
- Nu în ultimul rând, ne propunem dezvoltarea competențelor de utilizare a tehnologiilor informației și comunicării (TIC) și de integrare a lor în procesul de predare a RLNM, prin intermediul unui program de TIC (P11), nivel intermediar, de 25 de credite.



3.2. Publicul-țintă

Proiectul nostru se adresează cadrelor didactice care predau RLNM în **trei zone de dezvoltare ale României (vest, nord-vest și centru)**, cu concentrația cea mai mare de cetățeni de altă etnie decât cea română. Conform Institutului Național de Statistică, în 2008-2009, în România studiau în limba minorităților 199.207 elevi. Proiectul își propune să perfecționeze 1250 de cadre didactice care predau limba română acestor elevi: 875 din ciclul primar, 250 din ciclul gimnazial și 125 din ciclul liceal.

Am prevăzut ca selecția participanților să se facă **pe bază de înscriere, după principiul „primul venit, primul servit”**. Se va ține cont și de faptul că, pentru a se putea forma o grupă în zona dorită, trebuie să existe suficienți solicitanți pentru a constitui o grupă. Singura condiție este ca fiecare candidat să desfășoare activități în predarea RLNM fie la clase formate integral din elevi de altă etnie, fie la clase în care cel puțin 20% dintre elevi provin din rândul minorităților naționale.

3.3. Activitățile și rezultatele proiectului

- **A1.** Pentru asigurarea calității programelor de formare dezvoltate și furnizate de către experții angajați în proiect, prima activitate planificată a fost furnizarea unui program de formare pentru formatori, acreditat CNFPA. Rezultatele acestei activități au constat în 77 de formatori formați și certificați CNFPA, precum și 71 de subvenții acordate acestora sub formă de premiu;
- **A2.** Această activitate a prevăzut realizarea unor anchete sociologice pentru analiza detaliată a nevoilor grupului țintă, necesare pentru definirea programelor de formare a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar care predau RLNM. Rezultatele acestor studii și analize au constat în trei rapoarte de analiză;
- **A3.** În cadrul activității trei, am dezvoltat o rețea virtuală care a asigurat și continuă să asigure

comunicarea între toți participanții la proiect, având ca rezultat o soluție software (pagina web) și un instrument software (portal e-learning);

■ **A4.** În urma dezvoltării celor șase programe de didactică a RLNM, au rezultat șase programe de formare și șase dosare de acreditare a programelor P1-P6;

■ **A5.** În cadrul acestei activități s-au dezvoltat două programe de pedagogie-metodică, P7-P8, cu dosarele de acreditare aferente;

■ **A6.** Prin activitatea a șasea s-au dezvoltat două programe de educație multiculturală, P8-P9, și s-au realizat două dosare de acreditare;

■ **A7.** Nu în ultimul rând, prin activitatea a șaptea, s-a dezvoltat un program de TIC, P11, având, de asemenea, pregătit un dosar de acreditare;

■ **A8.** În acest moment, ne aflăm în etapa de acreditare a programelor P1-P11 la CNFP, al cărui rezultat va consta în unsprezece programe acreditate;

■ **A9.** Prin această activitate, se furnizează un program de metode de comunicare pentru formatori, menit să asigure definitivarea pregătirii formatorilor pentru furnizarea programelor acreditate, care se va finaliza prin maximum 83 de formatori instruiți și certificați CNFPA, cursanții certificați putând beneficia de o subvenție sub formă de premiu, conform metodologiei de acordare a premiilor afișate pe pagina web a proiectului;

■ **A10.** Ultima activitate a proiectului va debuta în curând și va consta în furnizarea programelor P1-P11, având drept rezultat 1250 de persoane instruite și certificate CNFP.

3.4. Oferta proiectului

După cum ați putut observa, obiectivele proiectului nostru sunt destul de ambițioase. Însă, socotim că există atât de multe nevoi în domeniul limbii române ca limbă nematernă, domeniu încă insuficient de bine definit din punct de vedere științific, încât am încercat să propunem soluții pentru a răspunde, atât cât este cu putință, acestor trebuințe. Ne exprimăm speranța că, prin calitatea programelor noastre de formare furnizate profesorilor de RLNM, vom reuși să provocăm o schimbare în mentalitatea celor care predau această disciplină și, implicit, în practica predării ei. Sigur că un singur proiect nu poate revoluționa un întreg domeniu. Suntem însă pe deplin convingși că, prin programele de formare propuse de noi, s-au parcurs câțiva pași esențiali pentru revigorarea domeniului RLNM și pentru asigurarea unui program de pregătire completă a cadrelor didactice care predau limba română ca limbă nematernă:

■ realizarea unor studii de bază privitoare la competențele lingvistice și la tipurile de activități adecvate formării și dezvoltării acestora în procesul de predare/învățare a RLNM, care vor constitui o sursă serioasă de documentare pentru toți cei interesați, postată pe platforma electronică a proiectului;

■ realizarea unei analize critice a materialelor didactice existente și a gradului de corespondență a acestora cu programele școlare în vigoare;

■ oferirea unor modele de exploatare a manualelor școlare existente pe piață;

■ elaborarea unui posibil șablon de unitate didactică, pentru fiecare clasă din ciclul de învățământ aferent fiecărui program, care să funcționeze ca un model pentru concepția altor materiale didactice;

■ oferirea unor informații de bază despre *Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECR)*, menite să furnizeze criterii importante în funcție de care să se poată asigura standardizarea procesului de predare – evaluare a RLNM;

■ fundamentarea teoretică a procesului de evaluare, inclusiv o analiză obiectivă a modului în care este reprezentată evaluarea în materialele didactice existente;

■ elaborarea unor studii referitoare la conceperea și producerea unor teste de evaluare a competențelor lingvistice în limba română, aliniate la prevederile CECR, dar și elaborarea unor modele de teste pentru clasa a IV-a și clasa a VI-a, având în vedere calendarul de examinare propus de Noua Lege a învățământului din ianuarie, 2011;

■ repartizarea lexicului limbii române pe niveluri de competență lingvistică, pusă la dispoziția dumneavoastră în format electronic, pentru a oferi un instrument de lucru util în procesul de identificare a profilului lexical al fiecărui nivel de competență lingvistică corespunzător CECR;

■ realizarea unui schimb de bune practici cu toți colegii din țară, pentru a oferi șansa informării permanente cu privire la ultimele metode și tehnici utilizate în practica predării limbilor străine – atât on-line, cât și la întâlnirile față în față organizate în cadrul proiectului.

■ furnizarea a unsprezece programe de formare acreditate CNFP, care vor oferi cadrelor didactice nu doar șansa de a-și îmbunătăți metodele de predare-evaluare a RLNM, ci și abilitățile de proiectare, organizare și evaluare a activităților didactice, precum și competențele social-civice și atitudinile de empatie culturală, indispensabile în munca cu elevi de altă etnie, sau pe cele de utilizare a tehnologiilor informației și comunicării (TIC), astfel încât programele noastre să le ofere cursanților oportunitatea unei formări complete, care să atingă absolut toate punctele de interes ale unui profesor de RLNM, preocupat de buna desfășurare a propriului proces de formare continuă.



4. Specificul programului P4

4.1. Cheia pentru o evaluare corectă a RLNM la ciclul primar

Programul P4, al cărui suport de curs îl constituie volumul de față, este intitulat *Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar*. Altfel spus, P4 este destinat cadrelor didactice care predau RLNM elevilor cu vârste cuprinse între 6 și 11 ani și doresc să se specializeze mai cu seamă în problemele legate de evaluarea corectă și obiectivă a competențelor lingvistice ale elevilor aparținând acestei categorii de vârstă. Dacă vă întrebați de ce am considerat necesar să concepem niște programe de perfecționare destinate special procesului de evaluare, vă rugăm să luați în considerare cele spuse mai jos.

În primul rând, trebuie menționat că Departamentul nostru este membru-observator ALTE (*Asociația testatorilor de limbi din Europa*) încă din 2003, în prezent aflându-se pe cale de a deveni membru cu drepturi depline al acestei prestigioase organizații. Acest statut garantează calitatea tuturor materialelor utilizate de o instituție afiliată în procesul de evaluare, dar și corectitudinea desfășurării procesului de evaluare, astfel încât să se asigure alinierea acestuia la standardele impuse la nivel european. De opt ani încoace, reprezentanții departamentului nostru participă la întâlnirile ALTE, la atelierele de lucru organizate în cadrul acestora, la prezentarea unor conferințe axate pe procesul de evaluare, dar și la cursurile de formare organizate de ALTE, activități care rezumă cele mai interesante și mai productive experiențe ale evaluatorilor din întreaga Europă. Participarea la aceste *instrucțiuni*, alături de cercetările personale și de experiența acumulată în procesul de evaluare a studenților departamentului nostru sau a candidaților la sesiunile de examinare a competențelor în limba română, organizate de centrul de limbi moderne *Alpha* al UBB, au asigurat pregătirea teoretică și practică a experților care au realizat prezentul program.

În al doilea rând, pentru a vă convinge de impactul evaluării asupra modului de concepere și organizare a întregului proces de predare-învățare, trebuie să amintim o experiență a echipei de cercetare a departamentului nostru legată de elaborarea testelor. Mărturisim că statutul de membru ALTE ne-a obligat, la un moment dat, să întrerupem procesul elaborării unui manual de predare a RLS, pentru a realiza testele pe nivel cerute de ALTE. În acel moment, eram convinși că ne abatem de la ordinea firească a lucrurilor și că ne apucăm de lucru în sens invers, adică „începând cu sfârșitul”, întrucât eram convinși că *normalitatea* înseamnă să producem mai întâi un manual și, de-abia apoi, formulele prin care vom evalua competențele formate cu ajutorul acestuia. Experiența ne-a dovedit însă contrariul: în clipa în care s-au conturat cu claritate competențele pe care doream să le formăm și am înțeles unde voiam să ajungem la finalul cursurilor de limba română, lucrurile au devenit dintr-o dată extrem de simple și de transparente, iar structura manualului s-a mulat logic după conținutul propus spre evaluare.

Evident că, pentru definirea acestui *conținut* a fost nevoie să elaborăm mai întâi o descriere minimală a fiecărui nivel de competență, deoarece, în cazul limbii române, nu exista la acea oră decât descrierea *Nivelului Prag*, prezentat mai sus. Așa s-a născut un alt instrument de lucru indispensabil în elaborarea unor teste sau a unor manuale *pe nivel*: o programă analitică organizată pe nivelurile de competență corespunzătoare *Cadrului European comun de referință pentru limbi (CECR)*, care constituie, de fapt, după știința noastră, singura descriere a nivelurilor de competență pentru limba română. Acest document a stat la baza concepției volumului de teste de limba română organizate pe primele patru niveluri de competență lingvistică din CECR (A1, A2, B1, B2), publicat în 2008 și testat, vreme de aproape patru ani, în procesul de evaluare a cursanților noștri. Suntem pe deplin convinși de faptul că, grație acestui experiment, în ceea ce ne privește, nu mai există confuzii referitoare la profilul fiecărui nivel sau la modul de stabilire a limitelor dintre aceste paliere, lucru esențial pentru conceperea unor teste adecvate diferitelor niveluri de competență lingvistică ale elevilor care sunt vorbitori non-nativi de limba română.

Drept dovadă a recunoașterii calității materialelor și instrumentelor didactice concepute de noi, se cuvine să amintim și solicitarea Institutului Limbii Române al MEETS de a elabora testele pe nivel utilizate anual de ILR în sesiunile de evaluare a cunoștințelor de limba română de la Paris, pe baza cărora se eliberează certificate de competență lingvistică pentru fiecare nivel corepunzător CECR.

Fără intenția de a ține aici și acum un discurs *pro domo*, am considerat nimerit să prezentăm câteva argumente care să vă arate motivele pentru care ne-am socotit îndreptățiți să concepem și să furnizăm cele trei programe de perfecționare axate pe problematica atât de importantă și de spinoasă a evaluării RLNM. Mai mult, există toate șansele ca noțiunile teoretice sistematizate și prezentate aici să fie de folos și celor preocupați de evaluarea corespunzătoare a cunoștințelor de limba și literatură română la vorbitorii nativi.

După cum bine se știe însă, procesul de evaluare nu poate fi considerat valid decât în situația în care este adecvat nu doar nivelului de competență lingvistică al elevilor, ci și particularităților de vârstă ale candidaților la evaluare și intereselor acestora - în cazul nostru, ale elevilor de ciclu primar. Evident că am avut emoții în ceea ce privește categoria de vârstă cu care lucrați dumneavoastră. Dar, în conceperea acestui program, am beneficiat de consultanța unor specialiști în psihologie care ne-au oferit sprijinul în descrierea

specificului vârstei, ca și de ajutorul unor cadre didactice cu experiență de predare a RLNM în învățământul primar, astfel încât, pe măsură ce elaboram materialele și testele-model aferente acestui volum, deveneam tot mai convinși că adaptarea la specificul vârstei nu reprezintă nicidecum partea cea mai grea a misiunii pe care ne-am asumat-o și că, odată concepute criteriile și specificațiile de care trebuie să se țină seama în elaborarea oricărui test, lucrurile privind adaptarea la preocupările copiilor de vârstă școlară mică vin apoi *de la sine*, fără a pune piedici deosebite.

4.2. Structura volumului

Programul de formare al cărui support de curs îl regăsiți în acest volum este conceput pentru 89 de ore, din care 48 de ore se vor desfășura față în față, și 41 de ore on-line.

Cele **48 de ore față în față** vor fi organizate în **trei întâlniri** (corespunzătoare celor trei unități ale volumului), a câte **16 ore fiecare**, din care cel mult o treime vor fi dedicate teoriei, iar restul, activităților practice. Mai exact, pentru programul P4, vom avea 61 de ore consacrate activităților practice și 28, teoriei. După cum puteți observa, ponderea o dețin activitățile practice, lucru care se reflectă, de altfel, și în modul de organizare a informației, care conține, pe lângă studiile propriu-zise, câteva casete cu *teme de reflecție* – prin care vă sugerăm să meditați asupra unor puncte esențiale legate de activitatea dumneavoastră de evaluare a RLNM, în timp ce veți parcurge materialul în format electronic, pus la dispoziție pentru programul de lucru on-line. Casetele cu *exerciții*, unde se precizează, în general, forma de lucru (individual, în perechi, în grupuri etc.) reflectă, de asemenea, genul de activități care se vor realiza la întâlnirile față în față, acestea reprezentând, desigur, numai câteva sugestii de lucru din partea celor care au conceput aceste programe, ele putând fi completate, la solicitarea dumneavoastră, cu alte activități care să răspundă nevoilor concrete legate de munca la clasă.

Înainte de a trece la prezentarea propriu-zisă a conținutului acestui material, se impune să facem câteva precizări fără de care orice discuție pe marginea procesului de evaluare ar fi lipsite de consistență și seriozitate. În ceea ce ne privește, socotim că, în contextul actualelor politici lingvistice, nu se mai poate vorbi de o fundamentare științifică serioasă a domeniului evaluării limbilor fără a avea în permanență, ca punct de referință esențial, *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, poate cel mai ambițios proiect al Departamentului de politici lingvistice din cadrul Consiliului Europei. De aceea, prima întâlnire față în față din cadrul acestui program de perfecționare va debuta, în mod firesc, cu discuții pe marginea CECR și cu activități al căror scop declarat este acela de a vă familiariza cu principiile promovate în acest document și de a vă face conștienți de beneficiile pe care le aduce utilizarea acestui instrument de lucru, astfel încât să aveți garanția alinierii muncii dumneavoastră de evaluare la standardele impuse pe plan european. De ce susținem cu atâta convingere necesitatea unei raportări permanente la CECR? Nicidecum de dragul de a fi în ton cu „tendențele în materie de evaluare” sau de a performa un act gratuit care să ne îndreptățească să declarăm că *ne-am integrat* cu adevărat în spațiul european. Singurul argument viabil este acela că, în materie de evaluare, CECR este cel mai evoluat material care a fost conceput până acum, la realizarea căruia au contribuit experți evaluatori care au valorificat experiența acumulată în evaluare, de-a lungul a zeci de ani, de către niște instituții recunoscute prin seriozitatea și profesionalismul de care au dat dovadă.

Din aceste considerente, ni se pare normal să nu pierdem timpul experimentând etape de cercetare parcurse de către alții, ci să ne consacram timpul disponibil pentru adaptarea concluziilor și a rezultatelor cercetărilor acestora la specificul limbii române și la contextul în care are loc evaluarea acesteia. Având în vedere că principiile prezentate în cadru au un caracter orientativ, general, bineînțeles că aplicarea lor la limba română nu se face fără un proces firesc de adaptare. După cum veți observa, grilele și descriptorii pe care îi veți regăsi pe parcursul materialului descriu competențele vizate în termeni extrem de generali, iar sarcina de a decide ce anume punctăm sau luăm în considerare în cazul limbii române revine specialiștilor noștri. Însă fără asemenea puncte de reper, munca de producere a testelor sau inițierea în munca de evaluare corectă a competențelor orale și scrise ale elevilor este de neimaginat.

Din rațiuni strict practice, legate de spațiul avut la dispoziție, am decis ca prezentarea CECR să fie pusă la dispoziția dumneavoastră în format electronic, pe platforma proiectului, pentru a avea posibilitatea de a reveni periodic la acest instrument de lucru, mai ales atunci când veți primi sarcina de a rezolva exercițiile care vă sunt propuse pe parcursul prezentului program. Ne rezumăm să amintim doar un singur beneficiu al utilizării CECR, informându-vă că, până la sfârșitul acestui curs, veți fi capabili să relaționați producțiile elevilor români – verbale sau scrise - din fiecare ciclu de învățământ cu standardele testelor internaționale pentru categoria de vârstă respectivă.

Astfel, în prima unitate - *Unitatea I. Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar* -, ne-am propus să aducem în discuție problemele teoretice legate de **procesul de evaluare**, astfel încât să vă oferim o perspectivă cât mai complexă, mai completă și mai bine sistematizată asupra acestuia, trecând în revistă aspectele fundamentale legate de: modalitățile de definire a evaluării, tipurile de evaluare, funcțiile evaluării și impactul acesteia asupra proceselor de predare și învățare, specificul evaluării competențelor de comunicare în limba română la ciclul primar. În acest sens, am întreprins o inventariere a problemelor legate de evaluarea competențelor de **receptare a mesajului oral (ascultarea) și scris (citirea)**, a celor de **producere a mesajului oral (vorbirea)**

și scris (scrierea), dar și a **strategiilor de evaluare a competenței lingvistice (lexic, noțiuni de fonetică, morfologie, sintaxă).**

Unitatea a doua – *Unitatea II. Procesul de elaborare a testelor* - se axează pe realizarea **instrumentelor de evaluare a competențelor în cazul RLNM**. Aceasta debutează cu analiza problemelor legate de procesul producerii de teste, continuă cu inventarierea tipurilor de exerciții care pot intra în componența unui test, oferind o listă extinsă cu exercițiile adecvate evaluării competențelor de ascultare, citire, vorbire și scriere. O parte deosebit de consistentă și extrem de interesantă a acestei unități o constituie secțiunea rezervată analizei critice a exercițiilor de evaluare sumativă și formativă propuse în manualele de ciclu primar, urmată de propunerea unui set de exerciții de evaluare pe o unitate selectată din manual, pentru fiecare clasă.

O secțiune absolut originală a acestei unități și, considerăm noi, cât se poate de binevenită, având în vedere prevederile noii Legi a Învățământului din 2011 referitoare la noul calendar de evaluare a RLNM în învățământul preuniversitar, o constituie modelul de test propus pentru clasa a IV-a, care a fost, de altfel, aplicat și, prin urmare, verificat, în câteva școli din județul Cluj în iunie, 2011, astfel încât suntem astăzi în măsură să vă prezentăm concluziile noastre în legătură cu gradul de fiabilitate și de validitate al testului propus de noi.

În ultima unitate – *Unitatea III. Evaluarea producțiilor orale și scrise. Plasarea pe nivel* - urmărim să vă sprijinim în **perfecționarea abilității de evaluare a producțiilor orale și scrise** ale vorbitorilor non-nativi. Această secțiune, deși cea mai restrânsă ca volum, constituie locul în care veți învăța să apreciați, după criterii de evaluare a producțiilor orale și scrise clar stabilite, nivelul de competență lingvistică al elevilor dumneavoastră. De un real folos o să vă fie și prezentarea procesului de *benchmarking*, la care, de altfel, veți lua chiar dumneavoastră parte activă, analizând câteva producții orale și scrise ale elevilor din ciclul primar, ce vă vor fi prezentate de către formatori în cadrul activităților practice.

Înainte de a încheia prezentarea acestui material, ținem să facem și o precizare de ordin terminologic. Veți observa opțiunea autorilor pentru termenul de *competență*, în defavoarea celui de *capacitate*, preferat de programe. În ciuda obiecțiilor, de altfel, cât se poate de îndreptățite, ale psihologilor cu privire la folosirea termenului *competență* cu referire la categoria de vârstă vizată de noi, 7-11 ani, am preferat să utilizăm acest termen consacrat deja în literatura de specialitate, în special în *CECR*, chiar cu referire la copiii de vârstă școlară mică.

Dincolo de eventualele dezacorduri terminologice, considerăm esențial faptul că am reușit să aducem în fața dumneavoastră un material de referință care, în linii mari, își propune să vă ajute:

- să descrieți nivelurile de competență potrivit programei de română ca limbă străină a Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească;
- să utilizați grilele de autoevaluare a testelor;
- să identificați tipurile de exerciții potrivite pentru evaluarea fiecărei competențe în parte, adaptate nivelului de competență și grupei de vârstă a elevilor;
- să identificați problemele legate de procesul **producerii de teste**: etapele procesului de testare; etapele producerii testelor; producerea propriu-zisă a testelor (specificatii, instrucțiuni, itemi); fiabilitatea și validitatea testelor; evaluarea propriu-zisă (notarea testelor); standardizarea procesului de testare;
- să identificați și să aplicați criteriile de evaluare a producțiilor orale și scrise ale elevilor dumneavoastră;
- să utilizați un program informatic pentru crearea de teste și evaluarea on-line.

Nu vom încheia însă prezentarea acestui volum, înainte de a face cunoștință cu prietenii – după cum vedeți, am ales niște frați gemeni - care vă vor însoți pe tot parcursul acestui material, pentru a marca mai bine tipurile de activități pe care ne-am gândit să vi le propunem:



Clopoțelul lui **Idi** vă va ajuta să fiți cât se poate de vigilenți pentru a memora mai ușor noile informații.

El este **Refi**, care o să vă vegheze în timpul activităților de reflecție desfășurate în cadrul întâlnirilor față în față, dar, mai ales, când vă veți opri din lectura materialului de pe platforma electronică pentru a medita asupra temelor propuse.





Exi o să vă împrumute pixul lui pentru a rezolva mai bine exercițiile și activitățile practice, iar...

Testi o să vă facă să zâmbiți în timp ce rezolvați testul, ca să nu pătimiți în izolare și singurătate.



5. Și acum, mulțumirile noastre...

Iată-ne ajunși la ceasul mult-așteptat al mulțumirilor! Nu se cuvine să încheiem acest cuvânt înainte fără să aducem mulțumirile noastre tuturor celor care au contribuit, direct sau indirect, la apariția acestui material.

Vom începe cu echipa de experți RLNM, și anume cu colega noastră, Dina Vilcu, care a depus un efort demn de admirație în calitate de coordonator și coautor al volumului, și vom continua cu ceilalți cinci autori: Alina Cristea, Diana Roman, Szabó Gábor, Anamaria Radu și Lavinia Vasiu, care au contribuit la redactarea materialelor din prezentul volum.

Mulțumim, de asemenea, echipei de experți evaluatori - prof. univ. dr. Liana Pop, Facultatea de Litere, conf. univ. dr. Victoria Moldovan, Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor, Catedra de limbi moderne și comunicare în afaceri, Kocsis Annamária, inspector pe limba maghiară pentru învățământul primar și preșcolar, și Varadi Izabella, consilier pentru limba maghiară în învățământul gimnazial și liceal, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, Direcția pentru învățământul în limba minorităților, care, prin rapoartele de analiză a curriculumului propus de noi, au contribuit la îmbunătățirea conținutului acestui program.

În egală măsură, aducem mulțumiri echipei de management a proiectului, condusă de managerul proiectului, Alin Mihăilă, căruia îi suntem deosebit de recunoscători pentru modul în care a gestionat implementarea proiectului și pentru deschiderea și înțelegerea cu care a tratat domeniul RLNM, încă din momentul depunerii cererii de finanțare pentru acest proiect, cu atât mai demne de apreciat în cazul unui economist. Alături de el au stat asistent manageri, Simona Câmpean, Gabriela Souca, și secretar, Ramona Iordache, care, de asemenea, merită toată recunoștința noastră, nu doar pentru faptul că au depus toate eforturile pentru a asigura buna desfășurare a implementării activităților proiectului până în acest moment, cât, mai ales, pentru entuziasmul și promptitudinea cu care au răspuns, de fiecare dată, tuturor solicitărilor noastre, indiferent de zi, de oră sau de oboseala care stătea să ne învingă în anumite momente.

Nu uităm să aducem mulțumiri nici conducerii Facultății de Litere pentru sprijinul acordat până în prezent proiectului nostru, în special domnului decan prof. univ. dr. Corin Braga și d-nei Claudia Botezatu, secretar general, care, în calitate de asistent tehnic, a asigurat legătura cu inspectoratele și școlile din regiunile vizate, în vederea diseminării proiectului.

Și, pentru ca prezentul volum să ajungă în mâinile dumneavoastră în asemenea condiții grafice, îi mulțumim, în egală măsură, celui care a realizat ilustrațiile și coperta volumului – voluntar Vlad Platon, operatorului procesare text și imagine, Robert-Ioan Coroș, dar și tuturor prietenilor noștri care au avut bunăvoința de a ne pune la dispoziție poze din arhivele personale sau chiar de a juca rolul unor modele pentru realizarea fotografiilor *la comandă*, astfel încât imaginile noastre să fie libere de orice restricții impuse de legea cu privire la drepturile de autor.

Nu în ultimul rând, mulțumim partenerului nostru în proiect, firma Learn&Vision, condusă de Simona-Elena Bernat, pentru consultanța oferită pe întreg parcursul elaborării materialelor necesare acreditării acestor programe de formare.

Dar, pentru a fi siguri că niciunul dintre cei care, într-un fel sau altul, au pus la umărul la buna desfășurare a tuturor activităților proiectului până în momentul de față nu va fi uitat, socotim potrivit să prezentăm mai jos lista întregii echipe de lucru, căreia țin să-i mulțumesc încă o dată, pe această cale, pentru implicarea totală de care a dat dovadă:

Anghel Manuela - expert RLNM, Arba Adrian-Vasile - asistent manager, Arba Raluca - operator teren, Bărbos Liana-Cecilia - expert RLNM, Barbur Dana-Maria - contabil, Békési Róbert - operator date, Bența Dan - expert TIC, Bernat Mirabela-Eugenia - operator teren, Bimbo Annamaria - expert evaluator, Bodean Mihaela - expert RLNM, Botezatu Claudia - asistent tehnic, Braga Corin - evaluator, Brașoveanu Alexandru - consilier juridic, Bratu Anda - expert RLNM, Buchmann Robert - expert IT, Buligan Liviu - asistent tehnic, Burlacu Cezar - operator date, Burlacu Diana-Viorela - expert RLNM, Câmpean Simona Maria - asistent manager, Chira Dan-Petre - expert IT, Chircu-Buftea Adrian - expert RLNM, Ciascai Liliana - expert metodică/didactică, Ciplea Emil - asistent tehnic, Cobârzan Alin - expert TIC, Comșa Mircea - expert sociolog, Corcheș Cristina-Mihaela - expert RLNM, Coroș Ioan-Robert - operator procesare text și imagine, Cotrău Diana Roxana - expert, Cristescu

Simion - operator teren, Crișan Ana-Roxana - asistent manager, Crișan Emil - asistent manager, Cucuruzan Romana - statistician, Curea AnaMaria - expert, Danciu Anca-Elena - expert RLNM, Deteșan Georgeta Laura - expert RLNM, Diac Voichița-Augusta - expert RLNM, Dominic Cristina - secretar, Hanu Nicoleta - expert RLNM, Herbil Ioan - operator teren, Herbil Mihaela - operator, Iordache Ramona - secretar, Jecan Sergiu - expert TIC, Jurcă Elena - expert RLNM, Lăscuș Carmen-Elena - expert RLNM, Mihăilă Adrian Alin - manager proiect, Mihăilă Cristina Aneta - manager executiv, Mihiș Alin-Grig - operator date, Miloș Cristina - expert RLNM, Moga Angela - expert RLNM, Moldovan Victoria - expert evaluator, Mureșan Ioana-Angela - expert RLNM, Mureșanu Ileana-Constanța - expert RLNM, Nițchi Ioan Ștefan - expert TIC, Oachiș Iuliana - secretar, Oltean Emilia-Dorina - expert RLNM, Oprea Alexandru Victor - asistent manager, Oșian Paraschiva - expert RLNM, Pargea Alina-Viorica - expert RLNM, Piroș Emilia-Cristina - expert, Platon Elena - director proiect, Platon Oleg - operator teren și date, Podean Marius - expert TIC, Pop Carmen - expert sociolog, Pop Liana - expert evaluator, Popa Stănuța-Nicoleta - expert RLNM, Racolța-Paina Nicoleta - statistician, Radu Anamaria-Viorica - expert RLNM, Rațiu Mircea - responsabil resurse umane, Roman Diana Maria - expert RLNM, Rusu Mariana - secretar, Săcărea Flavius-Alin - gestionar, Sonea Cristian-Sebastian - operator teren și date, Sonea Ioana-Silvia - expert RLNM, Souca Călin-Sorin - operator teren, Souca Gabriela - asistent manager, Stanciu Ionuț-Dorin - expert psihologie, Suci Antonela-Carmen - expert RLNM, Szabo Gabor - expert RLNM, Tărâu Ștefania-Lucia - expert, Trif Eunicia - ofițer comunicare, Trufan Estera - responsabil achiziții, Ujvároși-Brezeanu Marinela - operator teren, Ungurean Gabriela - responsabil financiar, Ūrsa Anca-Ramona - expert RLNM, Vaida Viorica - secretar, Varadi Izabella-Eva - expert evaluator, Vasiu Lavinia-Iunia - expert RLNM, Vesa-Florea Viorica - expert RLNM, Vetășan Vasile - referent, Vilcu Dina-Gabriela - expert RLNM, Vilcu Dumitru-Cornel - expert RLNM, Zăvăleanu Minodora Laura - expert.

Vă mulțumim și dumneavoastră, tuturor celor care ați binevoit să vă înscrieți la cursurile noastre de formare, și vă promitem că nu veți fi dezamăgiți.

lect. univ. dr. Elena Platon,
director de proiect

Unitatea 1

Evaluarea RLNM

Ascultarea

Citirea

Vorbirea

Scrierea

Gramatică și vocabular



1. Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să identificați aspectele pozitive și neajunsurile sistemelor de evaluare clasice și moderne;
- să corelați funcțiile evaluării și structura modernă a procesului evaluativ cu activitățile de testare aplicate elevilor dumneavoastră;
- să identificați criteriile în funcție de care sunt definite și clasificate tipurile de evaluare;
- să analizați avantajele și dezavantajele diferitelor tipuri de evaluare folosite la clasă;
- să identificați metodele prin care puteți asigura efecte de feedback și de washback adecvate în urma evaluărilor realizate la clasă;
- să analizați diferențele dintre evaluarea gramaticii descriptive și evaluarea gramaticii în uz și să realizați o listă de sarcini care implică limba în uz, aplicabile atât în evaluarea informală, cât și în cea formală.

Unitatea 1

1.1. Procesul de evaluare - prezentare generală

1.1.1. Definire

Evaluarea a fost definită, de-a lungul secolului al XX-lea, în diferite moduri și din varii perspective. Definițiile „vechi” puneau semnul egalității între operația de măsurare a rezultatelor școlare ale elevilor și evaluare. Din această perspectivă, evoluția evaluării nu poate fi analizată independent de felul în care a evoluat măsurarea.

1.1.2. Abordări clasice și moderne

1.1.2.1. Abordări clasice

În **termeni clasici**, evaluarea a însemnat:

- activitatea de control/verificare (neglijându-se calitatea de proces a evaluării, ca parte componentă a actului educațional);
- acordarea de note/calificative în urma unei activități de verificare a cunoștințelor elevului;
- selectarea/clasificarea elevilor pe categorii, în funcție de nivelul lor de pregătire.

O asemenea perspectivă a condus, în mod firesc, la relevarea următoarelor funcții ale evaluării:

- funcția de selecție (clasificarea);
- funcția decizională (în special în ceea ce privește orientarea școlară și profesională).

Așa se face că, în loc să asigure un cadru stimulat și motivant, selectarea și clasificarea au constituit niște elemente ce au favorizat, mai degrabă, persistența celor mai importanți factori de stres în școală. În perioada în care procesul educațional nu își propunea formarea/dezvoltarea unor deprinderi și capacități premergătoare competențelor, evaluarea era centrată, în special, pe măsurarea capacității receptiv-reproductive a elevului. Astfel, se poate vorbi de existența:

- **evaluării negative:** în multe unități școlare, evaluarea își propunea identificarea a ceea ce **nu** știa elevul;
- **evaluărilor diagnostice și formative, finalizate prin notare.**

1.1.2.2. Abordări moderne

A *evalua* înseamnă, din perspectiva pedagogiei moderne, a emite judecăți despre activitatea de învățare a elevului, pe baza unor criterii prestabilite. Schimbări în privința redefinirii și redimensionării evaluării s-au produs abia în secolul al XX-lea. În acest context, sunt relevante următoarele viziuni:

Pentru Ralph Tyler (1949), evaluarea nu înseamnă doar cunoașterea finalităților și a rezultatelor procesului de învățare. Din perspectiva unei dezvoltări conștiente, sunt relevante informațiile privind eficiența procesului de predare-învățare, care se situează între stabilirea obiectivelor și obținerea rezultatelor. Acest model constă în identificarea a trei elemente între care există o interacțiune dinamică:

- obiectivele (ce se doresc a fi realizate);
- experiențele de învățare ale elevilor, rezultate din activitățile individuale sau cele pe grupe/echipe;
- evaluarea, înțeleasă ca proiecție a nivelului de realizare a obiectivelor identificate și propuse.

Schimbările petrecute în ultimul deceniu al secolului trecut, și care continuă și astăzi, derivă din concepția potrivit căreia „evaluarea școlară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acesteia” (Abernot 1996: 5). Evaluarea reprezintă o măsurare sau o apreciere, cu ajutorul criteriilor, a atingerii obiectivelor sau a gradului de proximitate a unui rezultat școlar în raport cu o normă.

În viziunea lui De Ketele (1980), evaluarea înseamnă confruntarea unui ansamblu de informații cu un ansamblu de criterii având ca scop luarea unei decizii, iar, pentru Z. Báthory (1992), evaluarea este teoria și practica obținerii unor feedbackuri (conexiuni inverse) în procesul educațional.

În egală măsură, evaluarea se poate defini ca o metodă pedagogică având un rol reglator.

Exerciții:

Este o practică frecventă – uneori chiar artificială – punerea în opoziție a evaluării de „ieri” și de „azi” (Dragomir 2003: 116).

Lucrați în grup!

1. Sunteți de acord cu afirmația de mai sus? Căutați, în tabelul următor, argumente pentru sau împotriva respectivei afirmații.
2. Încercați să completați tabelul cu alte caracteristici ale evaluării în trecut, respectiv, în prezent.

ÎN TRECUT	ÎN PREZENT
■ activitate distinctă	■ parte a procesului educațional
■ existența unei singure oportunități	■ existența mai multor oportunități
■ bazată pe lucrări (teste) scrise	■ bazată pe probe alternative
■ evaluare formativă, cu funcție de clasificare (note)	■ evaluare formativă „reglatoare”, stimulativă
■ la finalul activității instructive	■ în toate secvențele activităților cu elevii
■ bazată pe medie	■ centrată pe performanță
■ bazată pe cuantificarea cunoștințelor	■ diagnoză; soluții corective, de ameliorare
■ centrată pe produs	■ centrată mai mult pe proces decât pe produs

1.1.2.3. Obiectul evaluării

În mod direct, se evaluează:

- randamentul;
- comportamentul;
- dezvoltarea personală.

În mod indirect, se obțin informații legate de întregul proces educațional, despre:

- prestația personalului didactic;
- nivelul clasei;
- unitatea de învățământ;
- sistemul educațional.

Față de practicile evaluative din ciclul gimnazial și liceal, la nivelul învățământului primar se poate vorbi de prezența accentuată a evaluărilor formative și în trecut, fiind vorba de ciclul de achiziții fundamentale în clasele I și a II-a.

Ceea ce se evaluează înainte de toate la școală este elevul. Evaluarea, ca proces, conceput și realizat de către personalul didactic, este centrat pe elevi, pe care, în multe cazuri, îi suprasolicită procesul în sine.

Rețineți:

În termeni actuali, evaluarea este un proces, o componentă principală a procesului educațional general, care centralizează toate momentele cu caracter evaluativ ale actului educațional.

1.1.2.4. Factori determinanți în procesul educațional

În procesul instructiv - formativ trebuie să avem în vedere trei factori esențiali:

- obiectivele (rezultatele și comportamentele preconizate), realizabile prin programe instructiv-formative;
- experiențele de învățare ale elevilor, care rezultă din activitățile în care sunt implicați;
- evaluarea propriu-zisă, care constată nivelul de realizare a scopului/obiectivelor propus(e).

Între cei trei factori, există, desigur, o interacțiune dinamică. Obiectivele identificate și propuse pentru realizare vor avea rolul hotărâtor în stabilirea conținuturilor evaluării. Evaluarea propriu-zisă va furniza informații detaliate, legate de nivelul de realizare a fiecărui obiectiv în parte. În toate situațiile, trebuie să reflectăm asupra următoarelor aspecte:

- Dacă am măsurat și evaluat într-adevăr acele cunoștințe și deprinderi/capacități/competențe, cu care s-a operat și care au fost formate în procesul educațional.
- Dacă nivelul la care am proiectat și realizat evaluarea a fost la nivelul cunoștințelor acumulate de elevi în urma experiențelor din cadrul procesului instructiv-formativ.

Bineînțeles că și între obiective, activități și evaluare se manifestă o interacțiune dinamică.

1.1.2.5. Aspecte specifice ciclului primar în evaluarea limbii române ca limbă nematernă

În procesul însușirii unei limbi ca limbă nematernă, ni se recomandă să avem în vedere trei factori importanți (Tótharsányi 1996: 13):

1. Cunoștințele de limbă (lingvistice): înțelegerea sensului cuvintelor, a normelor și particularităților limbii române în ceea ce privește aspectul fonetic, fonologic, gramatical și ortografic.

2. Priceperile de limbă: posibilitatea de a folosi în mod conștient cunoștințele de limbă în condiții variabile. Una dintre calitățile priceperii este elasticitatea, lucru ce înseamnă că elevii sunt capabili să facă acordul corect, în gen și număr, de exemplu, să respecte regulile cu privire la topică, la folosirea semnelor de ortografie și punctuație etc.

3. Deprinderile de limbă: folosirea cu ușurință a unităților și a structurilor limbii, păstrând un ritm normal în vorbire și având în vedere conținutul mesajului.

Unitatea 1

Fiind vorba despre deprinderi, se cuvine să aducem în discuție în acest moment deprinderile integratoare. Acestea sunt elemente automatizate, grupate în două categorii:

a. deprinderile receptive:

- înțelegerea;
- citirea.

b. deprinderile productive:

- exprimarea;
- scrierea.

Evaluarea este o activitate omniprezentă în toate activitățile educaționale. Cadrele didactice sunt predispuse să învețe din experiențele proprii, dar și din cele ale altora, simțind, adesea, nevoia de a-și reconsidera activitatea evaluativă. Acestea sunt semnele clare ale caracterului reglator al autoevaluării, fiind vorba, totodată, de concretizarea nevoii interne de îmbunătățire continuă a propriei activități.

Pentru eficientizarea conștientă a activității evaluative, trebuie să ținem cont de faptul că evaluarea este o componentă importantă a procesului educațional, fiind ancorată în acesta și corelată cu toate activitățile didactice; în nici un caz, nu o putem aborda ca proces distinct. Sunt de primă importanță înțelegerea procesului evaluativ, cunoașterea formelor de evaluare și recunoașterea/identificarea momentelor în care acestea se pot aplica. Este, de asemenea, foarte importantă cunoașterea și înțelegerea diferențelor dintre evaluarea „de proces” și cea „de stare”, respectiv a corelațiilor dintre măsurare și evaluare.

1.1.3. Funcțiile evaluării

În prezentarea funcțiilor evaluării, vom urma clasificarea devenită deja „tradițională”:

1. Funcția de dezvoltare implică două elemente componente:

- **diagnosticarea:** constată modul în care s-a realizat rezultatul scontat și stabilește nivelul de competență al elevilor (punctele tari și punctele slabe în pregătirea acestora). **Se realizează prin teste diagnostice de cunoștințe/de randament.**
- **prognoza:** stabilește zonele disponibilității și performanțelor viitoare ale elevilor. **Se realizează prin teste de aptitudini/abilități/capacitate.**

2. Conexiunea inversă (feedbackul) presupune:

- control;
- corecție;
- confirmare;
- autoevaluare.

Se realizează prin evaluări formative.

Temă de reflecție:

Identificați secvențe în care conexiunile inverse (feedbackurile) au funcții didactice diferite.

.....

.....

.....

3. Selecția se referă la **clasificarea** elevilor în situații de examen sau concurs. **Se realizează prin teste standardizate de tip normativ.**

4. Informarea partenerilor educaționali privind stadiul și evoluția pregătirii școlare.

5. Funcția pedagogică arată că evaluarea trebuie să aibă un rol

- stimulativ;
- de întărire.

6. Decizională: contribuie la facilitarea luării unei decizii în privința încadrării/ierarhizării unui elev la un anumit nivel de pregătire.

Se realizează prin analiza rezultatelor evaluărilor sumative sau ale testelor standardizate.

7. Funcțiile de completare. Dintre acestea, de maximă importanță, din punctul de vedere al dezvoltării personale a elevilor, amintim:

- autocunoașterea;
- autoevaluarea;

- formarea „self” conceptului;
- orientarea școlară și profesională.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Identificați funcțiile care sunt cele mai frecvente în cadrul evaluărilor din ciclul primar și stabiliți-le pe primele trei dintre acestea, în ordinea importanței.

1.
2.
3.

1.1.4. Etapele procesului de evaluare

1.1.4.1. Structura clasică a procesului evaluativ

Structura clasică a procesului evaluativ constă în corespondența următoarelor dimensiuni fundamentale:

- *măsurarea*, ca dimensiune obiectivă oarecum impersonală, și
- *aprecierea*, ca emitere a unor judecăți de valoare personale sau personalizate într-o anumită măsură” (Stan 2001: 11).

Radu I.T. mai surprinde și o a treia dimensiune: „Evaluarea este un proces prin care se măsoară și se apreciază valoarea rezultatelor unor activități și eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor folosite în activitatea respectivă prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii ulterioare” (Radu 1981: 17).

- „*Măsurarea* ține de administrarea de probe, de diferite tehnici, în vederea cunoașterii unor rezultate pentru obținerea unor date vizate de un anumit obiectiv”.
- *Aprecierea* constă în emiterea unor judecăți de valoare asupra activității evaluate. Aprecierea e o activitate complexă, care presupune interpretarea datelor și compararea lor cu obiectivele propuse.
- *Luarea unor decizii ulterioare* constituie, de asemenea, o operație esențială. Ea justifică evaluarea în sine” (Radu 1981: 17).

1.1.4.2. Structura modernă a procesului evaluativ

Cristian Stan propune un **model secvențial**, structurat pe patru niveluri intercorelate: *verificarea, măsurarea, semnificarea, argumentarea*. Noua perspectivă are în vedere, în primul rând, complexitatea procesului evaluativ, dar și „abordarea incompletă și insuficient specifică” (Stan 2001: 11) a modelului clasic.

- *Verificarea* surprinde „un ansamblu de modalități de culegere a informațiilor cu privire la nivelul rezultatelor școlare de ordin performanțial ale elevilor” (Stan 2001: 13).
- *Măsurarea* e definită în termenii unui procedeu de punere în corespondență a unor concepte abstracte cu anumiți indicatori empirici, de fiecare dată ținând cont de un ansamblu de reguli. Altfel spus, momentul măsurării surprinde raportarea *performanțelor școlare* ale elevilor la anumite *standarde docimologice* (Stan 2001: 13).
- *Semnificarea* este văzută sub forma unui proces amplu „de punere în corespondență sau de asociere a unor semnificații cu anumite fenomene, evenimente sau rezultate” (Stan 2001: 13). Sunt vizate, deopotrivă, nota școlară și calificativul, fiecare având propriul mod de codare.
- *Argumentarea* reprezintă un „demers de factură explicativ-justificativă având rolul de a facilita înțelegerea, la nivelul subiectului evaluat, a motivelor care au stat la baza acordării unei anumite note sau calificativ” (Stan 2001: 14).

1.1.4.3. Alte tipuri de abordare a procesului evaluativ

După Mariana Dragomir, „etapele principale ale procesului de evaluare pot fi redate schematic, astfel” (Dragomir 2002: 111):

1. *Stabilirea clară a obiectivului evaluării*. Anunțarea obiectivului și verificarea pertinentei acestuia în raport cu decizia care va fi luată.
2. *Identificarea unor criterii valide*. Combinarea, ponderarea și ierarhizarea criteriilor.
3. *Definirea informațiilor pertinente* ce trebuie colectate în funcție de criteriile operaționale alese.
4. *Stabilirea unei strategii de culegere a informațiilor*.
5. *Asigurarea unui mod fiabil pentru culegerea informațiilor*: conversații, chestionare, produse realizate de elevi și profesori, surse externe.
6. *Confruntarea criteriilor adoptate cu informațiile culese*.
7. *Formularea concluziilor* în mod clar și concis: acestea „trebuie să fie destinate celui care ia decizia sau

Unitatea 1

celui căruia urmează să i se modifice demersul” (Dragomir 2002: 111).

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Stabiliți care sunt diferențele dintre abordarea tradițională și cea modernă a etapelor procesului de evaluare.

1.2. Tipurile de evaluare

Inventarul tipurilor de evaluare

Dezbaterea asupra tipurilor de evaluare începe propriu-zis în anii '80, când numeroși cercetători elaborează mai multe teorii, dezvoltate și regândite ulterior. În ciuda lipsei de consecvență, câteva observații rămân constante și se merge, în general, fie pe două, fie pe trei tipuri de evaluare, chiar dacă diferențele dintre acestea nu se păstrează în cazul tuturor criteriilor de clasificare.

Într-o istorie a evaluării, prima teorie cristalizată asupra formelor evaluării îi aparține lui **Bloom**, elaborată în 1979 (Bloom 1979, *apud* Meyer 2000: 25). În esență, discuția lui se construiește în funcție de un singur criteriu: „momentul aplicării evaluării, rezultând cele trei tipuri: evaluarea *formativă*, *sumativă*, *diagnostică*” (Gîlcă 2005: 43).

Genevieve Meyer face o semnificativă diferențiere între evaluarea *formativă* și cea *normativă*: „dacă îl ajută pe elev să învețe, evaluarea este *formativă* și, dacă verifică ceea ce a învățat elevul, evaluarea este *normativă*”, criteriul nefiind altul decât scopul (Gîlcă 2005: 39) pentru care a fost realizată.

În ceea ce privește terminologia diverselor tipuri de evaluare, putem spune că, de cele mai multe ori, apar semnificative inadvertențe. Cauza o reprezintă disponibilitatea de a le numi în mai multe feluri, dar, de fiecare dată, schimbându-se criteriul de clasificare (Gîlcă 2005: 43).

Tipurile de evaluare pot fi clasificate în funcție de anumite criterii. Printre acestea, cele mai importante ar fi cele menționate de Gîlcă (2005: 43), Chiș (2001: 214-216) și Dușu (2002: 210-212):

- Momentul aplicării;
- Obiectivele;
- Modalitățile de realizare a evaluării;
- Scopul;
- Funcția;
- Actanții și relația evaluator-evaluat;
- Scările de apreciere;
- Taxonomia obiectivelor educaționale.

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECR) propune un cumul de treisprezece perechi dihotomice de evaluare. Această clasificare nu ține cont de un criteriu unic, pentru fiecare pereche de termeni indicându-se, fie explicit, fie implicit, unul anume (CECR 2003: 146-153).

Tipurile de evaluare în CECR

<i>Evaluarea rezultatelor</i> ■ surprinde evaluarea nivelului de atingere a obiectivelor specifice, referindu-se la materia predată ■ depinde de activitatea săptămânală/lunară (CECR 2003: 147).	<i>Evaluarea capacității</i> ■ surprinde evaluarea a ceea ce elevul poate sau știe să facă pentru implementarea subiectului în practică.
<i>Evaluarea normativă</i> ■ vizează clasarea elevilor unii față de ceilalți, atât în clasă, cât și în cadrul unui contingent dat de elevi (CECR 2003: 147).	<i>Evaluarea criteriilor de referință</i> ■ vizează evaluarea doar în funcție de propria capacitate a elevului în domeniu.
<i>Evaluarea unei norme minimale de competență</i> ■ surprinde evaluarea în funcție de o singură normă minimală de competență, pentru a diferenția elevii capabili de cei incapabili (CECR 2003: 148).	<i>Evaluarea competențelor în curs de achiziție</i> ■ „capacitatea dată e clasată ținând cont de succesiunea continuă a tuturor nivelurilor de capacitate posibile în domeniul în discuție”.
<i>Evaluarea continuă</i> ■ urmărește evaluarea din punctul de vedere al profesorului și al elevului, cu privire la performanțele, temele, proiectele realizate în cadrul unui curs (CECR 2003: 148). ■ „poate lua forma unor chestionare sau a unor grile completate de profesor și/sau de elevi, de evaluare	<i>Evaluarea conform sistemului de notare</i> ■ surprinde atribuirea notelor sau luarea unor decizii efectuate la finalul unui examen sau a unei proceduri de evaluare care are loc la un moment dat, la începutul sau la finele cursului.

printr-un șir de sarcini-țintă etc.” (CECR 2003: 148). ■ mai este numită și <i>evaluare permanentă</i> (Gîlcă 2005: 43)/<i>formativă</i> (Chiș 2001: 214). ■ se focalizează „pe similaritatea sau decalajul dintre progresia școlară și cerințele programelor de studiu” (Chiș 2001: 214).	
<i>Evaluarea formativă</i> ■ e văzută asemenea unui proces continuu, care are scopul colectării de informații cu privire la aspectele puternice și vulnerabile (CECR 2003: 148). ■ „răspunde în cel mai înalt grad funcțiilor pe care trebuie să le aibă actul de evaluare – acelea de ameliorare, de producere a unor schimbări imediate și cu efecte pozitive în pregătirea elevilor” (Radu 1981: 15). ■ se caracterizează printr-o frecvență ridicată a verificărilor, în scopul sesizării la timp a neajunsurilor în activitate, a lacunelor în pregătirea elevilor. Se realizează pe secvențe mici și se concentrează pe elemente esențiale” (Radu 1981: 15). ■ „privește calitatea și nu conduce la ierarhizarea elevilor, ci la stimularea lor” (Radu 1981: 15). ■ „e orientată spre stimularea autoevaluării, a cooperării, excluzând stresul implicit controlului obișnuit. Trebuie să fie economică, operațională” (Radu 1981: 15). ■ „permite aplicarea în timp optim a unor măsuri corective care să modifice rezultatele elevilor în sensul dorit” (Radu 1981: 16).	<i>Evaluarea sumativă</i> ■ surprinde totalitatea rezultatelor dobândite la finalul cursului prin atribuirea unei note. ■ „are rolul de a condensa caracteristicile unui post-test și își propune cuantificarea achizițiilor învățării la încheierea programului sau perioadei de studiu” (Chiș 2001: 43). ■ „se verifică nivelul unor capacități și subcapacități a căror formare și dezvoltare necesită o perioadă de timp mai mare (Radu 1981: 16). ■ „în realitate, evaluarea sumativă este adesea și normativă și, conform sistemului de notare, verifică rezultatele” (CECR 2003: 148).
<i>Evaluarea directă</i> ■ evaluează ceea ce candidatul e pe cale să facă. ■ profesorii observă și confruntă rezultatele cu criteriile unei anumite grile de evaluare (CECR 2003: 149).	<i>Evaluarea indirectă</i> ■ utilizează un test, de regulă scris, ce surprinde deprinderile potențiale ale elevului.
<i>Evaluarea performanței</i> ■ surprinde producerea unui eșantion de text oral/ scris de către elevi (CECR 2003: 149).	<i>Evaluarea cunoștințelor</i> ■ vizează răspunsurile elevilor la anumite tipuri de întrebări cu scopul de a depista nivelul de cunoaștere a limbii și modul în care ea poate fi folosită.
<i>Evaluarea subiectivă</i> ■ surprinde opinia examinatorului cu privire la calitatea performanței (CECR 2003: 150).	<i>Evaluarea obiectivă</i> ■ vizează înlăturarea subiectivității și impune folosirea testelor cu un singur răspuns corect.
<i>Evaluarea pe baza unei scale</i> ■ are în vedere o scală formată din mai multe niveluri, cu scopul de a putea aprecia nivelul unui elev (CECR 2003: 151).	<i>Evaluarea pe baza unei liste de control</i> ■ are ca scop aprecierea unui elev pe baza unei liste de puncte prezumate pertinente pentru un nivel sau modul dat.
<i>Evaluarea bazată pe impresie</i> ■ se bazează exclusiv pe o opinie subiectivă cu referire la performanțele elevului în cadrul clasei. ■ nu ține cont de criteriile specifice unei evaluări (CECR 2003: 151).	<i>Evaluarea bazată pe raționament</i> ■ are în vedere folosirea unor criterii specifice, care au rolul de a reduce gradul de subiectivitate.
<i>Evaluarea sintetică globală</i> ■ vizează evaluarea totală.	<i>Evaluarea analitică</i> ■ surprinde diferite aspecte, analizate separat.
<i>Evaluarea pe sarcini</i> ■ este luată în considerare o anumită sarcină, la care se raportează evaluarea performanței (CECR 2003: 152).	<i>Evaluarea pe categorii</i> ■ sunt luate în considerare mai multe sarcini la care se raportează evaluarea.

Unitatea 1

<i>Evaluarea de către alte persoane</i> ■ are în vedere aprecierea dată de un profesor sau de examinator (CECR 2003: 153).	<i>Autoevaluarea</i> ■ urmărește aprecierea elevului cu privire la propriile-i competențe.
---	---

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Identificați alte tipuri de evaluare decât cele date mai sus și stabiliți criteriile după care au fost denumite și clasificate.
2. Stabiliți avantajele și dezavantajele a 3 tipuri dihotomice de evaluare din CECR.
3. Încercați să reclasificați, folosind alte criterii, perechile dihotomice din CECR.
4. Construiți o ierarhie personală a tipurilor de evaluare pe care le folosiți cel mai des la clasă și argumentați-vă alegerea.

1.3. Impactul evaluării asupra proceselor de predare și învățare

Interdependența dintre predare, învățare și evaluare conferă fiecărui proces un anumit specific, care nu poate fi redus la caracteristicile/funcțiile pe care le-ar putea îndeplini oricare dintre ele, dacă procesul ar fi tratat în mod distinct. Activitatea de evaluare influențează, mai mult sau mai puțin, fiecare componentă structurală a procesului de învățământ. Totodată, evaluarea înregistrează orice modificare survenită în desfășurarea proceselor de predare-învățare, precum și în oricare element structural al procesului de învățământ:

- finalități;
- agenți (învățător/profesor și elevi);
- conținut;
- metode, mijloace;
- forme de organizare;
- relații psihosociale;
- timp;
- criterii de proiectare.

Rețineți:

În procesul didactic, evaluarea are un **efect reglator**.

Corelând rolul reglator al proceselor evaluative în activitatea didactică cu funcțiile acestora și cu relațiile de interacțiune și interdeterminare pe care le au cu predarea și învățarea, se pot constata câteva aspecte, ce constituie punctul de plecare în definirea impactului evaluării asupra proceselor de predare și învățare:

- orice modificare substanțială în planul predării sau învățării are efecte în plan evaluativ și invers;
- între cele trei procese-activități nu există granițe rigide; orice act de predare sau de învățare face necesară și posibilă evaluarea lui;
- activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea schimbărilor produse la elevi în toate planurile personalității lor (cognitiv, volitiv, afectiv-atitudinal, creativ etc.), stabilind o relație între ceea ce a fost predat și învățat, pe de o parte, și rezultatele obținute, pe de altă parte;
- evaluarea se raportează nu numai la predare și la învățare, ci și la activitățile de conducere/management, pe care le îndeplinește educatorul la nivelul clasei; astfel, rolul principal al evaluării rămâne acela de a stimula învățarea și de a asigura o eficiență sporită predării.



Exerciții:

Lucrați în perechi!

Enumerați trei decizii pe care le-ați putea lua în urma aplicării unei probe scrise la clasa a IV-a (conținutul evaluat vizează părțile principale de propoziție).

Pornind de la aceste considerente generale, se pot defini cele două forme/efecte educaționale: **efectul de feedback** și **efectul de washback**.

Feedbackul reprezintă „fluxul de informații obținute pe baza aplicării metodelor și tehnicilor de evaluare specifice, dinspre elevi către toți cei implicați în organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare” (Mihail 2001: 22). Pe baza acestor informații, se pot lua decizii cu efect reglator, în vederea optimizării întregii activități didactice (cf. Stoica 2001: 22). Cele două căi prin care feedbackul se realizează cel mai des sunt **evaluările curente** și **examele**.

1.3.1. Forme ale feedbackului

Feedbackul formativ, „obținut în urma evaluării continue, contribuie la urmărirea și evidențierea progresului educațional al elevilor” (Mihail 2001: 22). În cadrul procesului de evaluare continuă, dialogul

educațional dintre învățător/profesor și elev permite schimbarea de atitudine.

Feedbackul sumativ este un instrument prețios pentru învățător/profesor, furnizându-i acestuia datele necesare pentru a-și modifica/transforma și adapta demersul educațional viitor, în funcție atât de conținutul și substanța a ceea ce trebuie învățat, cât și de aptitudinile, atitudinile și dispozițiile elevilor față de procesul de învățare (cf. Stoica 2001: 22).

Exercițiu:

Lucrați în trei grupuri! Numiți elemente care pot conduce la realizarea unui feedback eficient/pozitiv. Grupul 1 se va referi la cunoștințe, grupul 2, la atitudini, grupul 3, la abilități.

1. Cunoștințe

2. Atitudini

3. Abilități

Într-un context educațional activ, se poate vorbi despre un **feedback pozitiv**, dacă învățătorul/profesorul aduce în actul evaluării câteva elemente:

- cunoștințe ample și extinse privind conținutul ce trebuie învățat;
- un set de aptitudini, atitudini și dispoziții față de procesul de predare-învățare, urmărind adecvarea demersului de evaluare curentă, internă, la caracteristicile și cerințele individuale;
- abilitatea de a construi/de a crea/de a redacta teste de evaluare adecvate sarcinilor de evaluare alese sau proiectate;
- cunoașterea în profunzime a criteriilor și a standardelor de evaluare potrivite sarcinilor de evaluare alese;
- abilitate în formularea judecăților de valoare, pe baza experiențelor anterioare de apreciere a performanțelor elevilor în relație cu anumite sarcini;
- abilitate în comunicarea feedbackului către elevi, părinți și autorități educaționale (cf. Stoica 2001: 22).

Efectul de washback (retroactiv sau de siaj) este un termen utilizat frecvent în lingvistica aplicată contemporană și reprezintă impactul vizibil, *de substanță* și *de durată*, pe care îl au examinarea și evaluarea asupra *întregului* proces de învățământ, la modul general, și asupra disciplinei de studiu, în mod particular, asupra zonei dintre ariile curriculare, precum și asupra schemei de evaluare (cf. Stoica 2001: 23).

Efectul de washback acționează asupra **curriculumului ascuns** (realizat în practică), și nu, în mod direct, asupra celui oficial.

Exercițiu:

Lucrați în grupuri! Realizați o prezentare comparativă, menționând două asemănări și două deosebiri, între feedback și washback.

Prezentăm, în continuare, nivelurile la care se poate observa cum intervine washbackul în viziunea lui Stoica (2001: 23):

- metodele curente de predare-învățare folosite în procesul didactic;
- motivația elevilor;
- calitatea interacțiunilor dintre învățător/profesor și elev, precum și stimularea, prin evaluare, la anumite tipuri de cerințe ale cadrului didactic;
- strategia unității de învățământ.

Evaluările naționale au cele mai puternice efecte de siaj în cadrul procesului educațional. Acestea influențează nivelul motivațional, comportamentul, atitudinile învățătorilor/profesorilor, ale elevilor și ale părinților, din etapa următoare desfășurării evaluării.

Teoria curriculumului operează diverse clasificări, în funcție de variate criterii; în mod firesc, între diferitele tipuri de curriculum se stabilesc multiple interacțiuni. Alegem, pentru exemplificare, următoarele tipuri:

- **curriculumul intenționat** este cel prescris oficial, care are un statut formal și care cuprinde toate documentele școlare oficiale, ce stau la baza proiectării activității instructiv-educative la toate nivelele sistemului și procesului de învățământ;
- **curriculumul predat** se referă la ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare oferite de învățători/profesorii elevilor în activitățile instructiv-educative curente;
- **curriculumul învățat/realizat** se referă la ceea ce elevii au asimilat ca urmare a implicării lor în activitățile instructiv-educative;
- **curriculumul evaluat** se referă la experiențele de învățare și dezvoltare apreciate și evaluate cu ajutorul unor probe de evaluare (cf. Bocoș 2001: 100).

Unitatea 1

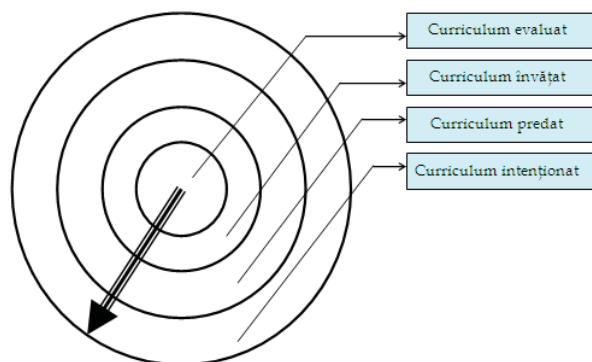


Figura 1

Model grafic pentru evidențierea relației dintre curriculumul intenționat, curriculumul predat, curriculumul învățat și curriculumul evaluat (cf. Bocoș 2001: 15).

Exerciții:

1. Lucrați în grupuri de trei persoane! Fiecare dintre cele trei persoane va explica unul dintre raporturile de mai jos. Profesorii se vor referi la disciplina limba română (la clasa la care predau):

- a. curriculumul intenționat și cel predat;
- b. curriculumul predat și cel învățat;
- c. curriculumul învățat și cel evaluat.

2. Enumerați trei consecințe care pot apărea atunci când se predă și se învață numai ceea ce urmează a fi evaluat. Această situație conduce la un washback eficient? Argumentați!

3. Propuneți trei modalități prin care se poate eficientiza washbackul.

Valorificând ideea că efectul de washback reprezintă impactul/influența evaluării asupra curriculumului, se pot identifica diverse forme și căi de realizare.

1.3.2. Forme ale washbackului

■ **negativ** - se predă și se învață numai ceea ce se evaluează;

■ **pozitiv** - curriculumul evaluat se suprapune în mod eficient și satisfăcător peste curriculumul realizat.

Există situații în care evaluarea prin examene/teste are o influență **negativă** asupra procesului de predare-învățare (cf. Cheng și Watanabe 2004: 31-34).

Argumente:

- învățătorii/profesorii au tendința să ignore conținuturile și activitățile care nu sunt vizate efectiv de evaluare;
- se organizează și se desfășoară activități didactice care vizează pregătirea evaluării, nu parcurgerea curriculumului intenționat;
- strategiile de evaluare decid strategiile de predare și învățare și, deseori, experiența didactică devine limitată și neinteresantă;
- parcurgerea programelor pentru examenele naționale:
 - reduce substanțial timpul alocat instruirii;
 - limitează varietatea strategiilor de predare-învățare;
 - încurajează activitățile de memorare și, implicit, diminuează stimularea gândirii critice a elevilor.

Pe de altă parte, există experiențe didactice care demonstrează că evaluarea are un impact **pozitiv** asupra procesului de predare-învățare, atunci când vizează curriculumul asimilat de elevi, în urma implicării lor în activitățile instructiv-educative curente.

Astfel, rezultatele unei evaluări naționale pot oferi datele necesare care impun:

- schimbări de programe;
- schimbări de manuale;

Rețineți:

Washbackul este **negativ** când evaluarea nu reușește să reflecte principiile de învățare și obiectivele curriculumului predat (cf. Pearson 1988: 98-107).

Rețineți:

Washbackul este **pozitiv** când evaluarea încurajează întreaga gamă de schimbări dorite la nivelul întregului proces de predare-învățare (cf. Pearson 1988: 98-107).

- diversificarea strategiilor didactice;
- reconsiderarea resurselor materiale și financiare.

Washbackul pozitiv se poate realiza pe mai multe **căi**:

- prin apropierea cât mai mare a curriculumului evaluat de curriculumul oficial, în condițiile urmăririi unei acoperiri cât mai extinse prin situațiile de evaluare;
- prin introducerea continuă a noi metode, tehnici și instrumente de evaluare, în special a celor care au caracter alternativ sau complementar, furnizând date de natură calitativă cu privire la performanțele vizate ale elevilor;
- prin asocierea și combinarea de instrumente de evaluare a căror aplicare să conducă la obținerea de informații diverse, interpretabile conform unei scheme de evaluare complexe;
- prin utilizarea continuă a efectului de feedback, în sensul asigurării fluenței în procesul de evaluare;
- prin realizarea unei comunicări eficiente și adecvate între elevi, părinți, factori de decizie, opinie publică;
- prin identificarea și alocarea de către autoritățile responsabile a resurselor umane, materiale și financiare necesare realizării unui demers de evaluare eficient (cf. Stoica 2001: 23).

Efectul de siaj poate avea și o dimensiune predictivă, astfel că a apărut conceptul de **washbefore**, care se referă la influența pe care evaluarea o are asupra curriculumului ulterior sau asupra parcursurilor educaționale din etapa/etapele următoare (cf. Stoica 2001: 23).

1.4. Specificul testării limbii române la ciclul primar

1.4.1. Particularitățile elevilor

Specificul testării limbii române ca limbă nematernă la ciclul primar constă, în primul rând, în *particularitățile de vârstă ale elevilor*.

La aceste vârste:

- copiii au interese diferite, stiluri specifice de învățare, puncte tari și puncte slabe accentuate nuanțat, luând în considerare inclusiv diferențele culturale, socio-economice, care le conturează copiilor experiențe și cunoștințe despre lume puternic individualizate.
- timpul de concentrare nu depășește intervalul 10–15 minute; ei sunt foarte ușor distrași de orice și chiar pot abandona sarcini, dacă acestea li se par prea dificile.
- copiii bilingvi experimentează și învață să folosească două limbi, iar acest lucru contribuie la dezvoltarea lor într-un mod calitativ diferit, deoarece experiența bilingvă influențează „viziunea lor asupra limbii și identitatea socială” (Bialystok 2001, *apud* McKay 2006: 21).

Pornind de la aceste aspecte, profesorul trebuie să formuleze sarcini care să nu depășească experiența copiilor; testarea trebuie să fie concepută astfel încât copiilor să le fie create contexte familiare.

Elevii din ciclul primar învață foarte ușor prin jocuri:

- mișcare;
- indicarea acțiunilor;
- încercuire, colorare etc.,

iar sarcinile de evaluare trebuie să aibă în vedere și aceste particularități, folosirea unor astfel de exerciții motivându-i pe elevi. În același timp, ei au nevoie de experiențe care să le dea încredere în capacitățile lor.

La aceste vârste, elevii încep alfabetizarea. Ei învață scrierea și citirea în limba maternă aproape în paralel cu scrierea și citirea în limba a doua. Mai mult decât atât, unii dintre ei abia încep să se familiarizeze cu sonoritatea limbii nematerne. Limbile pot să difere nu numai la nivel fonetico-fonologic, cât mai ales la nivel morfosintactic, iar aceste aspecte nu trebuie ignorate când se vorbește despre evaluare la elevii mici.

Rețineți:

Este crucial ca în elaborarea exercițiilor de evaluare să se țină seama de caracteristicile specifice vârstei elevilor.

Exercițiu:

Lucrați în echipe! Fiecare echipă va realiza un brainstorming legat de particularitățile evaluării la ciclul primar (3 minute). În fiecare echipă va exista un specialist. După cele 3 minute, specialiștii din fiecare echipă vor trece prin celelalte echipe prin rotație (câte un minut/echipă) și vor pune întrebări, pentru a îmbogăți lista inițială. La final, specialiștii se vor întoarce la echipele lor și le vor prezenta toate particularitățile evaluării la ciclul primar, realizându-se, în final, o listă completă în cadrul fiecărei echipe.

Unitatea 1

1.4.2. Tehnici necesare

Specialiștii folosesc o metaforă sugestivă pentru ajutorul pe care un profesor trebuie să îl acorde elevilor în realizarea sarcinilor. Este vorba despre „**metafora schelei**” (*scaffolding*), care se referă la:

- formularea sarcinilor care trebuie să pară similare celor realizate deja;
- folosirea unor exerciții cu structuri asemănătoare celor rezolvate anterior;
- introducerea unor tipare, astfel încât elevilor să le fie creat un mediu familiar în timpul testării.

Elemente de mare importanță sunt:

- evaluarea informală, adică observarea atentă în timpul procesului de predare-învățare;
- acordarea feedbackului pozitiv sau folosirea unor remarci pozitive.

Literatura de specialitate pune în lumină o fațetă a limbii de la care este necesar să pornească evaluarea și în învățământul românesc. Nu trebuie insistat pe cunoștințele metalingvistice în testarea limbii nematerne, ci pe *abilitatea de a folosi limba*, mai precis, pe *folosirea limbii pentru a atinge un scop sau un obiectiv, într-o situație de comunicare particulară* (cf. Bachman și Palmer 1996, *apud* McKay 2006: 40).

Elevii trebuie să știe să folosească limba nematernă în contexte și în interacțiuni potrivite. Nu putem nega că **reforma evaluării rezultatelor școlare** în învățământul primar a marcat o schimbare în acest sens. Concepția privind aprecierea elevilor a evoluat de la evaluarea **cantitativă**, la cea **calitativă** (cf. Stoica 2001: 87).

Printre rezultatele pozitive ce pot apărea în urma acestei schimbări de atitudine menționăm următoarele:

- „A învăța cum să produci sens” (*learning how to mean*) este categoric mai important decât a avea cunoștințe metalingvistice, care pot părea inutile. Este esențial să evaluăm „limbajul în uz” (McKay 2006: 42) și nu doar cunoștințe de gramatică descriptivă.
- Centrarea doar pe gramatica pură sau pe elementele de vocabular nu doar că îngreunează învățarea/evaluarea, dar apare ca lipsită de aplicabilitate în mintea elevilor, care vor trăi stări de anxietate și de închidere în momentul în care vor fi puși în situația de a comunica.
- Copiii vor rezolva sarcinile într-un mod eficient numai dacă vor fi puși în situații de lucru care să îi atragă și să li se pară pline de sens.
- Profesorul trebuie să folosească sarcini variate, care presupun folosirea unor imagini, a unor obiecte, rezolvarea de probleme, chiar activitate fizică.

Un set de întrebări poate reprezenta o simulare a evaluării; elevii pot fi întrebați înainte de începerea orei propriu-zise: *ce dată este?; cum este vremea?; ce ați făcut la sfârșit de săptămână?* etc. sau orice astfel de întrebări simple, care le oferă posibilitatea de a se exprima natural, iar acest aspect poate genera un feedback pe termen scurt. Copiii trebuie să devină conștienți de **funcția** și de **importanța** limbii române în viața de zi cu zi. Chiar dacă aceasta nu este limba lor maternă, este o limbă care îi îmbogățește din punct de vedere cultural și social.

Rețineți:

Testarea cunoștințelor gramaticale metalingvistice trebuie înlocuită cu una care să verifice abilitatea elevilor de a utiliza limba la modul funcțional.

Exerciții:

Lucrați în perechi! Perechile sunt numerotate. Cele cu număr par primesc un bilețel cu următoarea sarcină: *Subliniați adjectivele din descrierea următoare, spuneți ce gen și ce număr au: Pe iarba verde, moale ca o plapumă, stă o câprioară neagră, lângă puiul ei mic. Ochii ei negri și mari sunt ca niște mărgele strălucitoare.*

Perechile cu număr impar primesc un bilețel cu următoarea sarcină:

Completați textul de mai jos cu adjectivele/însușirile din paranteză, la genul și numărul potrivit:

Doamna (înalt) și (slab)..... este mama mea. Eu am două surori (mic) Ele sunt foarte (frumos) Frații mei sunt (tânăr) și (înalt)..... Eu îmi iubesc familia.

Fiecare pereche trebuie să analizeze tipurile de sarcini, indicând miza acestora, avantajele și dezavantajele în folosirea lor. Perechile pare se vor uni în echipe și vor realiza o listă comună cu aceste aspecte, la fel se va proceda și în cazul echipelor impare.

Un voluntar din fiecare echipă va prezenta specificul fiecăreia dintre sarcini și se vor stabili concluziile finale.

1.4.3. Evaluarea eficientă

Evaluarea poate avea efect pozitiv sau negativ, atât asupra elevilor, cât și asupra familiilor sau a comunităților din care fac parte copiii - cu atât mai mult evaluarea limbii române ca limbă nematernă -, iar faptul că orice copil învață eficient dacă și testarea este eficientă este deja bine știut (cf. McKay 2006: 60).

O testare eficientă, în acest context, implică următoarele elemente:

- testarea măsoară nu doar conținuturile, ci, mai ales, abilitatea copiilor de a folosi limba - **accentul se mută de pe ceea ce elevul nu știe, pe ceea ce știe;**
- testele destinate copiilor din învățământul primar trebuie să conțină imagini, nu doar informație scrisă, altfel acestea pot părea dense și greu de procesat;
- ideea de reciprocitate – aceasta are loc în momentul în care răspunsul copilului afectează calitatea informațiilor următoare, iar copilul primește feedback legat de relevanța și corectitudinea răspunsurilor lui (McKay 2006: 91).

De asemenea, se vorbește despre o *testare a performanței* care se referă la „observarea comportamentului în situații reale sau în simulări ale contextelor cotidiene” (Weigle 2002, *apud* McKay 2006: 111), elemente care ar trebui să fie urmărite în testarea limbii române ca limbă nematernă. Elevii vor fi activi și va fi evaluat atât procesul, cât și produsul.

1.4.4. Tipuri de sarcini

Sarcinile care implică *limba în uz* sunt activități care antrenează elevii în folosirea limbii pentru a atinge un scop într-o situație particulară.

Acestea pot testa: înțelegerea textului după auz, înțelegerea unui text scris, producerea de text oral sau scris, ori pot combina aceste activități, solicitând spontaneitatea și creativitatea copiilor.

Prezentăm, în continuare, diferite tipuri de sarcini posibile:

- completarea cu informații (copiii trebuie să caute informațiile ca să rezolve sarcina);
- completarea cu opinii (copiii trebuie să afle părerea altora ca să rezolve sarcina);
- completarea cu trăirile altora - copiii trebuie să afle ce simt alții în legătură cu diferite aspecte (Scarino, Vale, McKay and Clark 1988, *apud* McKay 2006: 115);
- jocurile și scenetele sunt potrivite pentru evaluarea în care profesorul observă și notează performanța copiilor pe durata întregii sarcini;
- exerciții de scriere despre sine, despre familie, interviuri cu personaje preferate, chestionare, rețete de mâncare, planificarea unor excursii, liste cu obiecte etc.;
- sarcini care vizează conținutul literar – desene pe baza unor fragmente, completarea finalului unei povești sau chiar construirea subiectului pornind de la un final dat, formularea de întrebări despre text etc.;
- ghicitori, jocuri de bingo, folosirea unor structuri puzzle.

Sarcini care necesită răspunsuri scurte, limitate:

- alegere multiplă,
- completare de cuvinte,
- potrivire de coloane,
- adevărat/fals etc. – acestea pot testa și abilitatea de folosire a limbii, dar pot testa și un simplu aspect de limbă.



Exercițiu:

Scrieți pe un bilet un exemplu de sarcină folosită, care implică „limba în uz”, specificând în ce context o utilizați. Dați biletul persoanei din stânga, care va citi sarcina și va spune dacă ar folosi acel tip de exerciții și de ce (puncte tari/slabe).

Observații

Pentru activitățile din timpul orelor

- Copiii lucrează în ritmuri diferite. De aceea, pentru unii, textele pot fi mai scurte sau puțin mai ușoare.
- Unii copii au nevoie de timp mai mult pentru a prelucra informația, așadar pot primi mai mult timp pentru rezolvare.
- Profesorul poate oferi sugestii sau poate pune întrebări ajutătoare care să ușureze rezolvarea unor exerciții.

Pentru evaluarea formală

- Modele ale activităților folosite ca exerciții în clasă trebuie adaptate și în timpul testării, dar acestea trebuie alese cu grijă, deoarece îi pot dezavantaja pe unii elevi.
- Testarea trebuie să fie, și la acest nivel, validă, folosită, autentică, interactivă și să aibă impact pozitiv, iar portofoliul poate fi un instrument bun de evaluare, îmbinând aceste elemente.
- La finalul evaluărilor, pot fi organizate discuții cu elevii despre activitatea lor, înaintea și în timpul testării, despre cum s-au simțit etc. Profesorul trebuie să folosească, în permanență, fișe de observație care să înregistreze progresul elevilor.

Unitatea 1

1.4.5. Posibile efecte ale noii legi a educației

Potrivit noii legi a educației, învățământul primar cuprinde:

- clasa pregătitoare și
- clasele I-IV.

Evaluarea se elaborează pe baza cerințelor stabilite de curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial, se axează pe 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare al elevului, iar prima dintre competențe este cea de *comunicare în limba română* și în limba maternă, în cazul minorităților naționale [...].

Ce aduce nou legea educației?

■ În Art. 64. (2) este menționat: „la finalul clasei a II-a, fiecare școală, în baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, organizează și realizează evaluarea competențelor fundamentale: scris-citit și matematică [...]”.

■ (3) La finalul clasei a IV-a, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului realizează o evaluare la nivel național a competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar, după modelul testărilor internaționale, pentru diagnoza sistemului de învățământ la nivel primar.

Aceste evaluări ar putea avea efecte benefice asupra procesului de învățare, evoluția copiilor fiind monitorizată mai atent.

Ce rămâne neschimbat?

Art. 61. (2) [...] „toate evaluările se realizează pe baza standardelor naționale de evaluare”, ceea ce nu presupune o programă diferită pentru minorități. O programă diferită pentru minoritățile naționale reprezintă o necesitate și ar fi o oportunitate de schimbare, care, însă, întârzie să se realizeze.

Concluzii

Evaluarea limbii române ca limbă nematernă la ciclul primar necesită o atenție deosebită, pe mai multe paliere, dar cel mai important lucru este **mutarea accentului de pe testarea cunoștințelor metalingvistice, pe evaluarea abilității de a folosi limba în contexte autentice**, iar aceasta presupune o **programă diferențiată pentru minoritățile naționale, care să țină cont de nevoile specifice vorbitorilor non-nativi**.



Exercițiu:

Lucrați în grup! Ce știți despre testele PIRLS? În măsura în care le cunoașteți, ce părere aveți despre eficiența și utilitatea lor? Argumentați!

1.5. Testele pirls

(Studiul progresului în competența de lectură la nivel internațional - progress in international reading literacy study)

Am decis să acordăm, în cadrul secțiunii privind evaluarea la ciclul primar, un spațiu aparte testelor PIRLS (Studiul progresului în competența de lectură la nivel internațional), dat fiind impactul acesui tip de evaluare în lume, dar și modul în care reflectă el situația învățământului românesc.

Testele PIRLS sunt administrate, la fel ca testele PISA, de către Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD), prin Centrul pentru cercetare și inovare educațională, creat în cadrul OECD în anul 1968. Prima testare PIRLS s-a organizat în anul 2001, cu scopul de a măsura competența elevilor în vârstă de aproximativ nouă ani (aflați la finalul ciclului de învățământ primar), în ceea ce privește înțelegerea textelor, dar și cunoștințele de matematică și științe. PIRLS urmează o teorie interactivă a lecturii, studiul fiind centrat asupra aspectelor practic-aplicative, legate de viața reală, de contextele de învățare și de evaluare autentice, dublate de

formarea atitudinilor pozitive ale elevilor față de domeniul respectiv (cf. *Evaluarea...* 2007: 172).¹

În România, s-a organizat, în 2007, cel mai apropiat test, ca formulă, administrare și notare, de testele PIRLS. A fost a treia evaluare națională construită pe baza noului curriculum, introdus în 1998/1999. În testare au fost implicați 3523 de elevi, procesul de proiectare, pretestare și corectare a probelor de evaluare fiind în totalitate extern, centralizat și realizat de către membrii grupului de lucru pentru învățământul primar din cadrul SNEE/CNCEIP. Scopul principal al testării a fost „descrierea performanțelor populației școlare a elevilor din clasa a IV-a în termenii realizării obiectivelor de evaluare corespunzătoare standardelor curriculare

¹ Această trimitere se referă la documentul *Evaluarea națională la finalul clasei a IV-a. Raportul tehnic*, București, 2007, document elaborat în cadrul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului, Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar.

selectate pentru fiecare disciplină” (*Evaluarea...* 2007: 5), urmărindu-se, în același timp, în mod explicit, o apropiere mai susținută față de formatul evaluărilor internaționale ale elevilor aflați la această vârstă.

Primii beneficiari ai informațiilor obținute sunt cadrele didactice, inspectorii de specialitate și directorii de școală care doresc să aplice, în practica de zi cu zi, elemente de evaluare scrisă a performanțelor elevilor, elemente standardizate și cu valoare de repere cu un caracter normativ, național, fiind posibilă, astfel, raportarea performanțelor individuale ale elevilor la o medie națională, în scopul optimizării propriului proces de evaluare curentă și al creșterii calității globale a procesului educațional (*Evaluarea...* 2007: 5-6).

Datele obținute din evaluare au fost corelate cu unele rezultate din evaluări similare anterioare, fapt ce a permis urmărirea performanțelor elevilor, dar și a variației caracteristicilor în funcție de mediul socio-educational.

Fără a reprezenta un set de sarcini complet diferite de cele normale în abordarea unui text scris și fără a recurge la texte neobișnuite pentru vârsta elevilor testați, evaluarea națională s-a apropiat foarte mult de formatul PIRLS și de modul de abordare specific respectivelor teste internaționale. Rezultatele obținute sunt reprezentative nu doar pentru modul de funcționare a sistemului de învățământ în ansamblul său, ci, mai ales, pentru imaginea pe care acestea o conturează la nivelul capacității elevilor aflați la final de ciclu primar de a aborda și de a exploata un text în toate dimensiunile sale.

Iată, pentru început, standardele curriculare selectate în vederea evaluării, pentru domeniul citire/lectură (*Evaluarea...* 2007: 40):

- S6 citirea corectă, fluentă și expresivă a unui text cunoscut;
- S9 desprinderea unor trăsături fizice și morale ale personajelor dintr-un text citit;
- S7 formularea ideilor principale ale unui text narativ;
- S8 identificarea secvențelor narative, descriptive și dialogate dintr-un text citit;
- S11 redactarea unui text scurt propriu, pe baza unui plan de idei;
- S12 redactarea unui text scurt cu destinație specială;
- S13 respectarea, în redactarea unui text, a regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe, a celor ortografice și de punctuație.

Fără a insista prea mult asupra subiectelor, oferim doar două exemple, pentru a ilustra relevanța acestora. Primul exemplu corespunde obiectivului O08 (formularea ideii principale pentru fragmentul selectat) și poate fi urmărit mai jos, împreună cu proporția în care respectivul obiectiv a fost realizat.

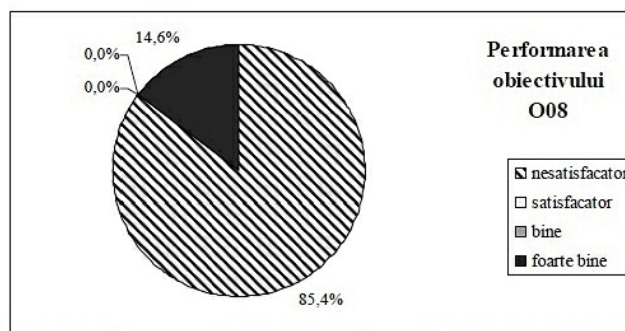
Obiectivul O08 Să formuleze ideea principală pentru fragmentul selectat

◆ Citește cu atenție textul pentru a rezolva corect cerințele date.

„Rățușca a ajuns din urmă lebedele într-o grădină.
Acelea, când au văzut-o, s-au îndreptat spre ea și au mângâiat-o cu pliscurile.
Un copil a strigat:
– Asta care a venit acum e cea mai frumoasă!
Lebedele cele bătrâne se plecau în fața ei.
Pasărea, după atâtea neazuri, se putea bucura acum și mai mult de fericirea ei.”

R201. B. Formulează ideea principală pentru următorul fragment:

	Neperformat	Performat	Performare
	0	1	medie
O08	85,4%	14,6%	0,146



Unitatea 1

Proporția în care exercițiul a fost neperformant (85,4%) este surprinzătoare dacă o privim a) în sine, prin faptul că este neașteptată lipsa de abilitate a elevilor în performarea unei sarcini ce pare, la prima vedere, normală și abordabilă și b) prin comparație cu alte sarcini din text. Din acest al doilea punct de vedere, elevii par să se descurce mult mai bine cu sarcinile mai puțin creative. Cel mai bun exemplu este oferit tocmai de sarcina anterioară celei reproduse mai sus. Este vorba de obiectivul O07, prin care li se cere elevilor selectarea ideii principale corespunzătoare fragmentului indicat (sunt oferite patru posibilități). Pentru respectivul exercițiu, rata de neperformare este de 34,7%, mult mai mică, așadar, decât în cazul celei corespunzătoare obiectivului O08.

Concluzia experților care au realizat raportul tehnic al acestui examen este – ca, de altfel, în cazul tuturor celorlalte obiective testate și al rezultatelor obținute – relevantă pentru modul de abordare, în procesul de predare, al respectivelor tipuri de sarcini. Astfel, ei deduc faptul că procentajul îngrijorător de scăzut al elevilor care au reușit să rezolve corect exercițiul indică, probabil, „lipsa de practică la clasă a acestor categorii de sarcini de lucru, posibila lipsă de eficiență a strategiilor de predare-învățare utilizate la nivel de populație școlară pentru abordarea acestei categorii de sarcini de lucru și posibila lipsă de practică a înțelegerii textului de diferite dimensiuni, ori capacitatea scăzută a elevilor de 9-10 ani, în momentul în care li se solicită formularea de enunțuri sintetice” (Evaluarea... 2007: 63).

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Cum apreciați gradul de dificultate al sarcinii de mai sus? Care credeți că este proporția în care elevii dumneavoastră ar putea să rezolve respectiva sarcină? Cum explicați rezultatele obținute în cadrul testării naționale?

Al doilea exemplu pe care îl redăm aici se referă la îndeplinirea sarcinii corespunzătoare obiectivului O06, redactarea unui text scurt (funcțional), cu destinație specială. Este vorba de scrierea unei cărți poștale – o sarcină considerată destul de dificilă, dar cât se poate de abordabilă pentru elevii de această vârstă, chiar și atunci când este vorba de învățarea și testarea în limba a doua, iar nu în limba maternă, cum este cazul aici. După cum se poate vedea din rezultatele constatate și prelucrate mai jos, rata de rezolvare a sarcinii nu este deloc încurajatoare. Doar puțin peste 47% dintre candidați au reușit să redacteze o carte poștală respectând rigorile textului funcțional indicat, ca și toate celelalte cerințe impuse de utilizarea limbii într-o astfel de situație.

Obiectivul O06 Să redacteze un text scurt (funcțional) cu destinație specială

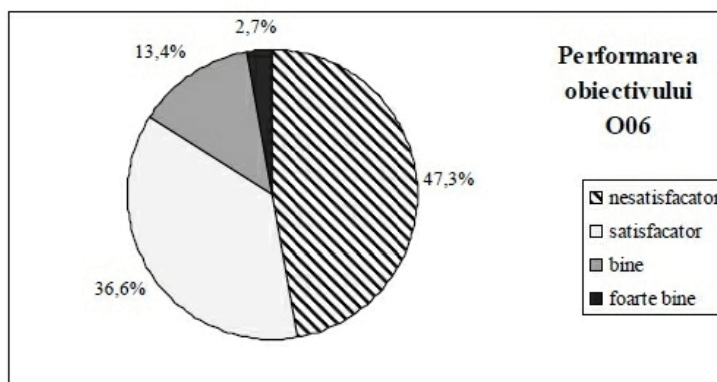
R107. Ești într-o tabără. Scrie părinților o carte poștală.



Destinatar:

Notă: în analiza performanței O06 au fost luate în calcul deprinderile de comunicare scrisă raportate la specificul sarcinii de lucru. Analiza aplicării regulilor corecte de ortografie și punctuație s-a realizat separat, contribuind la performarea obiectivului corespunzător (O12).

	Nesatisfăcător	Satisfăcător	Bine	Foarte bine	Performare medie
O06	47,3%	36,6%	13,4%	2,7%	0,714



Exercițiu:

Lucrați în perechi! Cum apreciați relevanța subiectului ales pentru sarcina de mai sus? Ce alte texte funcționale puteți sugera pentru această categorie de vârstă?

Pe baza considerațiilor și a exemplelor de mai sus, încercăm formularea unor concluzii privind relevanța aplicării testelor de această factură cel puțin la finalul unui ciclu de învățământ.

1. Evaluarea națională este relevantă datorită faptului că are capacitatea de a oferi o imagine de ansamblu asupra eficienței procesului de învățământ din România, având în vedere faptul că unitățile școlare care au participat la testare au fost selectate aleatoriu, de pe tot teritoriul țării.

2. Un avantaj considerabil al acestei evaluări este faptul că pune sistemul de învățământ românesc într-o perspectivă internațională, oferind nu doar posibilitatea unei comparații interne, între unitățile de învățământ din România, ci și a unei confruntări cu nivelul la care elevi de aceeași vârstă din alte țări sunt capabili să rezolve sarcini identice, implicând aceleași procese mentale și același grad de dificultate. Șansa acestei comparații oferă întregului aparat educațional posibilitatea de a aprecia eficiența în crearea abilităților practice ale elevilor. În plus, evaluarea elevilor aflați, practic, la început de drum în formarea lor școlară și profesională, într-un context internațional, nu face decât să le crească acestora șansele de compatibilizare cu piața educațională și profesională internațională, transformându-i în candidați la fel de „valabili” pentru orice sistem educațional sau profesional din lume, precum elevii din țările cu un grad superior de dezvoltare economică.

3. Tipurile de sarcini selectate pentru a face parte din acest tip de testare, deși comune, la prima vedere, sunt astfel formulate încât să verifice modul în care elevii sunt capabili să își mobilizeze și să își pună în funcțiune abilitățile de prelucrare a testelor și să realizeze procesele cognitive implicate în aceste operațiuni. Remarcabilă este și suprafața pe care obiectivele propuse spre testare o acoperă, acestea oferind posibilitatea testării unei arii extrem de extinse de procese cognitive și de abilități funcționale ale elevilor.

4. Dincolo de siguranța cu care anumite cadre didactice sunt convinse că pot aprecia performanțele elevilor lor, acest tip de test aduce cu sine, fără nicio îndoială, „surprize” numeroase pentru învățători și profesori. Evaluarea externă oferă posibilitatea unei perspective corecte, realiste asupra abilităților elevilor, dând tuturor factorilor responsabili șansa de a lua decizii nu doar corecte, ci și suficient de „timpurii” pentru a permite ajustarea sistemului cu toate componentele sale, în vederea îndepărtării oricăror disfuncțiuni. Pe lângă privirea obiectivă, care le oferă cadrelor didactice o situație corectă asupra capacității elevilor lor de a aborda anumite sarcini funcționale concrete, acest tip de evaluare poate atrage atenția asupra unor practici care au generat un sistem ce pune în continuare accent pe capacități prea puțin utile sau, cel puțin, insuficiente, în prelucrarea unor materiale scrise, în viața de zi cu zi. Astfel, dacă obiectivul cel mai slab performat a fost, în testul din 2007, obiectivul 08, cel care solicita formularea ideii principale dintr-un fragment de text, obiectivul cel mai bine performat a fost acela referitor la „sesizarea structurilor gramaticale corecte sau incorecte dintr-un text”. Fără a minimiza importanța acestei abilități, atragem doar atenția asupra disproporției dintre cele două obiective din punctul de vedere al funcționalității lor. În aceeași ordine de idei, remarcăm faptul că, în cazul tuturor obiectivelor de evaluare formulate pentru această disciplină, precum și al testului în întregime, există elevi care nu au reușit să performeze corect nicio sarcină. Proporțiile sunt din nou relevante: 4,2% dintre elevi nu au reușit performarea obiectivului O13, referitor la sesizarea structurilor gramaticale corecte sau incorecte dintr-un text, în vreme ce 85,4% au eșuat în îndeplinirea obiectivului O08, referitor la formularea ideii principale dintr-un text.

5. Un avantaj obligatoriu de menționat și de luat în considerare este acela al influenței pe care procesul de evaluare, mai ales în coordonate precum cele care definesc un astfel de sistem de testare, poate - și chiar trebuie - să o aibă asupra procesului de predare-învățare a unei limbi, chiar și atunci când este vorba de limba maternă. Evaluările de acest fel și rezultatele lor oferă un motiv în plus pentru care **testarea nu mai trebuie să fie considerată doar un pas inevitabil și înspăimântător, în același timp, la sfârșitul unui ciclu de învățământ sau în pragul începerii unei noi etape de școlarizare ori profesionale, ci un instrument real de punere în valoare a abilităților și capacităților candidatului.**

Având în vedere considerațiile de mai sus, recomandăm studierea rezultatelor obținute din evaluările naționale și încercarea de a implementa, la nivelul procesului de predare-învățare, cât mai multe dintre concluziile ce reies, în așa fel încât sistemul de educație național să fie ancorat în două puncte majore de sprijin: raportarea la cadrul educațional internațional, pe de o parte, și reflectarea, la nivelul unității de învățământ, al cadrului didactic și al elevului, unui proces coerent și eficient de formare a abilităților practice, funcționale, relaționale, pe de altă parte.

Unitatea 1



IDEI DE LUAT ACASĂ

În momentul conceperii sau aplicării unui test,

- ▮ valorificați aspectele pozitive ale modalităților moderne de evaluare, dar și ale celor clasice.
- ▮ țineți seama de toți potențialii „beneficiari” ai rezultatelor acestuia (elevul, cadrul didactic, unitatea de învățământ, sistemul educațional) și încercați să vă asigurați că respectivele rezultate își fac efectul la nivelul corespunzător.
- ▮ stabiliți funcțiile pe care doriți să le aveți în vedere pentru respectivul test și urmăriți realizarea acestora.
- ▮ stabiliți tipul de evaluare urmărit și concepeți testul în funcție de acesta.
- ▮ aveți în vedere efectele de feedback și de washback pe care respectivul test ar trebui să le producă.
- ▮ țineți seama de interesele diferite ale copiilor, de diferențele culturale și de experiența bilingvă, acolo unde este cazul.
- ▮ formulați sarcinile astfel încât ele să vizeze testarea limbii „în uz”, iar nu a gramaticii descriptive sau exclusiv a anumitor conținuturi.
- ▮ formulați sarcinile în funcție de competențele care trebuie testate în mod normal (înțelegere după auz, înțelegerea textului scris, producerea de text oral, producerea de text scris), nu în funcție de anumite conținuturi predate.
- ▮ utilizați modele de exerciții deja aplicate în clasă.

TEST



A. Completați spațiile libere din definiția următoare cu expresiile sau cuvintele potrivite:

Evaluarea înseamnă, din perspectiva pedagogiei moderne, emiterea unor
despre activitatea de învățare a elevului, pe baza unor precizate/ stabilite anterior.

B. Răspundeți la întrebările de mai jos:

1. Ce este evaluarea negativă?

.....
.....

2. În ce constă diferența dintre evaluarea directă și cea indirectă?

.....
.....

3. Considerați că există cel puțin un aspect comun între ceea ce urmărește evaluarea sumativă și ceea ce urmărește evaluarea conform sistemului de notare? Argumentați-vă răspunsul!

.....
.....

4. Care este diferența dintre feedbackul formativ și feedbackul sumativ?

.....
.....

C. Alegeți răspunsul corect:

1. În procesul evaluării continue, este implicat/sunt implicați

- a. numai profesorul.
- b. profesorul și elevul.

2. Clasificarea tipurilor de evaluare din CECR s-a făcut

- a. pe baza unui singur criteriu, comun tuturor.
- b. pe baza unor criterii diferite, specifice fiecărei perechi de termeni.

3. Când determină schimbări la nivelul întregului proces de predare-învățare, feedbackul este

- a. pozitiv.
- b. negativ.

4. În evaluare, accentul cade pe

- a. verificarea însușirii terminologiei.
- b. testarea performanței.

5. Tipurile de sarcini trebuie să se refere la

- a. abilitatea de a folosi limba.
- b. itemi noi față de cei folosiți la clasă.

Unitatea 1

Bibliografie:

- Adaptációs kézikönyv- Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*, 2008, Budapest, Educatio TSZKT.
- Abernot, Yvan, 1996, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Nouvelle edition, Paris, DUNOD.
- Báthory, Zoltán, 1992, *Tanulók, iskolák, különbségek*, Budapest, Tankönyvkiadó.
- Blândul, V.C., 2007, *Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar, vol. I, Aspecte teoretice ale evaluării progresului școlar*, Oradea, Editura Universității din Oradea.
- Bocoș, Avram, Catalano, Someșan, 2009, *Pedagogia învățământului primar*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Cadrul European Comun de Referință*, 2003, (trad. Gheorghe Moldovanu).
- Cheng, L., Watanabe, J., 2004, *Washback in language testing*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Chiș, Vasile, 2001, *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Cucoș, C., (coord.), 1998, *Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Iași, Editura Polirom.
- Dragomir, Mariana, 2002, *Managementul activității didactice*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact.
- Duțu, Olga, 2002, *Didactica limbii române și comunicării în ciclul primar*, Constanța, Editura Europolis.
- Evaluarea națională la finalul clasei a IV-a. Raportul tehnic*, 2007, București, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.
- Fóris-Ferenczi, Rita, 2008, *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelésmélet*, Ábel Kiadó, Cluj-Napoca.
- Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba și literatura română – învățământ primar și gimnazial*, 2002, C.N.C., Ministerul Educației și Cercetării – Consiliul Național pentru Curriculum.
- Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, 1999, Ministerul Educației Naționale – Serviciul Național de Evaluare și Examinare, SNEE, București.
- Gilcă, Mihaela, 2005, *Limba și literatura română. Evaluarea formativă a competențelor*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact.
- Ionescu, M., 2003, *Instrucție și educație*, Cluj-Napoca, Editura Globinvest.
- Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., 1997, *Dezbateri de didactică aplicată*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.
- Ionescu, M., Chiș, V., 2001, *Pedagogie (Suporturi pentru formarea profesorilor)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.
- Ionescu, Miron, Bocoș, Mușata (coordonatori), 2009, *Tratat de didactică modernă*, Pitești, Editura Paralela 45.
- Kiss, Margit-Mezősi, Károly-Pavlik, Oszkárné, 1998, *Értékelés a pedagógiában*, Budapest, FPI.
- Legea educației naționale (Legea 1/2011)*.
- McKay, Penny, 2006, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge University Press.
- Meyer, Genevieve, 2000, *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom.
- Pearson, I., 1988, *Tests as levers for change, ESP in the classroom: Practice and evaluation*, London.
- Pintilie, Mariana, 2002, *Metode moderne de învățare-evaluare*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact.
- Potolea, Dan, Manolescu, Marin, 2006, *Teoria și metodologia curriculumului*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural.
- Radu I. T., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Stan, Cristian, 2001, *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Stoica, A., (coord.), 2001, *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, București, Editura ProGnosis.
- Tótharsányi, Sándor, 1997, *Metodica predării limbii române în grădinițe și la clase primare din unitățile școlare cu predarea în limba maghiară*, Odorheiu-Secuiesc.
- Tyler, Ralph W., 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, The University of Chicago Press.
- http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fejlesztő-iii-francia_szakirodalom



2. Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral - Ascultarea

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să identificați caracteristicile competenței de receptare a mesajului oral;
- să utilizați cele mai potrivite abordări în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral pentru grupa de vârstă 6-11 ani;
- să corelați procesele cognitive și operațiile de lectură cu descriptorii grilelor din *CECR*;
- să selectați procesele cognitive specifice receptării mesajului oral pentru grupa de vârstă 6-11 ani;
- să precizați tipurile de texte adecvate pentru fiecare fel de ascultare și pentru operațiile cognitive implicate.

Unitatea 1

2.1. Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral - prezentare

Teme de reflecție:

1. Care considerați că este relevanța testării competenței de receptare a mesajului oral în general și la grupa de vârstă 6 – 11 ani?

.....
.....

2. Abordarea „în puncte distincte” și abordarea integrativă recomandă evaluarea competenței de receptare a mesajului oral independent de context, în vreme ce abordarea comunicativă se axează, în primul rând, pe puterea de reacție a unei persoane într-o situație dată. Care dintre cele două puncte de vedere vi se pare mai justificat în perspectiva exersării și evaluării competenței de receptare a mesajului oral? Argumentați!

.....
.....
.....

„În calitate de procedee, activitățile comunicative de receptare (orală și/sau scrisă) și de producere (orală și/sau scrisă) sunt, bineînțeles, de importanță primordială, deoarece ele sunt indispensabile pentru orice activitate interactivă” (CECR: 19). Iată de ce evaluarea acestor competențe necesită o atenție deosebită și trebuie realizată în funcție de niște grile elaborate extrem de riguroase.

Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral nu este o sarcină ușoară, din cauza „naturii temporare a limbii vorbite” (Hughes 2003: 160). În acest caz, ascultătorul nu are ocazia să „acceseze” bucăți parcurse deja din textul ascultat, așa cum poate face în situația testării înțelegerii după lectură.

2.1.1. Abordări în evaluarea capacității de receptare a mesajului oral și relevanța lor pentru grupa de vârstă 6-11 ani

În evaluarea competenței de receptare a mesajului oral, se pot identifica mai multe abordări:

■ Abordarea „în puncte distincte” (*the discrete-point approach*)

Ideea de bază este aceea că elementele limbii pot fi izolate și testate separat, în mod distinct. Se recomandă testarea separată a elementelor de fonetică, intonație, accent, structură gramaticală sau vocabular și se atrage atenția asupra utilizării prea dese a contextelor care nu sunt absolut necesare (Lado 1961, *apud* Buck 2001: 62-63).

■ Abordarea integrativă (*the integrative approach*)

- Propune testarea ascultării și procesarea informațiilor pentru a decoda sensul literal, semantic și înțelesul propriu-zis al textului. Informația nu este încadrată într-un context mai larg (Buck 2001: 82).
- Testele măsoară abilități limitate ale elevilor, procesarea limbii fiind văzută ca un act izolat. Ascultătorul identifică informația de bază, dar nu i se cere să o pună în relație cu un context.

■ Abordarea comunicativă (*the communicative approach*)

- Această abordare a fost dezvoltată ca răspuns la metoda comunicativă utilizată în procesul de predare/învățare. Ea are la bază ideea conform căreia limba este predată/evaluată în scopul dezvoltării competențelor de comunicare în situații și în contexte particulare.
- Din această perspectivă, nu este important ceea ce știe elevul despre limbă sau cât de corecte, din punct de vedere gramatical, sunt cunoștințele aplicate, ci cât de eficient sunt folosite acestea în situații punctuale, care îi vor folosi în viața de zi cu zi (*cf.* Buck 2001: 83).
- Considerăm că această din urmă abordare este cea mai eficientă în cazul testării limbii române ca limbă nematernă. Accentul trebuie să se mute de pe ceea ce știe elevul despre limbă, pe abilitatea de a folosi limba în contexte potrivite.

Exerciții:

Lucrați în grupuri! Fiecare grup primește un exercițiu/un set de exerciții reprezentând una dintre abordările prezentate mai sus.

1. Corelați trăsăturile abordărilor prezentate cu exercițiul/exercițiile primite.
2. Discutați, în cadrul grupului, avantajele și dezavantajele abordării identificate prin prisma exercițiilor propuse.
3. Prezentați exercițiile propuse, ca și avantajele și dezavantajele identificate, celorlalte grupuri, apoi decideți împreună care dintre abordări prezintă cele mai multe avantaje. Încercați să identificați situații specifice în care celelalte abordări ar fi mai indicate!

2.1.2. Descriptorii grilei CECR privind competența de receptare a mesajului oral în diferite situații, la grupa de vârstă 6-11 ani

Descriptorii „capacității de a face” sunt propuși pentru anumite strategii aplicate în realizarea activităților comunicative. Strategiile sunt considerate o punte de trecere între resursele elevului (competențele sale) și ceea ce poate realiza cu ele (activitățile comunicative).

Controlul rezultatelor și remediarea unor aspecte este necesar să se realizeze conform unei grile (cf. CECR: 30). Considerăm că nivelurile comune de referință pot fi corelate cu specificul ciclului primar, după cum urmează:

- **Grupa de vârstă 6-8 ani ar corespunde nivelului A1: nivelul introductiv sau de descoperire** (*Niveau introductif ou découverte; Breakthrough*);
- **Grupa de vârstă 9-11 ani ar corespunde nivelului A2: nivelul elementar sau de supraviețuire** (*Niveau intermédiaire ou de survie; Waystage*) (cf. CECR: 30).

Competența de ascultare, în general, trebuie cuprinsă între acești parametri:

- **A1** Pot să înțeleg expresii cunoscute și propoziții foarte simple referitoare la mine, la familie și la împrejurări concrete, când se vorbește rar și cu claritate.
- **A2** Pot să înțeleg expresii și cuvinte uzuale frecvent întâlnite, pe teme ce au relevanță imediată pentru mine personal (de ex., informații simple despre mine și familia mea, cumpărături, zona unde locuiesc, activitatea profesională). Pot să înțeleg punctele esențiale din anunțuri și mesaje scurte, simple și clare (CECR: 31).

Sigur că există diferite tipuri de activități menite să asigure o bună receptare a mesajului oral, ele necesitând atât strategii corespunzătoare, cât și grile de evaluare diferite. Menționăm, mai jos, asemenea activități, în care utilizatorul limbii, în calitate de auditor, receptează și prelucrează un mesaj oral produs de unul sau de mai mulți locutori:

Activități de înțelegere a textului oral:

- ascultarea anunțurilor publice (informații, indicații, avertismente etc.);
- ascultarea informațiilor din mass-media (radio, televiziune, înregistrări, producții cinematografice);
- participarea, ca spectator, la diferite evenimente (teatru, spectacole etc.);
- surprinderea unor convorbiri etc. (cf. CECR: 59).

În fiecare din aceste cazuri, scopul audierii poate fi acela de a înțelege:

- informația globală;
- o informație specifică;
- informația detaliată;
- sensul implicit al discursului.

Rețineți:

În conceperea sau aplicarea unui exercițiu de receptare a mesajului oral, țineți seama de situația de comunicare potrivită pentru elevi și de nivelul de competență lingvistică a acestora.

CECR propune o *scală* pentru a ilustra comprehensiunea generală a vorbirii orale și câteva *subscale* pentru a ilustra:

- comprehensiunea unei interacțiuni între vorbitori nativi;
- comprehensiunea ca auditor;
- comprehensiunea anunțurilor și a instrucțiunilor orale;
- comprehensiunea emisiunilor radio și a înregistrărilor.

Scala pentru înțelegerea globală:

- **A1** Elevul poate înțelege un discurs oral, cu condiția ca ritmul să fie lent, să fie bine articulat, să

Unitatea 1

cuprindă pauze lungi, ce permit asimilarea sensului acestuia.

■ **A2** Elevul poate înțelege suficient pentru a putea răspunde unor nevoi concrete, cu condiția ca dicția să fie clară și debitul lent. Poate înțelege expresii și cuvinte purtătoare de sens referitoare la unele domenii prioritare (de exemplu, informația personală și familială de bază, cumpărături, geografia locală, școală etc.).

Subscala pentru înțelegerea unei conversații între vorbitori nativi:

■ **A1** Nu există descriptor disponibil.

■ **A2** Poate identifica, în linii generale, subiectul unei discuții ce se desfășoară în prezența sa, dacă schimbul este înfăptuit lent și dacă articularea este clară.

Subscala pentru comprehensiunea anunțurilor și a instrucțiunilor orale:

■ **A1** Poate înțelege instrucțiunile care îi sunt adresate cu un debit lent și bine articulat și poate urma indicațiile scurte și simple.

■ **A2** Poate desprinde punctul esențial dintr-un anunț sau mesaj scurt, simplu și clar. Poate înțelege indicațiile simple privind modalitatea de a ajunge dintr-un punct în altul, pe jos sau cu transportul în comun.

Subscala pentru comprehensiunea emisiunilor radio și a înregistrărilor:

■ **A1** Nu există descriptor disponibil.

■ **A2** Poate înțelege și extrage informația esențială din mici pasaje înregistrate privind un subiect curent previzibil, dacă debitul este lent și limba clar articulată.

Receptarea unor mesaje din **surse audio-vizuale** are un statut special, deoarece, în cadrul activităților ce îi corespund, utilizatorul primește, simultan, o informație auditivă și una vizuală. Printre aceste activități, se numără:

■ urmărirea cu privirea a unui text citit cu voce tare;

■ urmărirea de emisiuni TV, filme în limba română, filme străine subtitrate în limba română;

■ utilizarea noilor tehnologii (suport multimedia, CD-uri în limba română etc.).

• **A1** Nu există descriptor disponibil.

• **A2** Poate identifica elementul principal din știrile televizate despre o întâmplare, un accident etc., dacă ideile sunt însoțite de un suport vizual. Poate înțelege rubricile jurnalului televizat sau ale unor documentare televizate prezentate destul de lent și clar în limba română, chiar dacă nu sunt înțelese toate amănuntele (CECR: 64).

Observație: În cele mai multe cazuri, pentru nivelul A1 nu există descriptori disponibili, întrucât, la acest nivel, se pot înțelege doar expresii familiare, propoziții simple, rostite într-un ritm foarte lent.

Exerciții:

Ascultați o succesiune de patru înregistrări (A, B, C, D).

1. Folosiți tabelul de mai jos pentru a încadra fiecare înregistrare în subscala și nivelul cărora le corespunde.

Subscala	Nivelul	Înregistrarea
■ înțelegerea unei conversații între vorbitori nativi	A1	
	A2	
■ comprehensiunea anunțurilor și a instrucțiunilor orale	A1	
	A2	
■ comprehensiunea emisiunilor radio și a înregistrărilor	A1	
	A2	
■ înțelegerea unor mesaje din surse audiovizuale	A1	
	A2	

2. Comparați încadrarea pe care ați făcut-o cu a altor colegi. Discutați eventualele diferențe.

3. Priviți lista de situații cuprinse în subscalele de mai sus. Discutați relevanța lor pentru testarea capacității de receptare a mesajului oral, în cazul elevilor dumneavoastră, și sugerați, eventual, alte situații.

2.1.3. Procesele cognitive specifice receptării mesajului oral la grupa de vârstă 6-11 ani

La această grupă de vârstă, procesele cognitive specifice receptării mesajului oral pornesc de la semnalele sonore auzite, care trebuie apoi procesate pentru a produce sens. Pentru a înțelege modul de procesare a informației trebuie luate în considerare cele trei tipuri de memorie despre care vorbesc Nagle și Sanders:

■ **memoria de scurtă durată** (*echoic memory*) – sunetele sunt ținute minte foarte puțin timp;

■ **memoria de lucru** (*working memory*) – inputul este păstrat câteva secunde;

- **memoria de lungă durată** (*long-term memory*) – informația este stocată pe o durată mai îndelungată.

Aceștia prezintă în detaliu modul în care memoria preia și procesează informația:

- inputul acustic este păstrat foarte puțin în memoria de scurtă durată, care capturează sunetul și îl trimite în memoria de lucru; la acest nivel, unii factori, precum interesul sau motivația, pot întări inputul sau pot să-l diminueze din cauza lipsei atenției;

- ulterior, memoria de lucru procesează inputul și îl trimite în memoria de lungă durată, unde acesta este comparat și asociat cu alte cunoștințe (de limbă, contextuale sau generale);

- în final, rezultatul este trimis la procesor care poate activa și reprocessa informația (Buck 2001: 26-27).

Decodarea sensului se prezintă, deci, ca un proces complex, cu atât mai solicitant în cazul vorbitorilor non-nativi.

Observații:

- La aceste vârste, copiii nu stăpânesc sistemul lingvistic al limbii române și sunt puși în fața unor procese noi, motiv pentru care sarcinile pe care le primesc elevii trebuie atent selectate.

- Accentul cade, în cazul competenței de ascultare, și pe faptul că procesarea informației se realizează automat, uneori ascultătorul având la dispoziție extrem de puțin timp pentru a se gândi la sens.

- Procesul ascultării însumează experiențe din trecut, gânduri, sentimente și idei curente (din momentul ascultării) care pot influența procesarea inputului și rezolvarea sarcinilor (Buck 2001: 29-30).

- În conceperea exercițiilor audio trebuie ținut seama de cele trei dimensiuni care constituie componentele cadrului socio-cognitiv al dezvoltării și validării testelor de ascultare în L2: caracteristicile individuale ale candidatului (fizice, psihologice, experiențiale), factorii contextuali externi, respectiv procesele cognitive interne (cf. Geranpayeh și Taylor 2008: 2).

- La clasele primare, trebuie luat în calcul faptul că ascultarea este un proces individual și personal, iar sarcinile trebuie să fie simple și lipsite de ambiguități, pentru a nu crea confuzii.

2.1.4. Operațiile procesului de ascultare care pot fi evaluate la grupa de vârstă 6-11 ani

Operațiile specifice procesului de ascultare care pot fi evaluate la această vârstă sunt clasificate de către specialiști astfel:

- a. **operații globale** (Hughes 2003: 161) – urmăresc înțelegerea de ansamblu:

- abilitatea de a obține esența ideilor ascultate;
- abilitatea de a urmări un punct de vedere;
- abilitatea de a recunoaște atitudinea vorbitorului.

- b. **operații specifice** - urmăresc înțelegerea de informații punctuale

- c. **operații informaționale:**

- abilitatea de a obține informații factuale;
- abilitatea de a urmări instrucțiuni (ex. direcția);
- înțelegerea solicitării unor informații;
- înțelegerea exprimării nevoii;
- înțelegerea solicitării ajutorului;
- înțelegerea solicitării permisiunii;
- înțelegerea exprimării scuzelor;
- urmărirea unei succesiuni de fapte (narațiune);
- recunoașterea și înțelegerea opiniilor;
- înțelegerea comparațiilor;
- recunoașterea și înțelegerea exprimării sugestiilor, a scuzelor, a comentariilor, a preferințelor, a plângerilor (cf. Hughes 2003: 161).

- d. **operații interacționale:**

- înțelegerea salutului sau a prezentării;
- înțelegerea exprimării unor idei aprobatoare;
- înțelegerea exprimării unor idei dezaprobatore;
- recunoașterea scopului vorbitorului;
- recunoașterea indiciilor nesiguranței;
- înțelegerea solicitării de lămuriri;
- înțelegerea solicitării opiniei;
- recunoașterea indiciilor înțelegerii (cf. Hughes 2003: 161).

Unitatea 1

Exercițiu:

Lucrați în grupuri! Folosiți listele de operații informaționale și interacționale de mai sus. Creați un exercițiu de ascultare (instrucțiuni și text de ascultat) în care să vizați cel puțin una dintre operațiunile menționate. Schimbați, apoi, exercițiul creat cu un alt grup. Încercați să identificați, reciproc, operațiunile vizate. Atenție! Nu uitați să adaptați nivelul de dificultate al exercițiului la grupa de vârstă avută în vedere!

2.1.5. Tipurile de texte adecvate evaluării competenței de ascultare la grupa de vârstă 6-11 ani

O importanță deosebită în evaluarea competenței de ascultare o are alegerea textelor. La grupa de vârstă 6-11 ani, trebuie avute în vedere:

1. Tipul textelor:

- monolog;
- dialog (doi sau mai mulți vorbitori);
- conversație;
- anunț;
- instrucțiuni etc.

2. Forma textelor:

- descriere;
- expunere;
- argumentație;
- narațiune. (cf. Hughes 2003: 162)

3. **Lungimea textelor** – în special la aceste grupe de vârstă, lungimea textelor trebuie să se limiteze la câteva zeci de secunde, maxim un minut.

4. **Viteza** cu care se rostește conținutul textului trebuie adecvată abilităților copiilor.

Rețineți:

În alegerea textelor pentru exercițiile audio, țineți seama de: tipul, forma, lungimea și viteza cu care textele sunt rostite.

Observații:

- În alegerea textelor, un aspect important este și *autenticitatea*, dar, la nivelurile A1/A2, acest criteriu poate fi mai greu de respectat, deși nu imposibil; rămâne un criteriu care trebuie avut în vedere.
- *Tema* aleasă trebuie să capteze atenția copiilor din ciclul primar, contextele trebuie să mențină vie concentrarea.

Tipurile de sarcini selectate la această grupă de vârstă trebuie să fie lipsite de ambiguități, cu itemi obiectivi:

- alegere multiplă;
- completare de spații libere;
- răspuns scurt;
- dictare parțială.

De asemenea, exercițiile trebuie să presupună, cel puțin parțial, un mod de rezolvare atractiv pentru această grupă de vârstă: încercuire, colorare, selectarea imaginilor corecte prin trasarea de linii.

Exercițiu:

Lucrați în grupuri! În tabelul de mai jos regăsiți o parte din criteriile în funcție de care trebuie conceput un exercițiu de ascultare la grupa de vârstă 6 – 11 ani. Ascultați trei exerciții audio concepute pentru nivelul A2. Marcați cu ✓ dacă, în opinia dumneavoastră, respectivul criteriu a fost aplicat corect și cu x dacă el nu a fost aplicat corect. Comparați aprecierile pe care le-ați făcut și discutați eventualele diferențe. Dacă este necesar, fiecare text va fi ascultat de două ori.

Criteriul	Exemplul 1	Exemplul 2	Exemplul 3	Aprecierea
lungimea				
viteza				
autenticitatea				
tema				
claritatea sarcinii				
modul de rezolvare				

2.1.6. Efectul diferențelor dintre discursul scris și discursul oral asupra evaluării

Există câteva diferențe fundamentale între discursul oral și cel scris, diferențe care nu trebuie ignorate în momentul conceperii unei probe de înțelegere a textului oral:

- Vorbirea are loc în timp real, textul este auzit doar o dată (în general, în timpul probei va fi ascultat de două ori), în timp ce, asupra discursului scris, elevul poate reveni de mai multe ori;
- În cazul probei de înțelegere după auz, ascultătorul trebuie să proceseze informația în ritmul impus de vorbitor, pe când textul scris nu necesită acest lucru (cf. Buck 2001: 6-7);
- Discursul oral conține, în general, multe variabile cum ar fi: diferența dintre dialecte, elemente ale limbajului colocvial, forme prescurtate etc., în contrast cu discursul scris, care este, în general, formal, conservator, construit după normă;
- Vorbirea este un act personal, cu implicații emoționale și, de aceea, mai puțin precisă. Vorbitorii își exprimă trăiri și opinii, au ticuri verbale, fac referire directă la ascultător, deci discursul oral este puternic personalizat;
- Limba vorbită conține pauze, urme de ezitare, repetiții, uneori chiar ocurențe de autocorectare în probleme de gramatică sau de vocabular;
- În limba vorbită, ideile sunt legate prin conjuncții (*și, sau, dar* etc.), fiind mai fragmentate, pe când discursul scris este mai unitar, ideile sunt conectate într-un mod mai complex (Buck 2001: 10-11).

Toate aceste diferențe fundamentale între textul scris și cel oral trebuie să canalizeze conceperea probelor și a itemilor în mod diferențiat și, implicit, înregistrările/textele folosite trebuie să se încadreze în acești parametri.

2.1.7. Diferențele dintre limba 1 și limba 2 în ceea ce privește evaluarea receptării mesajului oral; variabile ce pot afecta receptarea mesajului oral

Referitor la diferențele dintre limba 1 și limba 2, există câteva aspecte care trebuie subliniate. Specialiștii demonstrează că rezultatele la testele aplicate nativilor și non-nativilor arată aceleași tipuri de greșeli, ceea ce dovedește că procesele cognitive implicate sunt similare (cf. Voss 1984, *apud* Buck 2001: 48). Faerch și Kasper susțin că singura diferență este aceea că non-nativul are cunoștințe de limbă limitate și ar putea fi influențat de transferul din limba maternă (cf. Faerch and Kasper 1986, *apud* Buck 2001: 48).

Considerăm, totuși, că tocmai acest aspect face diferența majoră, lui adăugându-i-se și cunoștințele despre contextul socio-cultural.

- Unui nativ îi este mult mai ușor să înțeleagă idei complexe și subtile, pe când, mai ales la grupa de vârstă 6-11 ani, non-nativii abia se familiarizează cu sonoritatea limbii a doua.
- Pentru nativi, abilitatea de a asculta în limba lor este implicită.
- Nativii au mai degrabă cunoștințe procedurale, decât cunoștințe teoretice și declarative.
- Multe dintre cunoștințe/abilități nu sunt achiziționate de către vorbitorul nativ la modul conștient ci, mai ales la această vârstă, copiii achiziționează limbajul automat, prin interacțiunea cu ceilalți/ cu lumea înconjurătoare.
- Procesele cognitive sunt aproape în totalitate automate: când auzim ceva în limba noastră maternă, înțelegem automat (cf. Buck 2001: 49) - o realitate care se aplică inclusiv la nivelul copiilor din ciclul primar.
- Procesele sunt explicite, în cazul non-nativilor, și aplicate, de cele mai multe ori, conștient.
- Non-nativii se diferențiază de nativi, mai ales la aceste vârste, și prin cunoștințele de vocabular mult mai limitate.
- În timpul ascultării, în cazul non-nativilor, există adesea goluri în înțelegere, acestea putându-se extinde de la nivelul cuvintelor sau al sintagmelor până la acela al enunțurilor întregi. Desigur, la aceste grupe de vârstă, pot apărea goluri și în cazul nativilor, dar acestea nu vor fi la fel de semnificative și nu vor avea un impact dramatic asupra înțelegerii textului ascultat.

Gary Buck face o comparație sugestivă pentru a însuma aceste diferențe: limba este ca un geam prin care ne uităm când un vorbitor spune ceva. În cazul nativilor, sticla este curată, vedem prin ea, fără să observăm că aceasta este acolo, însă, în cazul non-nativilor, sticla este murdară, putem vedea doar prin anumite părți, alte părți fiind acoperite, neclare, unele chiar foarte murdare, părți prin care nu vedem deloc. Non-nativii sunt conștienți de existența sticlei, pentru că le stă în cale (cf. Buck 2001: 50).



Unitatea 1



IDEI DE LUAT ACASĂ

- ▶ În conceperea sau aplicarea unui exercițiu oral, Țineți seama de **natura temporară a limbii vorbite** (ascultătorul nu are ocazia, de obicei, să revină asupra textului ascultat, așa cum poate face în cazul unui text scris).
- ▶ **Abordarea comunicativă** a evaluării este cea mai eficientă în cazul testării limbii române ca limbă nematernă. Accentul trebuie să se mute de pe ceea ce știe elevul despre limbă, pe abilitatea de a folosi limba în contexte potrivite.
- ▶ **Nu creați exerciții care depășesc semnificativ nivelul clasei. Nivelurile comune** de referință pot fi adaptate pentru ciclul primar, după cum urmează:
 - Grupa de vârstă 6-8 ar corespunde nivelului A1: nivelul introductiv sau de descoperire;
 - Grupa de vârstă 9-11 ar corespunde nivelului A2: nivelul intermediar sau de supraviețuire.
- ▶ Ascultarea este un proces individual și personal. Acest lucru trebuie luat în calcul la clasele primare: sarcinile trebuie să fie simple și lipsite de ambiguități, pentru a nu crea confuzii.
- ▶ Capacitatea de ascultare trebuie cuprinsă între parametrii ce definesc nivelurile A1 și A2.
- ▶ Țineți cont de operațiile procesului de ascultare care pot fi evaluate la această vârstă. Ele sunt clasificate după cum urmează:
 - „operații globale” – urmăresc înțelegerea de ansamblu;
 - operații specifice.
- ▶ În alegerea textelor, trebuie să se țină cont de tipul textelor, de forma lor, de lungime și de viteza vorbirii. De asemenea, sarcinile trebuie construite potrivit nivelului de competență al copiilor.
- ▶ Nu presupuneți ca fiind cunoscute fapte culturale care sunt testate într-un exercițiu de ascultare. Sarcinile acestuia trebuie să se bazeze exclusiv pe informația oferită de textul ascultat.

TEST



A. Alegeți varianta/variantele pe care le considerați corecte pentru fiecare din următoarele întrebări:

1. În evaluarea competenței de receptare a mesajului oral există următoarele abordări:

- a. abordarea comunicativă.
- b. abordarea științifică.
- c. abordarea integrativă.
- d. abordarea generală.

2. Operațiile specifice urmărite în procesul de ascultare sunt:

- a. operații situaționale.
- b. operații interacționale.
- c. operații gramaticale.
- d. operații informaționale.

3. Textele-suport folosite la grupa de vârstă 6-11 ani trebuie:

- a. să fie rostite cu viteză.
- b. să fie doar texte dialogate.
- c. să depășească două minute.
- d. să fie variate și potrivite vârstei.

B. Scrieți câteva dintre aspectele pe care le considerați sensibile în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral la ciclul primar:

.....

.....

.....

.....

C. Enumerați câteva aspecte legate de evaluarea competenței de receptare a mesajului oral la ciclul primar, aspecte pe care vi le-ați îmbunătățit în urma parcurgerii acestui material:

.....

.....

.....

.....

Bibliografie:

- Buck, Gary, 2001, *Assessing Listening*, Cambridge University Press.
- Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare (trad. din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Republica Moldova.
- Geranpayeh, Ardeshir, Taylor, Lynda, 2008, *Examining Listening: developments and issues in assessing second language listening*, în "Research Notes", nr. 32, p. 2-5.
- Hughes, Arthur, 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press.
- Medrea, A., Platon, E., Sonea, I., Vesa, V., Vilcu, D., 2008, *Teste de limba română ca limbă străină* [A1, A2, B1, B2], Cluj-Napoca, Editura Risoprint.
- Platon, E., Sonea, I., Vilcu, D., 2009, *Exerciții audio*, Cluj-Napoca, Editura Efes.

Unitatea 1



3. Evaluarea competenței de receptare a mesajului scris - Citirea

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să sesizați caracteristicile competenței de receptare a mesajului scris;
- să corelați procesele cognitive și operațiile specifice lecturii cu descriptorii grilelor din *CECR*;
- să selectați procesele cognitive implicate în receptarea mesajului scris pentru grupa de vârstă 6 – 11 ani;
- să corelați operațiile de lectură cu tipurile de înțelegere a textului scris;
- să precizați tipurile de texte adecvate pentru fiecare tip de lectură și pentru operațiile cognitive implicate;
- să identificați diferențele inerente evaluării receptării mesajului scris în limba 1 față de limba 2.

Unitatea 1



Temă de reflecție:

Considerați că, în cazul grupei de vârstă 6–11 ani, este necesară exersarea unei lecturi orientate (de exemplu, pentru înțelegerea de instrucțiuni, de avertismente, pentru găsirea de informații ori detalii) sau credeți că, odată dezvoltată abilitatea de înțelegere a literelor și a cuvintelor, orice fel de lectură este la fel, presupunând aceleași operații și procese cognitive? Argumentați!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.1. Evaluarea competenței de receptare a mesajului scris (citirea/lectura) - prezentare

Citirea înseamnă, în același timp, proces și produs. Procesul lecturii implică interacțiunea dintre cititor și text – cititorul descifrează mesajul cu tot ceea ce implică el. Produsul lecturii este înțelegerea textului sau construcția internă a sensului. În procesul de evaluare, aceste două aspecte trebuie testate deopotrivă (McKay 2006: 224).

Descriptorii grilei CECR privind competența de receptare a mesajului scris:

Pentru asigurarea unui grad cât mai înalt de obiectivitate și corectitudine, evaluarea competenței de receptare a mesajului scris trebuie realizată conform grilei CECR. În procesul de lectură, cititorul receptează și prelucrează texte scrise de diferite tipuri și cu scopuri diverse (CECR: 62).

Activitățile de citire se pot grupa astfel:

- a citi pentru a se orienta;
- a citi pentru informare;
- a citi și a urma anumite instrucțiuni;
- a citi din plăcere etc.

Utilizatorul limbii poate citi cu scopul de a înțelege:

- informația globală;
- o informație specifică;
- o informație detaliată;
- partea implicată a discursului etc.

Pentru a ilustra comprehensiunea generală a textelor scrise, în CECR este propusă o scală (dar și câteva subscale), care să ilustreze:

- înțelegerea corespondenței;
- citirea pentru orientare;
- citirea pentru informare;
- citirea instrucțiunilor.

Prezentăm descrierea pentru **comprehensiunea generală a textelor scrise**:

- **A1** Poate înțelege texte foarte scurte și foarte simple, frază cu frază, identificând nume, cuvinte familiare și expresii elementare, recitindu-le în caz de necesitate.
- **A2** Poate înțelege texte scurte și simple despre subiecte concrete obișnuite, cu o frecvență mare în limba cotidiană. Poate înțelege texte scurte și simple conținând un vocabular extrem de frecvent, inclusiv un vocabular internațional comun.

a. Comprehensiunea corespondenței:

- **A1** Poate înțelege mesaje simple și scurte de pe o carte poștală.
- **A2** Poate recunoaște principalele tipuri de scrisori standard întâlnite frecvent (solicitarea unei informații, executarea, expedierea sau confirmarea unei comenzi etc.) care conțin subiecte familiare. Poate înțelege o scrisoare personală simplă și scurtă.

b. Lectura în scopul orientării:

- **A1** Poate recunoaște numele, cuvintele și expresiile cele mai frecvente în situațiile obișnuite ale vieții cotidiene.
- **A2** Poate găsi o informație specifică și previzibilă în anumite documente curențe simple, cum ar fi pliantele, meniurile, anunțurile, inventarele și orarele. Poate localiza, într-o listă, o informație specifică și poate izola informația căutată. Poate înțelege semnele și panourile obișnuite, prezente în locuri publice (străzi, restaurante, gări), referitoare la: orientare, instrucțiuni, securitate și pericol.

c. Lectura în scopul informării:

- **A1** Poate să-și facă o idee despre conținutul unui text informativ destul de simplu, mai ales dacă acesta este însoțit de un suport vizual.

- **A2** Poate identifica informația din majoritatea scrierilor simple întâlnite în viața de zi cu zi, cum ar fi: scrisorile, broșurile și micile articole de ziar relatând anumite fapte.

d. Citirea instrucțiunilor:

- **A1** Poate înțelege indicațiile scurte și simple (de exemplu, pentru a se deplasa dintr-un punct în altul).
- **A2** Poate înțelege un regulament referitor, de pildă, la securitate, când acesta este scris simplu. Poate înțelege instrucțiunile de utilizare a unui aparat, cum ar fi un telefon (CECR: 62-64).

Exercițiu:

Lucrați în grupuri! Adaptați scalele de comprehensiune de mai sus la grupa de vârstă 6-11 ani. Exemplificați fiecare subscală cu tipul de texte sau mesaje adecvate pentru această grupă de vârstă. Folosiți tabelul de mai jos:

Capacitatea	Nivelul	Sugestiile de text sau mesaj
■ comprehensiunea corespondenței	A1	
	A2	
■ lectura în scopul orientării	A1	
	A2	
■ lectura în scopul informării	A1	
	A2	
■ citirea instrucțiunilor	A1	
	A2	

3.2. Procesele cognitive specifice receptării mesajului scris la grupa de vârstă 6-11 ani

Studiile de specialitate relevă că receptarea mesajului scris presupune următoarele procese cognitive:

- Decodarea la nivel fonetico-fonologic – indicii despre modul în care un cuvânt e scris și despre felul în care se citește;
- Decodarea la nivel sintactic – indicii privitoare la rolul cuvintelor în propoziții și al propozițiilor în frază;
- Decodarea la nivel semantic – indicii legate de sensul cuvintelor, relația cuvintelor cu sensul întregului text și asocierea cu fotografii care însoțesc textul.

Există mai multe accepțiuni privind direcția proceselor de înțelegere a mesajului scris:

- *Bottom-up* (de jos în sus) - teoria care susține că lectura evoluează de la decodarea nivelului fonetico-fonologic spre cel sintactic, mergând în sus; aceasta ar fi perspectiva de jos în sus în procesul de lectură;
- *Top-down* (de sus în jos) - teoria care susține că lectura începe cu decodarea la nivel semantic și merge, apoi, spre organizarea discursului, avem aici o perspectivă de sus în jos (Alderson 2000: 16 – 17);
- Proces interactiv - teoria care susține că cititul este un proces interactiv, în care abilitățile de jos în sus și de sus în jos lucrează împreună în procesul de lectură (Carrell, Devine și Eskey 1991, *apud* McKay 2006: 223-224).

În acest sens, McKay face o comparație sugestivă:

Ne putem gândi la un cititor lucrând într-un text scris ca un satelit în căutare de informații despre un loc și folosind zoom de diferite niveluri pentru a obține informații de diferite tipuri, la scări diferite. Imaginea Pământului din spațiu arată ca o sferă albastră cu mase continentale stabilite în oceane, în timp ce, la o scară mult mai mare, căile ferate folosesc imaginile prin satelit pentru a identifica grămezile de frunze care au căzut pe șine. Pentru a înțelege cu adevărat Pământul, sunt necesare informații prelucrate la scară diferită, de la frunze, la masele continentale; tot așa, pentru a înțelege cu adevărat un text, informațiile trebuie să fie integrate și prelucrate la scări diferite de la care un text poate fi „citit” (McKay 2006: 224).



Unitatea 1

3.3. Operațiile de lectură ce pot fi evaluate la grupa de vârstă 6-11 ani

Operațiile de lectură care pot fi evaluate la această vârstă sunt clasificate de către specialiști după cum urmează:

a. Operații expeditiv:

- **Spicuirea** (*skimming*)
 - elevul obține idei principale rapid și eficient;
 - stabilește rapid structura textului;
 - decide asupra relevanței textului pentru nevoile lui.
- **Lectura prin căutare**
 - elevul găsește repede o informație referitoare la o temă dată.
- **Scanarea** (*scanning*) - elevul poate găsi rapid:
 - cuvinte sau sintagme;
 - figuri sau procentaje;
 - nume dintr-o listă (Hughes 2003: 138-139; vezi și Weir, Khalifa 2008).

b. Operații detaliate:

- Distingerea unor afirmații din exemple;
- Identificarea ideilor explicite;
- Identificarea ideilor implicite;
- Urmărirea intenției scriitorului;
- Distingerea opiniilor de fapte concrete;
- Distingerea ipotezelor de fapte concrete (Hughes 2003: 139).

c. Operații deductive:

- Deducerea sensului cuvintelor necunoscute din context
- Realizarea de deducții informaționale, prin răspunsuri la întrebările: *cine?*, *unde?*, *ce?* etc.
- Realizarea de deducții explicative privitoare la cauză, motiv, consecințe, prin răspunsuri la întrebările: *de ce?*, *cum?* etc.
- Realizarea de deducții pragmatice (Hughes 2003: 139).

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Selectați, din lista de mai sus, operațiile cognitive care credeți că pot fi testate la grupa de vârstă 6-11 ani. Confrunțați rezultatele obținute cu cele ale altor colegi.
2. Alegeți, din manualele pentru ciclul primar, trei exerciții și decideți care sunt operațiile cognitive pe care le implică rezolvarea acestora.

3.4. Tipurile de texte adecvate evaluării capacității de receptare a mesajului scris

La grupa de vârstă 6-11 ani, o importanță deosebită în evaluarea competenței de receptare a textului scris o are alegerea textelor, proces în derularea căruia trebuie să se țină cont de:

- Tipul textelor – instrucțiuni, articole, poezii, scrisori, jurnale, orare, cărți poștale, broșuri, fluturași, povești, povestioare, reclame.
- Forma textelor – descriere, argumentație, instrucțiune, narațiune, expunere.
- Tema textelor – trebuie aleasă în funcție de vârsta copiilor, iar stilul trebuie să fie adecvat.
- Anexe grafice – tabel, diagramă, desen, ilustrație, hartă.
- Lungimea – de obicei exprimată în număr de cuvinte, trebuie adaptată la vârsta copiilor, la ciclul primar acesta fiind un element extrem de important.
- Vocabularul folosit – trebuie adaptat la sferele lexicale indicate pentru A1 și A2.
- Nivelul structurilor gramaticale – trebuie adaptat la lista structurilor folosite la A1 și la A2 (Hughes 2003: 140).

Observații:

- Autenticitatea textelor este un aspect important, chiar dacă suntem nevoiți să adaptăm și să reformulăm unele structuri la aceste grupe de vârstă.
- Textele trebuie să fie variate, din domenii diferite și de tipuri diferite. Nu selectăm un text doar pentru că e la îndemână, comun sau ușor; textele trebuie diversificate și selectate astfel încât să fie reprezentative pentru elevi.

- În alegerea textelor, trebuie să evităm informațiile care fac parte din cunoștințele generale ale candidaților, deoarece va fi dificil să formulăm sarcini care să testeze cu adevărat înțelegerea după lectură.
- De asemenea, trebuie să evităm alegerea textelor care au mai fost citite; testarea se va face pe text „la prima vedere” (Hughes 2003: 142-143).

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Priviți cele trei texte, selectate pentru exerciții de nivel A2 (clasa a IV-a). Decideți (✓ / x) dacă textele sunt adecvate din punctul de vedere al criteriilor listate mai sus și reluate în tabelul următor:

Criteriul	Text 1	Text 2	Text 3
tema			
lungimea			
vocabularul			
structurile gramaticale			

Tipurile de sarcini selectate la această grupă de vârstă trebuie să fie lipsite de ambiguități, în principal cu itemi obiectivi:

- alegere multiplă;
- completare de spații libere;
- răspuns scurt;
- transfer de informație;
- răspuns la întrebări;
- potrivirea fragmentelor de text cu imagini.

3.5. Diferențele dintre limba 1 (L1) și limba 2 (L2) în ceea ce privește evaluarea competenței de receptare a mesajului scris; variabile ce pot afecta receptarea mesajului scris

Referitor la diferențele dintre L1 și L2, ne-am oprit asupra câtorva aspecte care merită subliniate. Întrebarea de la care se pornește este dacă un elev bun cititor în limba maternă are aceste abilități la fel de bine dezvoltate și în limba a doua?

În această privință, lucrurile la care trebuie meditat ar fi:

- Specialiștii consideră că există posibilitatea existenței unui prag de limbă peste care cititorul trebuie să treacă înainte ca abilitățile de citire în limba 1 să fie transferate în limba 2 (cf. Alderson 1984, *apud* Alderson 2000: 23). Acest prag variază de la elev la elev ori în funcție de tipul de text.
- Rezultatele arată că performanțele slabe ale copiilor în L1 se reflectă și în L2.
- Cunoștințele insuficiente de vocabular sau privitoare la structurile sintactice sunt principala cauză a abilităților reduse de lectură în L2 (Alderson 2000: 24).

Observații importante:

- La aceste grupe de vârstă, abilitățile de receptare a mesajului scris în L1 se dezvoltă aproape în paralel cu cele din L2, dar evaluarea, în cazul limbii nematerne, se face total diferit.
- Tipurile de sarcini pentru L2 trebuie adecvate acestui nivel, iar vocabularul și sintaxa, în cazul elevilor vorbitori de limba română ca limbă nematernă, vor fi selectate diferit.

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Textul primit este de nivel superior celor recomandate pentru nivelurile A1, respectiv A2. Adaptați nivelul textului, astfel încât el să fie potrivit pentru nivelul A2. Proiectați cele două variante ale textului și decideți, în cadrul grupului, dacă textul corespunde, în noua variantă, nivelului A2.

Unitatea 1



IDEI DE LUAT ACASĂ

În momentul conceperii sau aplicării unui exercițiu de înțelegere a textului scris (citire):

- ▶ Nu pierdeți din vedere scopul în care alegeți respectivul exercițiu (ce tip de operații cognitive sunt mobilizate în actul lecturii, ce mod de lectură vreți să testați).
- ▶ Utilizați grilele *CECR* pentru a vă asigura că nivelul de dificultate al exercițiului și al textului selectat nu depășește nivelul la care ar trebui să se situeze elevii dumneavoastră.
- ▶ Alegeți tema textului astfel încât ea să fie adecvată grupei de vârstă.
- ▶ Țineți seama de particularitățile de vârstă când utilizați metalimbajul în evaluarea limbii române ca limbă nematernă.
- ▶ Adaptați lungimea textelor, vocabularul și structurile gramaticale la grupa de vârstă!
- ▶ Alegeți, de preferință, texte autentice, chiar dacă e necesară intervenția în interiorul lor, în vederea unei adaptări la grupa de vârstă și la cunoștințele evaluate la nivelurile A1 și A2.
- ▶ Concepeți sarcini de lucru cât mai atractive pentru copii (desenare, încercuire, trasare de linii spre imaginea corectă etc.), pentru a nu le crea elevilor senzația de monotonie sau de dificultate excesivă.
- ▶ Alegeți texte la prima vedere, care nu includ informații de natură culturală familiare elevilor; altfel, exercițiul devine irelevant, nefiind capabil să testeze cu adevărat înțelegerea textului de către elev.

TEST



A. Alegeți varianta/varianțele pe care le considerați corecte pentru fiecare din următoarele întrebări:

1. În cazul lecturii, procesele cognitive sunt împărțite de specialiști în:

- a. *Bottom-up*.
- b. Proces interactiv.
- c. Proces integrativ.
- d. *Top-down*.

2. Operațiile specifice urmărite în procesul de lectură sunt:

- a. spicuirea (*skimming*).
- b. operații interacționale.
- c. scanarea (*scanning*).
- d. identificarea ideilor implicite.
- e. operații informaționale.

3. Textele folosite la grupa de vârstă 6-11 trebuie să fie:

- a. articole, scrisori, jurnale, poezii.
- b. doar texte dialogate.
- c. însoțite de imagini.
- d. variate și potrivite vârstei.

B. Scrieți câteva dintre aspectele pe care le considerați sensibile în evaluarea competenței de receptare a mesajului scris la ciclul primar:

.....

.....

.....

.....

C. Enumerați câteva aspecte legate de evaluarea competenței de receptare a mesajului scris la ciclul primar, pe care vi le-ați îmbunătățit în urma parcurgerii acestui material:

.....

.....

.....

.....

Bibliografie:

Alderson, J. Charles, 2000, *Assessing Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
 Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare, 2003, (traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.
 Hughes, Arthur, 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
 McKay, Penny, 2006, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
 Weir Cyril, Khalifa, Hanan, 2008, *A cognitive processing approach towards defining reading comprehension*, în "Research Notes", nr. 31, februarie 2008, p. 2-10.

Unitatea 1



4. Evaluarea competenței de producere a mesajului oral - Vorbirea

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să identificați caracteristicile competenței de producere a mesajului oral;
- să selectați abordarea cea mai potrivită/abordările cele mai potrivite de evaluare a capacității de producere a mesajului oral;
- să corelați abilitățile de producere orală cu descriptorii grilelor din *CECR*;
- să selectați caracteristicile procesului de producere a textului oral, prin diferențiere față de cele specifice procesului de producere a textului scris;
- să faceți diferența între abilitățile informaționale și cele interacționale;
- să selectați procesele cognitive specifice producerii mesajului oral, în funcție de grupa de vârstă la care acestea se pot evalua.

Unitatea 1

4.1. Abordări ale competenței de producere a mesajului oral

Temă de reflecție:

Încercați să definiți conceptul de *competență de producere a mesajului oral* și să oferiți trei caracteristici ale sale:

.....

.....

.....

Conceptul de *competență comunicativă* a fost introdus în lingvistica aplicată ca reacție la câteva teorii gramaticale ce analizau limba ca un sistem independent de cei care o folosesc. Această abordare privește atât vorbitorii, cât și modalitățile de comunicare. Modelele de competență comunicativă folosite în mod curent în domeniul predării și evaluării limbii se bazează, în mare măsură, pe cele stabilite de Hymes (Hymes 1971, 1972, *apud* Luoma 2009: 97), în teoria utilizării limbii în viața socială.

Analizând modul de utilizare a limbii, acesta aduce în discuție 4 niveluri, relevante pentru asigurarea înțelegerii între oamenii care folosesc o anumită limbă. De fapt, autorul propune ca fiecare dintre aceste dimensiuni să fie guvernată de un set de reguli de utilizare ce trebuie aplicate cu necesitate, chiar dacă inconștient. La origine, teoria lui Hymes a fost propusă pentru a analiza și studia însușirea limbii materne de către copii, dar, mai apoi, a fost aplicată și pentru limba străină sau limba a 2-a (L2).

Nivel 1	■ Privește toate aspectele posibile ale limbii din punctul de vedere al codului.
Nivel 2	■ Se referă la toate posibilitățile de exprimare pe care le are un individ, ținând cont de constrângerile ce țin de timp și de procesare.
Nivel 3	■ Implică dimensiunile sociale și situaționale care dictează ceea ce este potrivit/nepotrivit să fie spus în diverse situații de utilizare a limbii.
Nivel 4	■ Se referă la modelarea limbii de convenții și obișnuințe. Unele formulări sunt folosite, în general, numai de o comunitate de vorbitori, iar înțelesul lor este unul interpretabil.

În ceea ce privește testarea limbii, cel mai frecvent model comunicativ din zilele noastre îl reprezintă modelul propus de Bachman și Palmer (Bachman, Palmer 1996, *apud* Luoma 2009: 97), la baza căruia stă un altul, mai vechi, inițiat de Bachman în 1990. Autorii consideră utilizarea limbii ca o interacțiune între cei care o folosesc și contextele specifice. Luând în considerare cele spuse mai sus, putem conchide că, în folosirea actuală a limbii, atât categoriile de cunoștințe, cât și caracteristicile personale sunt mediate de două elemente (Luoma 2009: 98):

- **Competența strategică** - se referă la organizarea metacognitivă a celui care folosește limba și la monitorizarea situației;
- **Factorii afectivi** - cuprind răspunsurile emoționale ale utilizatorului la o situație dată.

Noțiunea de *limbaj* presupune, în viziunea lui Bachman și Palmer, două elemente semnificative: *cunoștințele de limbă*, respectiv *competența strategică*, activă și dinamică. Privitor la prima categorie, autorii și-au bazat analiza pe teorii mai recente despre competența de comunicare, în cadrul cărora cercetătorii au formulat anumite sarcini pentru a testa competența gramaticală, pragmatică și socio-lingvistică. La nivel conceptual, Bachman și Palmer refuză să accepte existența noțiunilor de citire, scriere, ascultare și vorbire în ipostaza lor de capacități/competențe și insistă pe o abordare a acestora ca *activități* de utilizare a limbii.

Bygate (1987, *apud* Luoma 2009: 103), de pildă, stabilește un model al vorbirii ca proces, care a fost folosit atât în predare, cât și în evaluare. El a fost dezvoltat, într-o primă fază, pentru activitatea didactică de la clasă, în scopul de a-i ajuta pe profesori să planifice activități cât mai eficiente. Modelul ne apare, mai degrabă, ca un model individual decât ca unul orientat social, surprinzând vorbirea sub forma unui proces. Bygate consideră că trăsăturile specifice vorbirii rezultă din două seturi de condiții pe care individul le îndeplinește atunci când vorbește:

- **Procesarea** - în termenii unui proces, vorbirea impune acțiuni simultane; cuvintele sunt spuse așa cum sunt gândite și înțelese (Bygate *apud* Luoma 2009: 103).
 - **Reciprocitatea** - vorbitorii trebuie să-și adapteze discursul în funcție de ascultători și să își conceapă mesajul în conformitate cu reacțiile acestora. În cazul elevilor din clasele I-IV, ascultătorii sunt fie ceilalți elevi (în cazul activităților organizate în perechi sau în grup), fie învățătorul care ia parte la conversații.
- Considerând vorbirea ca proces intern, primul nivel de analiză se caracterizează prin trei stagii de procesare: planificarea, selectarea, producerea.

Planificarea	■ Pentru a face posibilă planificarea într-o situație de comunicare interactivă, cei care învață o limbă trebuie să cunoască informații și proceduri de interacțiune, astfel încât să fie capabili să mențină o conversație continuă (Luoma 2009: 105).
Selectarea	■ Cei care învață o anumită limbă folosesc cunoștințe lexicale, gramaticale etc. pentru a selecta cele mai potrivite modalități de a exprima ceea ce doresc. Acest tip de abilități țin de negocierea sensului (Luoma 2009: 105).
Producerea	■ Activitățile de producere sunt legate de momentul vorbirii. Cursanții au nevoie de cunoștințe de articulare și de cunoaștere a regulilor gramaticale și de pronunțare. Abilitățile implicate sunt facilitarea și compensarea. Vorbitorii își pot facilita producerea vorbirii prin simplificarea structurii, prin folosirea elipselor și a altor procedee (Luoma 2009: 105).

Exerciții:

1. Lucrați în grup! Dintre abordările de mai sus, care credeți că este cea mai apropiată de activitatea dumneavoastră la clasă? De ce? Comparați răspunsurile dumneavoastră cu cele ale altor grupuri.
2. Lucrați în perechi! Considerați că producerea mesajului oral poate fi abordată și dintr-o altă perspectivă? Care ar fi aceasta?

4.2. Descriptorii grilei CECR privind competența de producere a mesajului oral în diferite situații, la grupa de vârstă 6-11 ani

Se știe că învățarea unei limbi străine de către copii este favorizată, în primul rând, de comunicarea orală. Această stare de lucruri continuă și la alte vârste, astfel încât, pe măsură ce cresc și devin mai competenți într-o anumită limbă, elevii din clasele I-IV continuă să asimileze mult mai bine limba tot prin activități de comunicare orală (McKay 2006: 176).

Copiii folosesc limba vorbită în discuții prelungite (Cameron *apud* McKay 2006: 179). Referitor la conversație, trebuie menționat că, de obicei, aceasta nu prevede subiecte de comunicare planificate, pregătite în avans, fiind naturală și lipsită de formalitate.

Și în cadrul clasei, rolul interlocutorilor este extrem de semnificativ, de unde decurge și necesitatea ca învățătorul să inițieze și să organizeze interacțiuni de comunicare, stimulând, astfel, participarea elevilor la conversație. Implicarea copiilor depinde foarte mult de comportamentul celorlalți participanți la discuții, dar și de modul de administrare a dialogului respectiv de către învățător (McKay 2006: 179).

În ceea ce privește evaluarea competenței de producere orală, Penny McKay (McKay 2006: 176) susține că aceasta devine o provocare având în vedere amestecul dintre vorbire și ascultare: uneori, vorbirea devine prioritară, alteori, cele două se combină, obiectivul final fiind realizarea conversației; apar și situații în care discuțiile din cadrul clasei favorizează ascultarea, motiv pentru care vorbirea trebuie considerată principalul instrument atât în predare, cât și în evaluarea la clasă.

Teme de reflecție:

1. Lucrați în perechi! Ce pondere considerați că trebuie să aibă activitățile de producere orală în cadrul orelor de limba română? Reușiți să consacrați această cantitate de timp activităților de vorbire? Ce strategii sugerați pentru a acorda timpul necesar acestor activități?
2. Lucrați în perechi! Ce activități considerați că sunt mai utile pentru elevii claselor I-IV: cele scrise sau cele orale? De ce?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.3. Descriptorii ilustrativi generali din CECR

În cele ce urmează, ne vom folosi, pentru a surprinde cât mai bine reperele în evaluarea competenței de producere a mesajului scris, de descriptorii ilustrativi generali din CECR (2003: 31), pentru grupa de vârstă 6-11 ani. Trebuie menționat și faptul că ne vom opri numai la primele două niveluri, A1, respectiv A2, care

Unitatea 1

corespund nivelului de limbă pe care îl au elevii la finalul claselor a II-a și a IV-a.

PARTICIPARE LA CONVERSAȚIE	
A2	■ Pot să comunic în situații simple și uzuale, care presupun un schimb de informații simple și directe pe teme și despre activități familiare. ■ Pot să particip la discuții foarte scurte, chiar dacă, în general, nu înțeleg suficient pentru a întreține o conversație.
A1	■ Pot să comunic într-o conversație simplă, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să repete sau să reformuleze frazele sale într-un ritm mai lent și să mă ajute să formulez ceea ce încerc să spun. ■ Pot să formulez întrebări simple pe teme cunoscute sau de necesitate imediată și să răspund la asemenea întrebări.

DISCURS ORAL	
A2	■ Pot să utilizez o serie de expresii și fraze pentru o descriere simplă a familiei mele și a altor persoane, a condițiilor de viață, a studiilor și a activității mele profesionale prezente sau recente.
A1	■ Pot să comunic într-o conversație simplă, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să repete sau să reformuleze frazele sale într-un ritm mai lent și să mă ajute să formulez ceea ce încerc să spun. ■ Pot să utilizez expresii și fraze simple pentru a descrie unde locuiesc și oamenii pe care îi cunosc.

Exerciții:

1. Lucrați în grup! Considerați că descriptorii ilustrativi generali sunt valabili în evaluarea mesajelor orale la clasele dumneavoastră? Argumentați! Comparați răspunsurile dumneavoastră cu ale altor grupuri.
2. În activitatea la clasă, ați ținut cont (explicit sau nu) de acești descriptorii ilustrativi generali? Ați evaluat (și) în funcție de alți descriptorii? Care ar fi aceia?

4.4. Descriptorii activității de producere orală din CECR

Activitatea de producere conține două importante segmente: producerea orală și cea scrisă (CECR 2003: 53). În **activitățile de producere orală**, utilizatorul limbii, elevul de 6-11 ani, în cazul nostru, produce un text sau un enunț oral care este receptat de unul sau mai mulți auditori. Iată care sunt principalele activități de producere orală, conform CECR:

INVENTARUL ACTIVITĂȚILOR ORALE	
■ a citi cu voce tare un text scris; ■ a face un expozeu după niște notițe sau a comenta anumite suporturi vizuale (diagrame, desene, tabele); ■ a juca un rol care a fost repetat; ■ a vorbi spontan; ■ a cânta.	

Pentru a ilustra producerea orală generală, în CECR este folosită o scală. De asemenea, apar și câteva subscale care să ilustreze competența de producere orală în relație cu *monologul continuu*, *anunțurile publice*, *capacitatea de a se adresa unui auditoriu*. Mai trebuie spus că descriptorii pentru aceste trei scale au fost creați printr-o nouă îmbinare de elemente aparținând unor descriptorii extrași din alte scale (CECR 2003: 56).

PRODUCEREA ORALĂ GENERALĂ	
A2	■ Poate descrie sau prezenta, în termeni simpli, persoane, condițiile de trai, activități cotidiene, ceea ce îi place sau nu, prin șiruri scurte de expresii sau fraze neîncheiate.
A1	■ Poate produce expresii simple, izolate, despre oameni și lucruri.

MONOLOGUL CONTINUU – DESCRIEREA	
A2	■ Poate povesti o istorie ori descrie ceva printr-o simplă listă de puncte. Poate descrie aspectele anturajului său cotidian, cum ar fi: oamenii, locurile, experiența profesională sau școlară. ■ Poate face o descriere scurtă și elementară a unui eveniment sau a unei activități. ■ Poate descrie proiecte și preparative, obișnuințe și ocupații, activități trecute și experiențe personale. ■ Poate descrie și compara pe scurt, într-un limbaj simplu, obiectele și lucrurile ce-i aparțin. ■ Poate explica prin ce anume un lucru îi place sau îi displace. ■ Poate să-și descrie familia, condițiile de trai, instruirea, serviciul actual sau cel anterior. ■ Poate descrie oamenii, locurile și lucrurile în cuvinte simple.
A1	■ Poate să se descrie, să descrie ce face, precum și locul său de trai.

MONOLOGUL CONTINUU – ARGUMENTAREA	
A2	■ Nu există descriptor disponibil.
A1	■ Nu există descriptor disponibil.

ANUNȚURILE PUBLICE	
A2	■ Poate face mici anunțuri pregătite din vreme, cu un conținut previzibil și învățat, în așa fel încât acestea să fie înțelese de către ascultătorii atenți.
A1	■ Nu există descriptor disponibil.

A SE ADRESA UNUI AUDITORIU	
A2	■ Poate face un scurt expozeu pregătit asupra unui subiect privind viața sa cotidiană, este capabil să prezinte succint anumite justificări și explicații privitor la opiniile, proiectele și faptele sale. ■ Poate face față unui număr limitat de întrebări simple și directe. ■ Poate face o scurtă expunere elementară, repetată, asupra unui subiect familiar. ■ Poate răspunde la întrebările ce urmează, dacă acestea sunt simple și directe și cu condiția să poată cere să se repete și să fie ajutat la formularea unui răspuns.
A1	■ Poate citi un text foarte scurt și repetat, de exemplu, pentru a prezenta un conferențiar sau pentru a propune un toast.

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Considerați necesară delimitarea activităților de producere față de cele de interacțiune orală? Argumentați!

4.5. Descriptorii specifici interacțiunii orale, prezentați în CECR

În activitățile de interacțiune orală, cel care folosește limba, elevul de 6-11 ani, joacă alternativ mai multe roluri, cu unul sau mai mulți interlocutori: de locutor, de ascultător sau de destinatar. Scopul asumat este construirea unui discurs conversațional, al cărui sens este negociat conform unui principiu de cooperare. În cadrul oricărei interacțiuni, sunt folosite, în mod constant, strategiile de producere și receptare.

Există clase de strategii cognitive și de colaborare proprii organizării, cooperării și interacțiunii:

- consecutivitatea luării de cuvânt, implicând, deopotrivă, atât acordarea cuvântului, cât și luarea de cuvânt;
- încadrarea discuției și elaborarea unui mod de abordare;
- propunerea unor soluții;
- sinteza și rezumatul concluziilor;
- aplanarea unui dezacord.

Dintre activitățile interactive, menționăm:

- schimburi curente;
- conversația curentă;
- discuții neoficiale;

Unitatea 1

- discuții oficiale;
- dezbateri;
- interviul;
- negocierea;
- planificarea în comun;
- cooperarea în vederea unui obiectiv.

Ne vom folosi de scala dată pentru interacțiunea orală generală, dar și de câteva subscale care vizează: înțelegerea unui locutor nativ, conversația, discuția neoficială, cooperarea în scop funcțional, obținerea de bunuri și servicii, schimbul de informații, toate acestea reprezentând contexte specifice elevului de 6-11 ani. Nu am inclus în prezentarea noastră activități care nu sunt specifice copiilor de această vârstă, cum ar fi, de exemplu, participarea la întruniri oficiale, formale.

A OBȚINE BUNURI ȘI SERVICII	
A2	■ Poate obține și furniza bunuri și servicii de uz cotidian. ■ Poate obține informații simple despre o călătorie, folosi transportul public (autobuze, trenuri și taxiuri), întreba și explica un drum ce trebuie urmat, cât și cumpăra biletele. ■ Poate pune întrebări și efectua tranzacții simple într-un magazin, un oficiu poștal, o bancă. ■ Poate cere și oferi informații referitoare la o cantitate, un număr, un preț etc. ■ Poate face o cumpărătură simplă, indicând ce dorește și întrebând prețul ei. ■ Poate comanda mâncare.
A1	■ Poate cere un obiect de la cineva sau poate să i-l ofere. ■ Se poate descurca cu numerele, cantitățile, banii și timpul.

SCHIMBUL DE INFORMAȚII	
A2	■ Poate înțelege suficient pentru a comunica pe teme familiare și simple fără prea mare efort. ■ Se poate descurca cu cerințele directe ale vieții cotidiene: să găsească o informație faptică și s-o transmită. ■ Poate răspunde la întrebări și pune întrebări referitoare la obișnuințele și activitățile zilnice. ■ Poate răspunde la întrebări despre îndeletnicirile din timpul liber și activitățile anterioare și poate pune întrebări privitor la acestea. ■ Poate da și urma directive și instrucțiuni simple ca, de exemplu, cum să mergi undeva. ■ Poate comunica în cadrul unei sarcini simple și de rutină, care cere doar un schimb de informație simplu și direct. ■ Poate schimba informație limitată asupra unor subiecte familiare și a unor operații curente. ■ Poate pune întrebări și răspunde la întrebările despre muncă și timpul liber. ■ Poate întreba și explica drumul său cu ajutorul unei hărți sau al unui plan. ■ Poate cere și furniza informații personale.
A1	■ Poate înțelege întrebările și instrucțiunile ce-i sunt adresate lent și clar, și urma directive simple și scurte. ■ Poate răspunde și pune întrebări simple; poate reacționa la declarații simple și face declarații simple, în caz de necesitate urgentă sau asupra unor subiecte foarte familiare. ■ Poate pune întrebări personale, de exemplu, asupra locului de trai, persoanelor vizitate și a bunurilor, și poate răspunde la același tip de întrebări. ■ Poate vorbi despre timp cu expresii ca: săptămâna viitoare, vinerea trecută, în noiembrie, la ora 3...

Exerciții:

Lucrați în perechi!

Care considerați că sunt activitățile de producere orală cele mai utile la clasă? De ce? Dar activitățile de interacțiune?

4.6. Particularitățile evaluării vorbirii în raport cu evaluarea scrierii

Specificul folosirii limbii în fiecare dintre activitățile de scriere și vorbire este determinat de: scop, auditoriu, normele și așteptările contextului de comunicare (Weigle *apud* McKay 2006: 178). Pe baza celor enunțate de McKay, se nuanțează următoarea dihotomie: limba vorbită este una efemeră și trebuie procesată într-un timp real, în cazul în care nu este notată dinainte și apoi citită cu voce tare, în vreme ce scrierea impune cunoștințe și abilități de a scrie specifice, precum și o atentă planificare și structurare a textului (McKay 2006: 179).

Relația dintre vorbire și scriere are un rol extrem de important în testarea limbii, unde trebuie ținut cont de următoarele aspecte: în ce măsură trebuie considerat scrisul un caz special pentru L2 și cât de diferită apare scrierea în raport cu vorbirea, luând în seamă faptul că se folosesc aceleași resurse lingvistice, fiecare bazându-se pe diferite procese mentale.

Multe lucrări de specialitate, având ca subiect de cercetare surprinderea diferențelor dintre cele două abilități atât în prima limbă, cât și în cea de-a doua, au urmărit diverse perspective de abordare și interpretare. De exemplu, Grabe și Kaplan (Grabe și Kaplan 1996, *apud* Weigle 2009: 15) au observat că studiile din domeniul lingvistic și educațional adoptă poziții contradictorii în ceea ce privește relația dintre vorbire și scriere. Abordările tradiționale susțin că vorbirea primează, iar scrierea n-ar fi altceva decât o reflecție a limbii vorbite. Mulți cercetători din domeniul educațional consideră scrisul „mai corect”, motiv pentru care acesta ar merita o mai mare prețuire și apreciere decât limba vorbită (Weigle 2009: 15).

În ultimii ani, s-a ajuns la un oarecare consens la nivelul abordărilor, adoptându-se ideea că niciuna din cele două, scrierea sau vorbirea, nu trebuie considerată și analizată ca fiind superioară. Mai trebuie spus că atât textele orale, cât și cele scrise variază în funcție de anumite trăsături, precum caracteristicile textuale, normele socio-culturale, procesele cognitive implicate în producerea și înțelegerea textelor etc. (Weigle 2009: 15).

Brown (1994, *apud* Weigle 2009: 15-16) face un inventar al elementelor care diferențiază scrierea de vorbire, redate în prima parte a tabelului de mai jos. Grabowski (1996, *apud* Weigle 2009: 16) însă susține că prea puține dintre caracteristicile „de suprafață” ale scrierii în raport cu vorbirea rezultă, de fapt, din proprietățile intrinseci ale celor două, în circumstanțe comune. În acest sens, numai durata și timpul de producere trebuie văzute ca esențiale. Scrisul, în mod normal, lasă o urmă fizică, în timp ce vorbirea, chiar dacă este înregistrată, nu are o astfel de manifestare, iar actul fizic al scrisului durează mai mult decât cel al vorbirii. Datorită acestor considerații, am completat tabelul cu alte diferențe considerate, de către Grabowski sau de către Weigle (2009: 18-19) însăși, cel puțin la fel de relevante precum cele menționate de către Brown:

DURATĂ	■ Limba scrisă se caracterizează prin durată, ea putând fi citită și recită la nesfârșit. ■ Limba vorbită se caracterizează prin efemeritate.
TIMPUL DE PRODUCERE	■ Cei care scriu au mai mult timp la dispoziție pentru a-și planifica producția, a o revedea și a o reconsidera în funcție de context, înainte de a o finaliza. ■ Cei care vorbesc sunt nevoiți să planifice, să formuleze și să distribuie discursul în câteva momente, dacă doresc să stabilească un dialog, o comunicare.
DISTANȚA	■ Există o reală distanță în timp și spațiu între cel care scrie și cel care citește, ceea ce face ca o bună parte dintr-un posibil context comun, ce i-ar implica pe ambii deopotrivă, să fie eliminată. Necesitatea unei explicitări suplimentare cu privire la relația dintre cei doi se impune de la sine. ■ Între cel care vorbește și cel care ascultă, distanța este una minimă; există un context comun stabilit prin contactul direct, față în față.
ORTOGRAFIA	■ Ortografia unui text scris se caracterizează printr-o serie limitată de elemente. ■ Bogăția unui text oral se impune prin numărul mare de elemente folosite în comunicare: informația, volumul, accentul, pauza, intonația etc.
COMPLEXITATEA	■ Limba scrisă este caracterizată de propoziții subordonate mai lungi, folosind numeroase elemente subordonatoare. ■ Limba vorbită tinde să utilizeze propoziții mai scurte, coordonate prin conjuncții coordonatoare, dar se caracterizează, deopotrivă, printr-o prezență crescută a substantivelor și a verbelor, precum și printr-un fenomen de redundanță.

Unitatea 1

FORMALITATEA	■ Scrierea, datorită faptului că este folosită uneori în contexte sociale și culturale semnificative, poate fi caracterizată printr-un înalt grad de formalism. ■ Vorbirea este, în general, mai puțin formală.
VOCABULARUL	■ Textele scrise conțin o varietate de cuvinte din diferite domenii de activitate, dar și o serie de cuvinte mai puțin folosite sau chiar necunoscute cititorului. ■ Textele orale se bazează mai mult pe cuvinte familiare, foarte des folosite și foarte cunoscute de vorbitori. Vocabularul de bază al oricărui vorbitor este acela care se activează în producerea și receptarea de texte orale.
MENTȚINEREA FLUXULUI SCRIERII/VORBIRII	■ În timpul scrierii, persoana cu care comunicăm nu este prezentă, fapt cu importante implicații cognitive. Cel care scrie nu este nevoit să apeleze permanent la resurse cognitive pentru a putea menține cursul conversației. ■ Vorbitorul trebuie să facă eforturi pentru a menține cursul conversației și pentru a evita pauzele lungi sau pentru a umple respectivele pauze cu alte semnale specifice.
ACTIVITĂȚILE COGNITIVE	■ Referitor la scris, consumul de timp și de energie devine unul semnificativ pentru activități cognitive, precum planificarea și reconsiderarea informațională, deoarece există o mai mică presiune în exprimare. Cel care scrie consumă o considerabilă cantitate de energie realizând, simultan, mai multe activități de informare: informare în legătură cu subiectul de scris, în legătură cu publicul vizat etc. Această acțiune mai poate fi tradusă și în termenii capacității de a anticipa, oarecum, așteptările auditoriului, constituind un mesaj specific în absența unui partener de discuție, lucru care separă, de fapt, un scriitor profesionist de unul mai puțin experimentat. ■ Cel care vorbește consumă mai puțin timp și mai puțină energie, el neavând la dispoziție aceste resurse pentru a le investi în activitățile cognitive de planificare și reconsiderare informațională.
ABSENȚA DESTINATARULUI	■ Absența destinatarului poate reprezenta o adevărată provocare pentru cei care scriu, care lipsește în vorbire: scriitorul trebuie să ia în considerare, de fiecare dată, în transmiterea propriului mesaj, un cumul de informații ce țin de cunoștințele, interesele, dorințele, așteptările destinatarului, fără a primi vreun feedback. ■ Vorbitorii au avantajul de a primi feedback imediat despre cum s-a realizat comunicarea lor, despre cum s-a transmis mesajul.

Bachman și Palmer (Bachman, Palmer 1996: 76, *apud* Weigle 2009: 18) au sesizat că, în fond, e mai la îndemână să vorbești despre cele două tipuri de competențe - scrierea și vorbirea - văzute, în mod tradițional, drept două tipuri individuale, în termenii unor diferite combinații de abilități de utilizare a limbii.

Exercițiu:

Lucrați în perechi! În ce măsură puteți aplica, în evaluarea la clasă, categoriile rezultate din clasificarea lui Brown și cât de utile le considerați?

4.7. Particularitățile evaluării competenței de producere orală în L2, comparativ cu L1

Capacitatea de a vorbi într-o limbă străină sau nematernă poate reprezenta un fundament semnificativ pentru citire și scriere. Abilitățile de a scrie și a citi cu ajutorul cunoștințelor ce țin de vocabular sau fonologie se dezvoltă, în mod direct, din limba vorbită (McKay 2003: 221).

Pe baza celor spuse deja referitor la discrepanțele dintre L1 și L2, în cazul scrisului, vom circumscrie următoarele trăsături specifice vorbirii în L1 și L2.

Particularitățile evaluării competenței de producere orală în L2, prin comparație cu L1

- Vorbirea în L2 poate fi îngreunată de necesitatea de concentrare asupra limbii mult mai mult decât asupra conținutului, datorată constrângerilor pe care le impun cunoștințele limitate din L2.

■ Vorbirea în L2 tinde să devină mult mai constrânsă, mai dificilă și mai puțin eficientă decât în L1. Cei care vorbesc în limba a doua planifică mai mult și vorbesc mai puțin fluent și corect decât atunci când vorbesc în L1.

■ Procesele cognitive circumscrise de Hayes (Hayes 1996), în special referitor la generarea și interpretarea textului, pot fi mult mai dificile pentru cei care vorbesc în L2, din cauza unui nivel de limbă mai scăzut.

■ Vorbitorii în L2 sunt dezavantajați de anumiți factori sociali și culturali. Ei pot să nu își însușească modalitățile de folosire a limbii ca L2, în ceea ce privește aspectele sociale și culturale specifice.

■ Factorii care țin de zona afectivă și motivațională își joacă propriul rol. Din fericire, există o literatură vastă care acoperă această zonă și multe dintre cercetările realizate în cadrul procesului de învățare în L1 devin aplicabile în procesul vorbirii în L2.

Cercetători precum Gardner și Lambert (Gardner, Lambert 1972, *apud* Weigle 2009: 37), Schumann (Schumann 1978, *apud* Weigle 2009: 37), Peirce (Peirce 1995, *apud* Weigle 2009: 37) s-au ocupat de relația dintre dorința individului de a se integra într-o nouă cultură și succesul său în învățarea limbii a doua. Tot ei au subliniat și faptul că aceia care învață o limbă străină pentru propria lor „îmbogățire” pot fi nemotivați în procesul de a investi în limbă, lucru ce poate influența cantitatea de energie și timp pe care sunt dispuși să o dedice învățării modalităților de a vorbi corect în limba respectivă.

Cât despre caracteristicile specifice L2, elementele enunțate mai sus își pierd valabilitatea tocmai din cauza varietății situațiilor în care adulții sau copiii învață și folosesc o a doua limbă. Weigle (Weigle 2009: 5) a inventariat 5 grupuri de *învățăcei* (cursanți) ai unei L2, reprezentând două categorii mari, copiii și adulții. Reținem, mai jos, grupurile specifice copiilor:



Exercițiu:

Lucrați în grup!

Considerați utilă delimitarea realizată de Sarah Cushing Weigle în ceea ce privește evaluarea mesajelor orale în L1 față de L2? Considerați că mai pot fi inventariate și alte particularități? Care ar fi acelea?

Copiii		
Învățăcei (Cursanți)	Nevoi	Scop
■ Grup minoritar - de exemplu, cei din programele bilingve. Ei sunt educați în limba majorității/limba statului. Acești copii sunt nevoiți să învețe să scrie, să citească, să vorbească într-o limbă care nu este vorbită în mediul lor de acasă. Scopul e unul elementar: pentru a se descurca la școală și la locul de muncă.	■ Capacitatea de a vorbi în cadrul școlii, al sistemului universitar.	■ Pentru a supraviețui.
■ Grup majoritar. Acest grup de vorbitori reprezintă majoritatea celor care vorbesc sau care învață o a doua limbă la școală.	■ Capacitatea de a vorbi în cadrul școlii, al sistemului universitar.	■ Pentru a evolua.

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Realizați o schiță a diferențelor sesizate de-a lungul activității dumneavoastră la clasele cu predare în limba minorităților și la cele cu predare în limba română, din punctul de vedere al diferențelor dintre producerea orală și cea scrisă. Ați constatat diferențe semnificative?

4.8. Tipurile de sarcini

Itemii care vizează vorbirea pot fi formulați în termenii unor activități prin care vorbitorii încearcă să atingă un anumit obiectiv într-o situație de comunicare specifică (Luoma 2009: 30).

În ceea ce-i privește pe copiii din grupa de vârstă 6-11 ani, Penny McKay (McKay 2003: 198) inventariază tipurile de sarcini recomandate pentru competența de producere orală, ținând cont de mai multe repere:

Unitatea 1

A. Sarcini care implică numai vorbirea:

■ **comunicarea de știri** – este una din sarcinile cele mai comune în evaluarea producerii orale. Dacă ascultătorii sunt încurajați să pună întrebări, atunci sarcina devine interactivă. Această acțiune presupune un dialog între elevi despre activitățile lor recente. Unii dintre copii pot fi chiar selectați pentru a comunica astfel de lucruri, fapt care îi va permite învățătorului să se concentreze cu mai mare atenție asupra capacității și abilităților respectivului vorbitor. De asemenea, învățătorii pot examina și compara mai bine performanțele elevilor prin observarea mai multor grupuri.

■ **spunerea de povești** – capacitatea copiilor de a spune o poveste poate fi evaluată și prin intermediul folosirii ilustrațiilor luate din diverse cărți. Este de preferat să le fie arătată copiilor întreaga suită a acțiunilor și abia apoi să li se pună întrebări despre povestea respectivă. Dacă elevul va spune povestea fragmentat, pagină cu pagină, ei vor tinde să trateze fiecare imagine ca o unitate separată, ruptă de context, pierzând, în acest fel, sensul întregii povești (Carpenter, Fujii, Kataoka 1995, *apud* McKay 2003: 198-199). Există și posibilitatea ca povestirea să fie cunoscută deja și, din această cauză, vocabularul să le fie familiar copiilor. Dacă șirul poveștii se schimbă, ei vor fi nevoiți să utilizeze un vocabular nou.

■ **discuții pe marginea unor imagini** – copiii pot fi puși să descrie o imagine. Li se dau, în general, câteva minute pentru a privi imaginea, iar, mai apoi, li se cere să o descrie.

■ **sarcini de categorizare** – acestea îi implică pe copii în sortarea și găsirea de modele/șabloane/desene și au un caracter descriptiv, comparativ, reclamând, de asemenea, explicații și conținuturi mai abstracte. Copiilor li se cere să aleagă o imagine diferită de celelalte dintr-un număr de patru (imaginile sunt alese în funcție de nivelul de competență lingvistică corespunzător pentru vârsta candidatului și de preocupările acestuia). Un exemplu pentru astfel de exerciții este, de pildă, sarcina de a alege o imagine dintr-un set, trei dintre ele reprezentând plante, iar cea de-a patra, oameni (McKay 2003: 199).

■ **prezentări orale** – presupune discuții despre experiențele copiilor, fără ca aceștia să aibă posibilitatea de a se pregăti înainte, sau prezentarea unui proiect ce a fost realizat timp de câteva săptămâni. Sarcina va fi simplificată dacă li se va permite elevilor să folosească obiecte sau imagini pentru îndeplinirea sarcinii sau dacă un adult va avea dreptul să intervină pentru a-i ajuta în caz de nevoie.

■ **alte sarcini, de aceeași natură** – implică, în funcție de nivelul limbii copilului, activități precum: dezbateri pe marginea unei probleme, descrierea unui eveniment semnificativ, instrucțiuni adresate unei persoane pentru a face un anumit lucru, descrierea unui obiect sau a unei persoane (McKay 2003: 200).

B. Sarcini care implică vorbirea și ascultarea:

■ **sarcini cu întrebări și răspunsuri** – implică răspunsuri foarte scurte, formate dintr-un singur cuvânt, și sunt foarte utile pentru exersarea vocabularului și a anumitor formule de comunicare. Acest tip de sarcini pot fi ușor extinse prin adăugarea unor elemente noi, precum: introducerea unor elemente surpriză, creșterea complexității întrebărilor adresate, includerea unui vocabular mai dificil, uneori necunoscut, folosirea de obiecte, imagini etc.

■ **interviurile orale** – de obicei, acestea presupun un dialog între învățător și un elev. Interviurile devin mai eficiente dacă: în deschidere, se folosesc întrebări mai simple, de încălzire; se utilizează diverse metode de diagnosticare a nivelului de competență al elevului; întrebările se formulează în așa fel încât evaluatorul să poată depista limitele competenței candidatului; elevul este readus la un nivel la care devine capabil să răspundă întrebărilor ce îi sunt puse (McKay 2003: 202). Interviul oral nu pare a fi o sarcină ideală atunci când se apelează la metoda clasică *față în față, răspuns-întrebare*. Pentru a facilita comunicarea și reușita unui interviu oral, examinatorul poate folosi o păpușă care să aibă rolul de a vorbi cu respectivul copil, iar acesta să-i răspundă tot prin intermediul unei păpuși. Din aceleași motive, este recomandat ca, în cadrul interviurilor orale, să fie incluse jocul de rol sau discuțiile pe marginea unei imagini (McKay 2003: 202). Hughes (Hughes 2003, *apud* McKay 2003: 202) afirmă că este recomandat să îi oferim copilului cât mai multe șanse de a răspunde, tocmai pentru a încuraja participarea la conversație.

■ **mini-dialoguri și jocuri de rol** – sunt adesea folosite pentru a evalua, mai degrabă, niște structuri extrem de uzuale, de rutină. Pentru a face acest lucru, li se cere copiilor, de exemplu, să realizeze un mini-dialog în fața colegilor. Este de preferat să fie folosite câteva elemente-surpriză, care să provoace momente neplanificate și naturale. Este recomandabil ca elevii care performează jocurile de rol să aibă un nivel al limbii mai ridicat.

■ **informații de completat** – implică interacțiunea permanentă a elevilor și folosirea obligatorie a limbii pentru a realiza o anumită sarcină. O parte dintre elevi dețin unele informații care le lipsesc celorlalți, dar de care aceștia au nevoie în realizarea sarcinii. Unul dintre elevi îi spune celuilalt ce trebuie să deseneze, să completeze, să construiască sau să observe. În acest mod, se pun întrebări și se dau instrucțiuni (McKay 2003: 204). Aceste activități sunt ușor de realizat cu ajutorul imaginilor, jucăriilor etc., astfel încât devin adevărate jocuri bune de utilizat în clasă.

- **discuții de grup sau cu un partener** – în acest caz, se recomandă subiecte precum: schimbul de informații, împărtășirea a ceea ce le place/displace elevilor, repovestirea unor experiențe, exprimarea opiniilor, descriere și explicare etc.

O altă modalitate de grupare a sarcinilor este propusă de către **Arthur Hughes** (Hughes 2003: 113), în lucrarea sa, *Testing for language teachers*. Acesta inventariază sarcinile specifice capacității de producere a mesajului oral. El redă modelul de examinare orală al examenelor CCSE - *Test of oral interaction*:

A. Sarcini reprezentative

Operațiile vizează:

- *exprimarea* – a ceea ce ne place/displace, preferințelor, acordului/dezacordului, opiniilor, cererilor, comentariilor, atitudinilor, plângerilor, justificărilor, comparațiilor etc.;
- *adresarea* – instructivă, persuasivă, în scopul consilierii etc.;
- *descrierea* – de acțiuni, evenimente, obiecte, oameni, procese etc.;
- *solicitarea* – de informații, clarificări, indicații de orientare, ajutor etc.;
- *nararea* – unui șir de evenimente;
- *raportarea* - descriere, comentarii, decizii, alegeri.

B. Solicitarea unei mostre de producere a mesajului oral

a. interviul – este considerat cel mai comun format în testarea interacțiunii orale. Cele mai importante tehnici folosite sunt:

- *întrebările și solicitarea de informații* – ar trebui evitate întrebările care presupun răspunsuri de tipul *da/nu* exceptând, poate, partea de început a interviului.
- *imaginile* – sunt folosite în solicitarea unor descrieri. Seriile de imagini formează o bază naturală pentru povestire.
- *jocul de rol* – candidaților li se cere să-și asume un rol într-o situație particulară (de exemplu, a mulțumi pentru o invitație, a refuza politicos).
- *interpretarea* – simpla interpretare poate testa atât producerea, cât și comprehensiunea, într-un mod controlat.
- *monologul pregătit* – este o sarcină recomandată doar în cazul în care se prevede utilitatea clară și imediată pentru candidați (Hughes 2003: 119).
- *citirea cu voce tare* - această sarcină se recomandă numai în cazul în care candidatul are nevoie în mod expres de această abilitate sau dacă activitatea respectivă a fost parte din curriculumul cursului și trebuie verificată.

b. interacțiunea cu candidați colegi – unul dintre avantajele acestui tip de activitate este acela că se oferă șansa utilizării unui limbaj comun și, aproximativ, de același nivel. De asemenea, o astfel de interacțiune conduce, în general, la o performanță mai bună, deoarece candidații au mai multă încredere și siguranță atunci când comunică între ei decât dacă comunicarea se face cu un intervievator. Însă, în acest caz, trebuie să se acorde o atenție sporită alegerii candidaților care interacționează, pentru a evita apariția unor situații în care unul îl domină pe celalalt.

Tehnicile folosite sunt:

- *discuția* – se formulează un set de sarcini care impun și cer discuții între cei doi candidați. Sarcinile respective pot implica, uneori, și luarea unei decizii.
- *jocul de rol* – poate fi jucat de doi candidați, împreună cu cel care testează, în ipostaza de observator. Trebuie însă ținut cont de faptul că evaluatorul nu este întotdeauna acceptat cu ușurință în ipostaza de prieten (Hughes 2003: 121).

c. răspunsuri la înregistrări audio sau video – acest format de activitate e descris ca unul semi-direct, care asigură fiabilitatea testului. Este, de asemenea, un format economic în situația în care există un laborator disponibil, cu condiția să poată fi testați mai mulți candidați în același timp. Un dezavantaj evident al acestui format este inflexibilitatea sa, neexistând posibilitatea de a reacționa la răspunsurile candidaților (Hughes 2003: 122).

Exercițiu:

Lucrați în grup! Ce tipuri de sarcini folosiți în activitatea dumneavoastră la clasă? Care vi se par cele mai utile?

Unitatea 1

4.9. Strategii specifice producerii de mesaje orale

Strategiile specifice producerii de mesaje orale se pot detalia astfel (CECR 2003: 58):

PLANIFICAREA	■ Repetarea/pregătirea – presupune punerea în aplicare a resurselor interne. ■ Localizarea resurselor – implică luarea în considerare a efectelor stilurilor, structurilor discursive, diferitelor formulări. ■ Luarea în calcul a destinatarului ori a auditoriului – se referă la căutarea și identificarea informației sau a unui posibil ajutor, în cazul unui deficit de limbaj. ■ Adaptarea sarcinii – implică faptul că, în funcție de context, individul poate să execute o sarcină mai ușoară sau mai grea. ■ Adaptarea mesajului – presupune că, în funcție de context, mesajul poate fi modificat; astfel, se poate realiza o simplificare a lui, prin limitarea la mijloacele lingvistice absolut necesare, sau o elaborare mai ambițioasă.
EXECUTAREA	■ Compensarea – presupune adoptarea unei atitudini pozitive față de resursele de care vorbitorul dispune. Implică folosirea de aproximații, generalizări, parafraze, descrieri, încercări de „franțuzire” a unor expresii. ■ Construcția pe bază de cunoștințe anterioare – implică folosirea unui discurs prefabricat din elemente cunoscute și accesibile, prin intermediul căruia vorbitorul își facilitează comunicarea. ■ Verificarea/experimentarea – constă în simpla tentativă de a construi un mesaj, utilizând elemente pe care le are la dispoziție și despre care are convingerea că ar putea fi folosite eficient.
EVALUAREA	■ Controlul rezultatelor – presupune faptul că oferirea de feedback îi dă posibilitatea vorbitorului să afle dacă s-a realizat cu adevărat comunicarea.
REMEDIAREA	■ Autocorectarea – presupune controlul conștient al textelor produse, atât din punct de vedere lingvistic, cât și comunicativ, depistarea greșelilor obișnuite și corectarea lor.

4.10. Strategiile de interacțiune orală

Interacțiunea presupune două activități, de receptare și de producere, dar și o activitate unică, de construcție a unui discurs comun. În plus, „faptul că interacțiunea orală antrenează construcția colectivă a sensului, prin stabilirea unui context mental comun, bazat pe definirea a ceea ce poate fi considerat adevărat, pe evaluările privind originea locutorilor (de unde vorbesc) sau gradul lor de apropiere/depărtare în timp real, înseamnă că, pe lângă strategiile de receptare și de producere, există o clasă de strategii specifice interacțiunii, axate pe gestionarea procesului său” (CECR 2003: 73). Aceste strategii ale interacțiunii sunt detaliate mai jos:

PLANIFICAREA	■ Încadrarea – presupune punerea în aplicare a unei scheme sau praxeograme a schimburilor posibile și probabile în timpul activității în desfășurare. ■ Reperarea lacunelor de informație și de opinie/estimarea a ceea ce poate fi considerat drept cunoaștere, experiență dobândită – presupune stabilirea distanței comunicative dintre interlocutori. ■ Planificarea schimburilor – se referă la efectuarea alegerilor și pregătirea diferitelor modificări specifice acestor schimburi.
EXECUTAREA	■ Ordonarea luărilor de cuvânt – implică luarea inițiativei discursului. ■ Cooperarea interpersonală – presupune consolidarea colaborării în vederea îndeplinirii sarcinii și a continuării discuției. ■ Cooperare în gândire – presupune înlesnirea înțelegerii reciproce și centrarea pe sarcina ce trebuie îndeplinită. ■ Cererea de ajutor – presupune cererea de ajutor, în ideea formulării unor cerințe.

EVALUAREA	■ Controlul corespondenței dintre schemă și acțiune – presupune aprecierea coerenței reale între schema ce urmează a fi aplicată și ceea ce se întâmplă în realitate. ■ Controlul efectului și al succesului – presupune luarea în considerare a stării lucrurilor. ■ Cererea de clarificări sau clarificarea – presupune luarea în considerare a posibilelor neînțelegeri sau ambiguități de ordin lingvistic și comunicativ, ce trebuie clarificate.
REMEDIAREA	■ Remediarea comunicării – presupune necesitatea unei intervenții active pentru a restabili comunicarea și a clarifica neînțelegerile, acolo unde este necesar.

4.11. Descriptorii Specifici Interacțiunii Orale

CECR oferă scale descriptive pentru a ilustra: turnurile de fraze, cooperarea, cererea de clarificări.

TURNURI DE FRAZE	
A2	■ Poate utiliza procedee simple pentru a începe, a continua și a încheia o conversație scurtă. ■ Poate începe, susține și încheia o conversație simplă și limitată, față în față. ■ Poate atrage atenția.
A1	■ Nu există descriptor disponibil.

A COOPERA	
A2	■ Poate arăta că înțelege ceea ce spune.
A1	■ Nu există descriptor disponibil.

A CERE CLARIFICĂRI	
A2	■ Poate cere, în cuvinte foarte simple, să i se repete în caz de neînțelegere. ■ Poate cere clarificarea cuvintelor-cheie neînțelese, folosind expresii și îmbinări de cuvinte stabile. ■ Poate arăta că nu înțelege ceea ce se spune.
A1	■ Nu există descriptor disponibil.

Unitatea 1



IDEI DE LUAT ACASĂ

În evaluarea mesajului oral, pentru grupa de vârstă 6-11 ani:

- ▶ Țineți cont de faptul că limba vorbită este efemeră și trebuie procesată în timp real, fapt ce imprimă evaluării un caracter specific, în funcție de care se cere să fie ajustată interpretarea rezultatelor.
- ▶ Luați în calcul numărul mare de elemente folosite în comunicare: informația, volumul, accentul, pauza, intonația etc.
- ▶ Informați candidații despre aspectele principale care sunt evaluate: poate fi vorba de un test de pronunție, de unul care se axează pe fluență sau pe corectitudine, de unul combinat etc.
- ▶ Țineți cont de diferențele care apar în manifestarea efectivă a acestei capacități în L2 față de L1 ! Este, probabil, capacitatea cel mai greu de dobândit în coordonatele sale principale (fluență, corectitudine, structurarea mesajului), iar evaluatorul trebuie să își calibreze foarte bine instrumentele de testare și de notare pentru a asigura obiectivitatea și fiabilitatea procesului de evaluare.
- ▶ Învățarea unei limbi străine de către copii este favorizată, în primul rând, de comunicarea orală. Așadar, insistați cât se poate de mult pe formarea acestei competențe, dar și pe evaluarea ei.
- ▶ Utilizați grilele din *CECR* în evaluare sau creați-vă instrumente adecvate de testare și notare!
- ▶ Exersați și evaluați atât abilitățile legate de activitatea de monolog, cât și pe cele specifice interacțiunii verbale! Ambele tipuri sunt extrem de utile în folosirea limbii în situații reale de comunicare.
- ▶ Încurajați elevii să interacționeze în perechi sau în grupuri, la clasă și în timpul evaluărilor formative și sumative, pentru a căpăta obișnuința unui schimb verbal normal și natural.

TEST



A. Stabiliți dacă următoarele enunțuri sunt adevărate sau false:

1. CECR nu prezintă descriptori la nivelurile A1 și A2 pentru capacitatea de monolog continuu (argumentare).
2. Conversația prevede subiecte de comunicare planificate, pregătite în avans.
3. Comunicarea de știri este o sarcină care implică numai vorbirea.

B. Alegeți varianta corectă:

1. Care dintre subpunctele de mai jos enumeră doar sarcini care implică numai vorbirea?
 - a. Comunicarea de știri și interviul oral.
 - b. Comunicarea de știri și relatarea unei povești.
 - c. Spunerea de povești și interviul oral.
2. Care dintre următoarele sarcini este cel mai puțin recomandată pentru testarea capacității de producere a unui mesaj oral?
 - a. Citirea unui text cu voce tare.
 - b. Comunicarea de știri.
 - c. Monologul pe baza unor imagini.
3. Care dintre următoarele sarcini este cea mai inflexibilă, nepermițând reacția imediată a evaluatorului?
 - a. Jocul de rol.
 - b. Reacția la un stimul audio-video.
 - c. Monologul pe marginea unor imagini.

C. Completați spațiile libere:

1. Caracteristicile specifice vorbirii, conform lui Bygate, rezultă din două seturi de condiții de care individul ține cont: procesarea și
2. Vorbirea în L2 poate fi îngreunată de necesitatea de concentrare asupra limbii mult mai mult decât asupra, din cauza constrângerilor pe care le impun cunoștințele din L2.

Bibliografie:

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare (traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.

Hughes, A., 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Luoma, S., 2004, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.

McKay, P., 2008, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.

Weigle, S. C., 2009, *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

Unitatea 1



5. Evaluarea competenței de producere a mesajului scris - Scrierea

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să sesizați caracteristicile competenței de producere a mesajului scris;
- să selectați abordarea cea mai potrivită pentru evaluarea competenței de producere a mesajului scris;
- să corelați abilitățile de exprimare scrisă cu descriptorii grilelor din *CECR*;
- să identificați specificul procesului de producere a textului scris, prin comparație cu procesul de producere a mesajului oral;
- să faceți diferența între abilitățile informaționale și cele interacționale;
- să selectați procesele cognitive specifice producerii mesajului scris, în funcție de grupa de vârstă la care acestea se pot evalua.

Unitatea 1

5.1. Specificul termenului de „competență”

Temă de reflecție:

Încercați să definiți conceptul de *competență de producere a mesajului scris* și să oferiți trei caracteristici ale sale:

.....

.....

.....

Pentru coordonatorii lucrării *Pedagogia învățământului primar. Instrumente didactice* (Bocoș, Catalano 2009: 159), competențele sunt integrate într-o schemă ce cuprinde, deopotrivă, prestațiile, performanțele și conduitele. Cu privire la competență, autorii consideră că aceasta include performanța, fiind inferată din performanță, „ceea ce face ca ea să fie realizabilă în intervale mai lungi de timp” (Bocoș, Catalano 2009: 159):

Ipostazele rezultatelor școlare și obiectivele educaționale corespunzătoare lor	■ Prestațiile	OBIECTIVE OPERAȚIONALE
	■ Performanțele	OBIECTIVE OPERAȚIONALE ȘI NEOPERAȚIONALE
	■ Competențele	OBIECTIVE EDUCAȚIONALE DE GENERALITATE MEDIE SAU GENERALE
	■ Conduitele	OBIECTIVE OPERAȚIONALE ȘI NEOPERAȚIONALE, OBIECTIVE EDUCAȚIONALE DE GENERALITATE MEDIE SAU GENERALE

În viziunea aceluiași autori, competențele sunt „ansambluri integrate ce vizează cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor care facilitează desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme/situații” (Bocoș, Catalano 2009: 162). În CECR, competențele apar definite prin totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să realizeze anumite acțiuni (CECR 2003: 15).

A ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii reprezintă cumulul de verbe din care rezultă competența și prin referire la care trebuie evaluată aceasta. Competența nu trebuie redusă exclusiv la domeniul cognitiv, sub forma unui rezultat al acțiunii educative, ci, în egală măsură, trebuie luate în considerare și domeniile *afectiv, atitudinal, psihomotor* (Niculescu 2001: 226, *apud* Bocoș, Catalano 2009: 162).

Deși competențele utilizează, integrează și mobilizează cunoștințe, e indicat să nu le definim restrictiv, în termeni precum: „pura și simpla punere în operă *rațională* a cunoștințelor, a modelelor de acțiune, a procedurilor.” Având în vedere complexitatea competențelor și a subcompetențelor, se recomandă ca, în procesul de formare și de dezvoltare a acestora, să se țină cont, în primul rând, de dimensiunea progresivă.

Din acest motiv, în perioada preșcolarității, dar și a școlarității mici și mijlocii, vârsta elevilor reclamă adoptarea unui ritm mult mai lent în formarea și dezvoltarea competențelor, care se realizează gradat, în etape. Recomandarea specialiștilor merge și mai departe, impunându-se chiar restricții privitoare la terminologie. De pildă, în contextele descrise mai sus, se sugerează să se folosească mai degrabă termenii de *capacitate* sau de *abilitate* în locul celui de *competență* (Bocoș, Catalano 2009: 162).

În baza competențelor proprii, o persoană POATE :	
■ acționa oportun, eficient, prompt; ■ gândi critic, analitic; ■ alege rapid și eficient; ■ lua decizii pertinente și utile la momentul oportun; ■ selecta, analiza, sintetiza, compara informații;	■ judeca; ■ argumenta; ■ identifica, soluționa probleme; ■ propune alte soluții.

Exerciții:

1. Lucrați în grup! Considerați că e bine să se discute în perioada preșcolarității și a școlarității mici de *competențe* sau de *capacități/abilități*?
2. Lucrați în perechi! Considerați necesară modificarea terminologiei oferite de *Programa școlară pentru clasele I-IV, Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților* pentru definirea obiectivelor de referință? Argumentați!

5.2. Posibile clasificări ale competențelor

Competențele se pot clasifica și în funcție de următoarele criterii (Bocoș, Catalano 2009: 163):

1. SFERA PERSONALITĂȚII	
Competențe cognitive	■ Se referă la modul de construcție și de dezvoltare de structuri cognitive, precum și la capacitatea de a asimila ineditul și de a-l insera în sistemul cognitiv propriu.
Competențe psihomotorii	■ Vizează modul de construcție și de dezvoltare de structuri psihomotorii, precum și capacitatea de a realiza eficient activități practice.
Competențe afectiv-atitudinale	■ Privesc modul de construcție și de dezvoltare de structuri afective, precum și capacitatea de a controla atât sentimente, cât și trăiri interioare.

2. DOMENIILE ȘI ABORDĂRILE CU CARE SE CORELEAZĂ	
Competențe disciplinare	■ Corespund unei anumite discipline.
Competențe interdisciplinare	■ Sunt realizate cu contribuția mai multor domenii, în maniere integratoare.
Competențe transversale/transferabile	■ Sunt realizate longitudinal, de-a lungul disciplinelor de studiu și al practicilor educative și sunt definite și explicitate în termenii de achiziții transferabile și nu strict disciplinare.

Ne vom opri, în continuare, asupra competenței lingvistice, formată din: **componenta lingvistică**, **componenta socio-lingvistică** și **componenta pragmatică** (CECR 2003: 18). Competența de comunicare a elevului/utilizatorului se mobilizează atunci când se realizează activități variate de comunicare, implicând **receptarea, producerea, interacțiunea și medierea** (mai ales, activitățile de traducere și interpretare), fiecare dintre acestea putând fi realizată atât în formă orală sau scrisă, cât și în ambele forme (CECR 2003: 19).

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Considerați utilă pentru activitatea dumneavoastră la clasă delimitarea competențelor pe baza celor stabilite de autorii Mușata Bocoș și Horațio Catalano? Există vreun segment relevant pentru facilitarea evaluării la clasă a celor stabilite mai sus? Comparați răspunsurile cu cele ale colegilor!
2. V-ați organizat vreodată activitatea la clasă ținând cont de elementele componente ale competenței de comunicare: activități de receptare, producere, interacțiune, mediere? Considerați o astfel de abordare utilă sau evaluarea la clasă n-ar trebui să țină cont de delimitările de mai sus? Argumentați, apoi comparați răspunsurile cu cele ale colegilor!

5.3. Abordări în evaluarea competenței de producere a mesajului scris

Urmărind foarte atent literatura de specialitate, observăm că scrisul, considerat altădată domeniul elitelor și al celor educați, a devenit un instrument esențial în comunitatea globală de azi, având un rol cultural incontestabil în asigurarea dialogului dintre diverse societăți (Weigle 2009: x). Sara Cushing Weigle prezintă natura acestui proces din mai multe perspective, ca fenomen social și cultural, dar și ca activitate cognitivă (Weigle 2009: 14).

5.3.1. Scrisul – activitate socială

Una dintre descrierile cele mai cunoscute ale scrisului ca activitate socială este realizată de Hamp-Lyons și Kroll (1997: 8, *apud* Weigle 2009: 19), care definesc scrisul drept un act ce are loc într-un context, urmărind un anumit scop și fiind modelat în funcție de auditoriul căruia i se adresează (Hayes 1996: 5, *apud* Weigle 2009: 19). După cum se poate observa, se vorbește despre latura socială a scrisului, accentuându-se faptul că tot ceea ce scriem, felul cum scriem și persoana căreia îi scriem se configurează în baza unor convenții de interacțiune socială stabilite de-a lungul timpului. Se cuvine ca scrisul să fie analizat și surprins în ipostaza sa de „activitate socială permanentă”, neîntreruptă, care necesită o circumscriere obligatorie într-un cadru larg de evoluție.

Din moment ce scrisul nu poate fi rupt de reperele care stabilesc un cadru propice inițierii și dezvoltării lui, nici evaluarea mesajului scris nu trebuie izolată de contextul în care acesta se produce. De asemenea,

Unitatea 1

întrucât procesul de învățare a scrierii implică mult mai mult decât simpla deprindere a gramaticii și a vocabularului limbii respective, nici evaluarea acestuia nu va avea în vedere exclusiv cunoștințele de limbă (gramatică, vocabular și lexic).

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Considerați pertinente afirmațiile de mai sus cu privire la abordarea socială a scrisului? Cum credeți că ar putea fi aplicată această perspectivă asupra scrisului elevilor dumneavoastră din clasele I-IV? Comparați răspunsurile cu ale colegilor!

În formularea pretențiilor legate de modul de scriere a unui text, se poate ține cont, pentru fiecare disciplină, de următoarele:

- examinarea tipurilor de probleme considerate importante, specifice disciplinei – în contextul claselor I-IV; examinarea surprinde totalitatea tipurilor de exerciții specifice limbii române ca limbă maternă;
- motivele pentru care sunt sancționate anumite abordări, și nu altele – necesitatea de a găsi metode alternative de evaluare a unui anumit text;
- modul în care convențiile specifice disciplinei reușesc să modeleze un text;
- felul în care reușesc scriitorii să se reprezinte în texte – conținutul textelor implică mult mai mult decât un simplu mesaj al scriitorului față de posibilul cititor, încărcătura sa spirituală ținând mai degrabă de un amalgam socio-cultural specific;
- cum este citit și analizat textul în cadrul disciplinei;
- cum reușește un text să influențeze textul imediat următor.

5.3.2. Scrisul – activitate culturală

Deși, la prima vedere, caracterul cultural al scrisului pare atât de evident, încât n-ar mai trebui să reclame niciun fel de demonstrație, relevarea dimensiunii sale culturale a stârnit destule controverse. De exemplu, noțiunea de „retorică contrastivă”, introdusă pentru prima dată de Kaplan (1996, *apud* Weigle 2009: 20), care a analizat o cantitate considerabilă de eseuri, subliniind diferențele discursului scris al studenților proveniți din diverse culturi, a fost pusă sub semnul îndoielii de către cercetători precum Brown (1994) sau Leki (1992). Cu toate acestea, în ultima perioadă, retorica contrastivă și-a redobândit credibilitatea, iar teza că multe dintre aspectele actului de a scrie sunt influențate în mod direct de ceea ce numim *cultură* a căpătat un contur aparte.

Cercetările realizate au demonstrat că așteptările culturale pot avea efecte semnificative asupra coerenței și interpretării textelor – aspect ce se poate traduce prin modalitatea de organizare a unui text într-un întreg dotat cu sens. Cu alte cuvinte, trebuie să existe, în permanență, o potrivire între așteptările celui care scrie și așteptările celui care citește. Numai așa cititorul va fi capabil să realizeze o interpretare coerentă și corectă a textului citit (Weigle 2009: 21-22).

Leki (1992), Grabe, Kaplan (1989, 1996) și Weigle (2009: 20) ne sfătuiesc, și ei, să luăm în considerare aspectele culturale care influențează scrisul. Recent, câțiva cercetători au considerat necesară studierea variațiilor determinate de influențele culturale din cadrul modelelor de scriere. Pentru a ilustra acest lucru, vom prezenta câteva caracteristici ale scrisului în trei spații culturale - arab, chinez și spaniol:

Scrisul în cultura arabă	Scrisul în cultura chineză	Scrisul în cultura spaniolă
■ Proza arabă folosește multe coordonări și paralelisme, spre deosebire de subordonările și organizările ierarhice preferate de scriitorii englezi (Ostler 1987, Yorkey 1977, Kaplan 1966, <i>apud</i> Weigle 2009: 21).	■ Scriitorii chinezi tind să aducă în prim-plan o serie de exemple, fără a pleca de la un anumit punct/aspect, spre deosebire de scriitorii englezi, care preferă conexiuni transparente, explicite, în cadrul prozei (Matalene 1985, citat în Leki 1992, <i>apud</i> Weigle 2009: 21).	■ Scriitorii din cultura spaniolă fac uz de digresiuni pentru a scoate în evidență multitudinea de informații cunoscute despre subiectul tratat (Collado 1981, citat în Leki 1992, <i>apud</i> Weigle 2009: 21).

Bineînțeles că, și în cazul producerii unui text scris în limba română, trebuie analizat acest tip de influențe. În școlile românești, întâlnim clase de elevi mixte, formate din vorbitori nativi ai limbii române și elevi proveniți din rândul minorităților naționale. Interacțiunea celor din urmă cu elevi care provin dintr-un mediu cultural pur românesc, dar și accesul la emisiuni culturale radio sau televizate sunt factori care influențează modul de gândire și de construcție al oricărui tip de mesaj scris de către vorbitorii non-nativi. În egală măsură, „baia culturală” este asigurată și prin tipurile de texte studiate la clasă sau prin discuțiile pe varii teme dintre învățători și elevi.

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Puteți evidenția câteva trăsături culturale care influențează exprimarea scrisă a elevilor dumneavoastră? Dacă da, considerați acest lucru un neajuns? În ce măsură credeți că trebuie ținut seama de aceste aspecte în evaluare?

O problemă demnă de luat în considerare ar fi gradul ridicat de expunere a claselor cu elevi din culturi mixte la păreri contradictorii privind spațiul cultural și social din care provin. E posibil ca, în unele circumstanțe, aducerea în discuție a acestor subiecte-tabu să deranjeze, lucru ce va conduce la dispute interminabile, generatoare de probleme personale destul de serioase. Evitarea acestor momente de blocaj cultural nu constituie unica soluție. Dimpotrivă, considerăm binevenită tratarea deschisă și pertinentă a problemelor legate de relațiile interculturale, așa cum o recomandă și curriculumul de *Limba și literatura română* pentru ciclul primar (învățământ cu predare în limbile minorităților naționale). Rezultatul nu poate fi decât unul avantajos pentru ambele culturi: o mai bună cunoaștere reciprocă între populația majoritară și minoritățile naționale din spațiul geografic românesc. Din acest motiv, nici evaluarea mesajului scris nu e bine să se realizeze într-un cadru cultural închis, fără trimiteri iminente la conținuturile socio-culturale specifice.

Teme de reflecție:

1. În activitatea dumneavoastră didactică, ați întâlnit bariere culturale care au condus la anumite neînțelegeri sau discuții în contradictoriu? Care au fost acestea? Cum le-ați soluționat?
2. Care credeți că este soluția cea mai bună pentru a evita, pe cât posibil, apariția unor situații delicate în care se manifestă inadvertențele culturale?
3. Ce considerați că ar trebui modificat în modul de abordare a problemei interculturalității la nivelul tematicii manualelor și chiar al tipurilor de exerciții propuse?

5.4. Descriptorii grilei CECR privind competența de producere a mesajului scris în diferite situații

Grilele de (auto)evaluare prezentate mai jos sunt preluate din CECR, pentru nivelurile A1 și A2, specifice claselor I-IV. Astfel, la terminarea clasei a IV-a, considerăm că elevul ar trebui să ajungă la nivelul de competență lingvistică A2. Odată stabilite granițele între nivelurile A1 și A2, învățătorilor le va fi mai ușor să încadreze, să delimiteze și să justifice evaluarea fiecărui elev, asigurând un grad mult mai mare de obiectivitate procesului evaluativ. În cele ce urmează, ne vom axa pe expunerea a patru tipuri de descriptori:

5.4.1. Descriptorii ilustrativi generali specifici competenței de producere a mesajului scris din CECR

Pentru o mai bună orientare în procesul evaluării competenței de producere a mesajului scris pentru grupa de vârstă 6-11 ani, trebuie să ținem cont de descriptorii generali din CECR. Îi redăm aici doar pe cei care descriu primele două niveluri, A1 și A2:

SCRIEREA – EXPRIMAREA SCRISĂ	
A2 Clasele III-IV	■ Poate să scrie mesaje scurte, simple. ■ Poate să scrie scrisori personale foarte simple, de mulțumire.
A1 Clasele I-II	■ Poate să scrie o carte poștală simplă, cu salutări din vacanță. ■ Poate completa formulare cu anumite detalii personale, precum numele, naționalitatea, adresa.

5.4.2. Descriptorii specifici activității de producere, prezentați în CECR

După cum se știe, activitatea de producere conține două importante segmente: producerea orală și cea scrisă (CECR 2003: 53). În **activitățile de producere scrisă (scrierea sau exprimarea în scris)**, utilizatorul limbii, în ipostaza sa de scriitor, elevul de 6-11 ani, produce un text scris care este receptat de unul sau mai mulți cititori. Printre activitățile scrise, sunt date, ca exemple, următoarele :

Unitatea 1

INVENTARUL ACTIVITĂȚILOR SCRISE	
	■ a completa formulare și chestionare; ■ a lua notițe pentru a reveni la ele; ■ a nota mesaje dictate; ■ a scrie texte libere; ■ a scrie scrisori personale.

PRODUCEREA SCRISĂ GENERALĂ	
A2 Clasele III-IV	■ Poate scrie un șir de expresii și fraze simple, legate între ele prin conectori simpli, cum ar fi : <i>și, însă, pentru că</i> .
A1 Clasele I-II	■ Poate scrie expresii și fraze simple izolate.

Exercițiu:

Lucrați în perechi! Puteți evidenția câteva trăsături culturale care influențează exprimarea scrisă a elevilor dumneavoastră? Dacă da, considerați acest lucru un neajuns? În ce măsură credeți că trebuie ținut seama de aceste aspecte în evaluare?

SCRIEREA CREATIVĂ	
A2 Clasele III-IV	■ Poate scrie despre aspectele fizice ale mediului său, cum ar fi: oamenii, locurile, munca sau studiile, cu fraze legate între ele. ■ Poate face o descriere scurtă și elementară a unei întâmplări, a unor activități trecute și a unor experiențe personale. ■ Poate scrie un șir de fraze și expresii simple despre familia sa, condițiile de trai, pregătirea profesională, serviciul actual sau ultimul, ca dată. ■ Poate scrie biografii imaginare sau poeme scurte și simple despre oameni.
A1 Clasele I-II	■ Poate scrie fraze și expresii simple despre sine și despre personaje imaginare, unde viețuiesc acestea și ce fac.

5.4.3. Descriptorii specifici interacțiunii scrise din CECR

Interacțiunea bazată pe folosirea limbii scrise cuprinde diferite activități, printre care amintim (CECR 2003: 72):

- a transmite și a schimba mesaje etc.;
- a corespunda prin intermediul scrisorilor, fax, mail etc.

În tabelul de mai jos, prezentăm descriptorii specifici următoarelor scale și subscale:

INTERACȚIUNEA SCRISĂ GENERALĂ	
A2 Clasele III-IV	■ Poate scrie mici mesaje simple, în legătură cu anumite nevoi primare.
A1 Clasele I-II	■ Poate cere sau transmite în scris informații personale amănunțite.

CORESPONDENȚA	
A2 Clasele III-IV	■ Poate scrie o scrisoare personală foarte simplă, pentru a exprima mulțumiri sau scuze.
A1 Clasele I-II	■ Poate scrie o carte poștală simplă și scurtă.

MESAJE, FORMULARE	
A2 Clasele III-IV	■ Poate înregistra un mesaj scurt și simplu, cu condiția de a putea cere să i se repete și să i se reformuleze. ■ Poate scrie o notă sau un mesaj simplu și scurt, referitor la niște nevoi primare.
A1 Clasele I-II	■ Poate scrie cifrele și datele, numele, naționalitatea, adresa, vârsta, data nașterii sau sosirii în țară etc., pe o fișă de hotel, de exemplu.

Exerciții:

1. Lucrați în perechi! Considerați necesară/utilă o astfel de delimitare pe niveluri a capacității de exprimare scrisă la clasele I-IV, având în vedere și programa școlară? Argumentați-vă răspunsul! Comparați răspunsurile cu cele ale colegilor!
2. Lucrați în grup!
 - a. În activitatea dumneavoastră la clasă, ați ținut cont, într-o oarecare măsură, de descriptorii respectivi? Care au fost descriptorii de care ați ținut cont în evaluarea mesajelor scrise?
 - b. Considerați că acești descriptorii sunt suficienți pentru o evaluare completă la clasă? Ați luat în considerare și alte repere în activitatea la clasă? Care au fost acelea?
3. Lucrați în perechi! Considerați necesară o delimitare a descriptorilor pe cele două tipuri de activități, producere și interacțiune, sau credeți că evaluarea mesajului scris n-ar trebui să țină cont de ea? În activitatea dumneavoastră, cum ați evaluat?

5.4.4. Particularitățile evaluării scrierii prin comparație cu evaluarea vorbirii

Sara Cushing Weigle relevă aspectele comune care leagă scrierea de vorbire și citire (Weigle 2009: 15). Legătura implicită a scrierii cu vorbirea reiese din contextul deschis în care se realizează orice tip de mesaj scris. În calitate de activitate socio-culturală, scrisul are întotdeauna un destinatar, un scop și un context de comunicare, fapt ce implică un răspuns sau o replică. Având în vedere reacțiile provocate de citirea mesajului scris, fie ele orale sau scrise, relația dintre vorbire și scriere ne apare ca una extrem de importantă, inclusiv pentru testarea limbii. În evaluarea limbii a doua, se cere să meditam asupra următoarelor aspecte: în ce măsură trebuie considerat scrisul un *cas special* pentru L2 și cât de diferită apare scrierea în raport cu vorbirea, ținând cont de faptul că, în ambele cazuri, sunt antrenate aceleași resurse lingvistice și procese mentale.

Multe lucrări de specialitate și-au propus să surprindă diferențele dintre cele două competențe, atât în prima limbă, cât și în cea de-a doua, urmărind, deopotrivă, diverse perspective și interpretări. Grabe și Kaplan (Grabe și Kaplan 1996, *apud* Weigle 2009: 15) au stabilit că studiile din domeniul lingvistic și educațional adoptă poziții contradictorii în ceea ce privește relația dintre vorbire și scriere.

În abordările tradiționale, se subliniază primatul vorbirii asupra scrierii, considerată o simplă reflecție a limbii vorbite. Cercetătorii din domeniul educațional consideră scrisul „mai corect” și, astfel, demn de mai multă apreciere decât limba vorbită (Weigle 2009: 15). Această opinie este susținută și de faptul că un mesaj scris poate fi înregistrat, astfel încât există posibilitatea de a păstra nu doar conținutul, ci, implicit, și modalitățile de construire și de vizualizare ale acestuia, la care se poate reveni oricând pentru diverse tipuri de evaluări ulterioare.

În ultimii ani, s-a ajuns la un consens, prin impunerea unui reper general: niciuna din cele două, scrierea sau vorbirea, nu trebuie considerată și analizată ca fiind superioară celeilalte. Trebuie însă ținut cont de faptul că atât textele orale, cât și cele scrise variază în funcție de anumiți factori: caracteristicile textuale, normele socio-culturale și „instrucțiunile” impuse de acestea, procesele cognitive implicate în înțelegerea și producerea textelor etc. (Weigle 2009: 15).

Brown (1994, *apud* Weigle 2009: 15-16) face un inventar al elementelor responsabile de apariția diferențelor dintre scriere și vorbire, redate în prima parte a tabelului de mai jos. Grabowski (1996, *apud* Weigle 2009: 16) însă susține că prea puține dintre caracteristicile de suprafață ale scrierii în raport cu vorbirea rezultă, de fapt, din proprietățile intrinseci ale celor două, în circumstanțe comune. În acest sens, numai timpul de producere și durata trebuie văzute ca esențiale. Scrisul, în mod normal, lasă o urmă fizică, în timp ce vorbirea, chiar dacă este înregistrată, nu are o astfel de manifestare, iar actul fizic al scrisului durează mai mult decât cel al vorbirii.



Exercițiu:

Lucrați în perechi!
Considerați că sunt mai semnificative diferențele sau similaritățile dintre producerea scrisă și cea orală? Pe care dintre ele o considerați mai greu de evaluat?

Unitatea 1

Datorită acestor observații, am completat tabelul cu alte elemente ce marchează diferența, considerate, de către Grabowski sau de către Weigle (2009: 18-19) însăși, cel puțin la fel de relevante precum cele menționate de către Brown.

DURATĂ	■ Limba scrisă se caracterizează prin durată, ea putând fi citită și recită la nesfârșit. ■ Limba vorbită este efemeră.
TIMPUL DE PRODUCERE	■ Cei care scriu au mai mult timp la dispoziție pentru a-și planifica producția, pentru a o revedea și a o reconsidera în funcție de context, înainte de a o finaliza. ■ Cei care vorbesc sunt nevoiți să planifice, să formuleze și să distribuie discursul mult mai rapid, dacă doresc să stabilească un dialog/o comunicare.
DISTANȚA	■ Există o reală distanță în timp și spațiu între cel care scrie și cel care citește, ceea ce face ca o bună parte dintr-un posibil context comun, ce i-ar implica pe ambii deopotrivă, să fie eliminată. Necesitatea unei explicitări suplimentare cu privire la relația dintre cei doi se impune de la sine. ■ Între cel care vorbește și cel care ascultă, distanța este una minimă; există un context comun stabilit prin contactul direct, față în față.
ORTOGRAFIA	■ Ortografia unui text scris se caracterizează printr-o serie limitată de elemente. ■ Bogăția unui text oral se impune prin numărul mare de elemente folosite în comunicare: informația, volumul, accentul, pauza, intonația etc.
COMPLEXITATEA	■ Limba scrisă tinde să fie caracterizată de propoziții subordonate mai lungi, folosind din plin elemente subordonatoare. ■ Limba vorbită preferă propoziții mai scurte, legate prin conjuncții coordonatoare, dar se caracterizează, deopotrivă, printr-o prezență crescută a substantivelor și a verbelor, precum și printr-un fenomen de redundanță.
FORMALITATEA	■ Scrierea, datorită faptului că este folosită uneori în contexte sociale și culturale semnificative, se caracterizează printr-un înalt grad de formalitate. ■ Vorbirea este, în general, mai puțin formală.
VOCABULARUL	■ Textele scrise conțin o varietate de cuvinte din diferite domenii de activitate, dar și o serie de cuvinte mai puțin folosite sau chiar necunoscute cititorului. ■ Textele orale se bazează mai mult pe cuvinte familiare, foarte des folosite și bine cunoscute de vorbitori. Vocabularul de bază al oricărui vorbitor este acela care se activează în producerea și receptarea de texte orale.
MENȚINEREA FLUXULUI SCRIERII/VORBIRII	■ În timpul scrierii, persoana cu care comunicăm nu este prezentă, iar această ipostază are implicații cognitive importante. Cel care scrie nu este nevoit să apeleze permanent la resurse cognitive pentru a menține cursul conversației. ■ Cel care vorbește trebuie să facă eforturi pentru a menține cursul conversației și pentru a evita pauzele lungi sau pentru a umple respectivele pauze cu alte semnale specifice.
ACTIVITĂȚILE COGNITIVE	■ În ceea ce privește scrisul, se consumă mult timp și energie pentru activități cognitive precum planificarea și reconsiderarea informațională, deoarece există o presiune mai mică în exprimare. Cel care scrie consumă o considerabilă cantitate de energie, realizând, simultan, mai multe activități de informare: în legătură cu subiectul de scris, în legătură cu publicul vizat etc. Acest demers mai poate fi tradus și în termenii capacității de a anticipa, oarecum, așteptările auditoriului, construind un mesaj specific în absența unui partener de discuție, lucru care face, de fapt, diferența între un scriitor profesionist și unul mai puțin experimentat.

	■ Cel care vorbește consumă mai puțin timp și mai puțină energie, el neavând la dispoziție resursele menționate mai sus pentru a le investi în activitățile cognitive de planificare și reconsiderare informațională.
ABSENȚA DESTINATARULUI	■ Absența destinatarului poate reprezenta o adevărată provocare pentru cei care scriu, una care lipsește în vorbit: scriitorul trebuie să ia în considerare, de fiecare dată, în transmiterea propriului mesaj, un cumul de informații ce țin de cunoștințele, interesele, dorințele, așteptările destinatarului, fără a primi vreun feedback. ■ Vorbitorii au avantajul de a primi feedback imediat despre felul în care s-a realizat comunicarea lor, despre cum s-a transmis mesajul.

Bachman și Palmer (Bachman, Palmer 1996: 76, *apud* Weigle 2009: 18) au sesizat că, în fond, e mult mai la îndemână să vorbești despre cele două competențe, scrierea și vorbirea - văzute, în mod tradițional, drept două tipuri individuale -, în termenii unor diferite combinații de abilități în manipularea structurilor limbii. Ei au atras atenția asupra faptului că limba scrisă nu este numai o limbă vorbită, pusă pe hârtie, ci reprezintă, mai degrabă, un mod distinct de a comunica, implicând, printre altele, o mulțime de norme socio-culturale și procese cognitive (Weigle 2009: 19).

Exercițiu:

Lucrați în grup! Selectați trei dintre elementele care fac diferența între scriere și vorbire prezentate în tabelul de mai sus. În ce măsură credeți că sunt utile în practica evaluării elevilor din ciclul primar?

5.5. Particularitățile evaluării competenței de producere scrisă în L2 prin comparație cu L1

Elevii care învață o limbă străină în primii ani de școală se află într-un proces permanent de dezvoltare a capacității de a înțelege, precum și a diverselor competențe de producere, atât în prima limbă, cât și în cea de-a doua. Se pare că, la început, cei care scriu sau citesc într-o limbă străină tind să se concentreze pe *decodarea limbii, pe relația dintre sunet și fonem, pe alfabet* etc., aceste aspecte reclamând o mai mare concentrare din partea lor. Textele pe care le citesc și le scriu elevii variază de la *pasaje scurte, întrebări, instrucțiuni, poeme*, în anii de început, până la *pasaje și texte narative* consistente, în anii mai mari (McKay 2003: 218-219). Până la începerea studierii unei L2, mulți copii și-au dezvoltat deja toate aceste competențe în prima limbă și ajung, astfel, pregătiți să le transfere în învățarea și exersarea L2. Weigle (2009: 35) surprinde aspectele referitoare la discrepanțele apărute între abordarea scrierii în L2 față de L1.

Particularitățile evaluării competenței de producere scrisă în L2, prin comparație cu L1:

- Scrisul în L2 este, în general, îngreunat de o concentrare mai mare asupra **limbii** decât asupra conținutului.
- Silva (Silva 1993: 668, *apud* Weigle 2009: 35-36), făcând un inventar al elementelor care diferențiază scrierea în L1 față de cea în L2, a constatat că, în L2, aceasta este mult mai **constrânsă**, mai **dificilă** și **mai puțin eficientă** decât în L1. Cei care scriu într-o a doua limbă **plănuiesc mai puțin**, revizuiesc mai rar conținutul și scriu mai puțin fluent și corect decât aceia care elaborează un text scris în L1.
- **Procesele cognitive** circumscrise de Hayes (Hayes 1996), în special cele implicate în interpretarea și generarea textului, se realizează mult mai dificil în cazul celor care scriu în L2, din cauza unui nivel de limbă mai scăzut.
- Persoanele care scriu în L2 sunt dezavantajate și de anumiți **factori sociali** și **culturali**. E posibil ca ei să nu reușească să-și însușească pe deplin mărcile socio-culturale de folosire a L2, care, după cum se știe, fluctuează în funcție de context sau de orizontul de așteptare al cititorului provenit dintr-un alt spațiu cultural (Weigle 2009: 36).
- Și factorii care țin de zona afectivă și motivațională își joacă propriul rol. Din fericire, există o literatură vastă care acoperă această zonă și multe dintre cercetările realizate în cadrul procesului de învățare a limbii devin aplicabile în procesul scrierii în L2.

Tot într-o sinteză adaptată după Weigle (2009: 3-5), trecem în revistă caracteristicile limbii 1:

- Vähäpääsi (1982), Leki (1992 *apud* Weigle 2009: 3) și alți cercetători sunt de acord că scrisul ține, în mod intrinsec, de o educație formală. Dacă elevii știu să-și vorbească propria limbă atunci când încep școala, scrisul impune, cu necesitate, un serios proces de învățare. În comparație cu cititul și ascultarea, scrisul apare mai rar în afara perimetrului școlii, iar, atunci când apare, este dictat de mediul în care lucrează autorul textului: educație, jurnalism, drept etc.

Unitatea 1

- Abilitatea de a scrie implică o relație strânsă cu ceea ce numim succes profesional sau academic. De pildă, Grabowski (1996: 75, *apud* Weigle 2009: 3) e de părere că scrisul, prin comparație cu vorbitul, e considerat, mai degrabă, un sistem standard ce trebuie însușit prin intermediul unor instrucțiuni speciale, foarte clar circumscrise. A învăța să scrii în L1, limba maternă, implică învățarea versiunii standard a unei limbi cunoscute deja. Majoritatea elevilor învață scrierea pentru a fi capabili să participe în toate sectoarele vieții sociale, în afara școlii, și pentru a reuși să-și formeze o carieră.
- Cât despre sistemul de învățământ, la acest nivel scrisul trebuie considerat, în primul rând, un instrument esențial în predare (Weigle 2009: 5).
- Chiar dacă scopurile scrierii pot varia de la o cultură la alta (Saari, Purves 1992, *apud* Weigle 2009: 5), este foarte clar faptul că scrisul devine o piesă semnificativă în structura curriculumului de-a lungul întregii activități educaționale.

În ceea ce privește L2, niciuna dintre caracteristicile enunțate mai sus nu mai poate fi valabilă, tocmai din cauza varietății situațiilor în care oamenii, fie ei adulți sau copii, învață și folosesc o a doua limbă. Sara Weigle (Weigle 2009: 5) inventariază 5 grupuri de cursanți care învață L2, formate din două mari categorii, copii și adulți. Dintre acestea, prezentăm mai jos două grupuri din categoria copiilor:

Copiii		
Cei care învață	Nevoi	Scopul
■ Grup minoritar – de exemplu, programe bilingve. Ei sunt educați în limba majorității/limba statului. Acești copii sunt nevoiți să învețe să scrie și să citească într-o limbă care nu este vorbită în mediul lor familial. Scopul e unul elementar: capacitatea de a se integra la școală și la locul de muncă.	■ Capacitatea de a scrie în cadrul școlii, al sistemului universitar.	■ Pentru a supraviețui.
■ Grup majoritar – de exemplu, programele de "baie de limbă" (<i>immersion programs</i>). Acest grup de vorbitori reprezintă majoritatea celor care vorbesc sau care învață o a doua limbă la școală.	■ Capacitatea de a scrie în cadrul școlii, al sistemului universitar.	■ Pentru a evolua.

Astfel, departajarea grupurilor care vorbesc o a doua limbă se face ținând cont de factori precum: vârsta, nivelul de educație și nivelul de cunoaștere a limbii materne, tipul de nevoi pentru a învăța o limbă atât în cadrul școlii, cât și în afara ei. Pe lângă toate acestea, abilitatea și oportunitatea de a scrie într-o a doua limbă sunt determinate și de alte elemente, cum ar fi (Weigle 2009: 6):

- **Stadiul prezent de însușire a L2.** Nicio persoană nu va reuși să scrie în L2 în absența unor minime cunoștințe de gramatică și vocabular.
- **Gradul de asemănare** dintre L1, ca limbă maternă, și L2 ca a doua limbă. Cu cât cele două sunt mai apropiate din punct de vedere gramatical și lexical, cu atât mecanismul de învățare este mai simplu.
- **Rolul lui L2.** Dacă L2 este o limbă de circulație internațională, perspectiva de abordare a nevoilor este una mult mai largă decât dacă L2 nu prezintă această trăsătură.

Cercetători precum Gardner și Lambert (Gardner, Lambert 1972, *apud* Weigle 2009: 37), Schumann (Schumann 1978, *apud* Weigle 2009: 37), Peirce (Peirce 1995, *apud* Weigle 2009: 37) au relevat succesul celor care doresc să se integreze într-o nouă cultură în învățarea limbii a doua. După cum bine sesizaseră însă Grabe și Kaplan (Grabe, Kaplan 1996: 219, *apud* Weigle 2009: 37), există și alte motivații ce mobilizează învățarea scrisului în limba a doua, care nu țin neapărat de nevoia de integrare într-o altă cultură: accesul la un loc de muncă mai bun, posibilitățile de promovare, dorința de a impresiona profesorul, părinții, colegii etc. Cât despre cei care învață o limbă străină pentru propria lor „îmbogățire”, se pare că aceștia nu sunt întotdeauna la fel de motivați să investească în limbă, lucru ce afectează cantitatea de energie și de timp pe care sunt dispuși să o dedice învățării scrierii corecte în limba respectivă.

Exerciții:

1. În activitatea dumneavoastră didactică, ați predat și evaluat numai la clase de minorități sau și la clase formate din copii români? Comparați evaluarea mesajului scris la cele două tipuri de clase. Ce ați observat? Care dintre ele vi s-a părut mai dificilă în evaluare? În funcție de ce parametri i-ați evaluat pe copiii din cele două clase?
2. Lucrați în grup! Considerați utilă departajarea realizată de Sara Cushing Weigle în ceea ce privește evaluarea mesajelor scrise în L1 față de L2? De ce? Considerați că mai pot fi găsite și alte particularități? Care ar fi acelea?

5.6. Factorii care trebuie luați în considerare în elaborarea itemilor pentru evaluarea producerii unui text scris - elaborarea constructului (scopul, situația, publicul vizat)

Înainte de a trece la evaluarea exprimării scrise, trebuie să delimităm modurile de manifestare a acestei abilități în lumea reală, în afara oricărui test de limbă. De asemenea, ne vom referi la definirea *constructului*, o preocupare fundamentală în elaborarea unui test utilizat pentru evaluarea competenței de exprimare scrisă a elevilor de 6-11 ani, a căror limbă maternă nu este limba română.

Prin comparație cu examene de tradiție, precum **TOEFL**, **Cambridge**, **IELTS** (Weigle 2009: 148-162), putem stabili un cadru specific și în cazul testului de limba română ca limbă nematernă pentru elevii de 6-11 ani. Astfel, scopul urmărit în crearea testelor care evaluează exprimarea scrisă constă în următorii parametri:

- **publicul vizat:** elevii a căror limbă maternă nu este româna;
- **scopul:** testarea capacității de a scrie românește – implică evaluarea abilității de a genera și organiza idei, de a argumenta și a susține acele idei cu ajutorul exemplelor sau faptelor în limba română etc.;
- **situația:** se definește în funcție de context: testarea abilităților elevilor la final de ciclu de învățământ; evaluare formativă; test-diagnostic etc.

În elaborarea constructului, trebuie să ținem cont în permanență de două aspecte foarte importante: considerațiile generale legate de elaborarea testului și, mai cu seamă, specificațiile, respectiv considerațiile ce vizează formularea propriu-zisă a sarcinilor (Weigle 2009: 77). Menționăm că aceste aspecte urmează să fie detaliate în unitatea următoare.

5.7. Procesele cognitive implicate și tipurile de cunoaștere specifice producerii mesajului scris

În încercarea de a descrie factorii care influențează procesul de scriere sau de a surprinde diferențele dintre un scriitor profesionist și unul începător, unii cercetători au propus câteva modele de procese ale scrierii. În acest demers, s-a căutat răspuns la următoarele întrebări:

- Care sunt procesele cognitive sau activitățile mentale implicate în actul scrierii?
- Ce cunoștințe folosește autorul în scriere?
- Ce alți posibili factori pot influența procesul scrierii?

Toate acestea constituie câteva aspecte semnificative, care trebuie avute în vedere atunci când se ia în calcul dezvoltarea sau aplicarea unui test pentru evaluarea exprimării scrise (Weigle 2009: 23).

Hayes și Flower (1980, *apud* Weigle 2009: 23) au stabilit unul dintre primele modele referitoare la procesul scrierii, implicând două aspecte semnificative: mediul și individul. Mediul trebuie înțeles ca mediu social, atunci când se referă la audiență (fie ea reală sau imaginară) sau la un posibil colaborator în procesul scrierii, respectiv, ca mediu fizic, când vorbim despre textul scris deja, ale cărui caracteristici pot influența eforturile viitoare ale celui ce scrie (de exemplu: scrisul de mână, prelucrarea textelor). Aspectele individuale ale scrisului se referă la interacțiuni între patru componente: memoria de lucru (de scurtă durată), procesul cognitiv, motivația și efectele acesteia, memoria de lungă durată.

Hayes (1996, *apud* Weigle 2009: 25) definește *memoria de lucru* pe trei paliere: *memoria fonologică* (stochează informația verbală); *memoria spațio-temporală* (o schiță spațio-temporală, care stochează informații codate); *memoria semantică* (stochează informația conceptuală).

Procesul cognitiv, în modelul lui Hayes, include:

- **interpretarea textului** – presupune ascultarea, citirea și scanarea semnelor grafice; este procesul prin care sunt create reprezentări interne, plecând de la inputurile lingvistice și grafice.
- **reflecția** – procesul prin care sunt create noi reprezentări interne din cele deja existente.
- **producerea de text** – sunt elaborate noi producții lingvistice scrise, având ca punct de plecare reprezentările interne.

Hayes insistă asupra importanței lecturii, ca proces central, în actul scrierii. Din punctul său de vedere, există trei modalități de lectură, esențiale pentru scriere:

- citirea în scopul evaluării;
- citirea textelor-sursă;

Unitatea 1

- citirea instrucțiunilor.

A patra componentă importantă în modelul lui Hayes este *memoria de lungă durată*, incluzând „scheme de sarcină” și „subiecte ale cunoașterii”. Prima categorie este definită sub forma unor „pachete de informații stocate în memoria de lungă durată, care specifică modul de realizare a unei sarcini”. Aceasta include informații legate de scopurile sarcinilor, procesele necesare pentru îndeplinirea sarcinii, cum să realizezi o concordanță a proceselor, cum să evaluezi succesul unei sarcini. Subiectele ce țin de cunoaștere apar esențiale pentru scris. Astfel, sunt definite trei tipuri de cunoaștere:

- cunoașterea audienței;
- cunoașterea genului;
- cunoașterea lingvistică.

Taxonomia cunoașterii limbii, adaptată după modelul oferit de Grabe și Kaplan (1996: 220-1), prezintă următoarele tipuri de cunoaștere:

- cunoașterea lingvistică – include printre altele: cunoașterea codului scris, cunoștințe de fonologie și morfologie, cunoștințe de sintaxă etc.
- cunoașterea discursului – privește cunoașterea relațiilor semantice dintre subordonate etc.
- cunoașterea socio-lingvistică.

Competența lingvistică, adaptată după modelul lui Douglas (Douglas 2000: 35, *apud* Weigle 2009: 42), reprezentând o taxonomie opusă și mult generalizată față de cea stabilită de Grabe și Kaplan (1996, *apud* Weigle 2009: 42), a fost definită de către Bachman și Palmer (1996, *apud* Weigle 2009: 42) și surprinde patru tipuri mari de cunoaștere:

- cunoașterea gramaticală – implică cunoștințe de fonologie, vocabular, morfologie și sintaxă;
- cunoașterea textuală – implică cunoștințe de retorică, coeziune etc.;
- cunoașterea funcțională – implică funcții ideatice, euristice, de manipulare și imaginative;
- cunoașterea socio-lingvistică – implică cunoștințe de dialectologie, expresii idiomatice, referințe culturale.

5.8. Strategiile de producere a mesajului scris din CECR

Înainte de a înțelege cu exactitate la ce se referă strategiile de producere scrisă, trebuie să circumscriem termenul de *strategie*. Conform CECR, strategiile presupun „adoptarea unui comportament specific care permite eficiență maximă” și reprezintă „mijlocul folosit de utilizatorul unei limbi pentru:

- a-și mobiliza și echilibra resursele;
- a aplica anumite aptitudini și operații;
- a răspunde exigențelor de comunicare într-o anumită situație;
- a îndeplini sarcina cu succes, în mod complet și economic, în funcție de scopul său precis” (CECR 2003: 53).

Strategiile comunicative nu ar trebui să fie interpretate numai pe baza unui model de incapacitate, ca o modalitate de remediere a unui deficit lingvistic sau a unei erori de comunicare. Utilizarea strategiilor comunicative cere și impune o aplicare a principiilor metacognitive (CECR 2003: 53):

- planificarea;
- executarea;
- controlul;
- remedierea.

Strategiile de producere se pot defini prin intermediul următoarelor acțiuni (CECR 2003: 58):

- presupun mobilizarea tuturor resurselor specifice și căutarea echilibrului între diferite competențe;
- au ca scop potrivirea potențialului disponibil cu natura sarcinii (*adaptarea sarcinii*);
- în lipsa resurselor suficiente, elevul va adapta ceea ce dorea să spună, limitându-se la mijloacele lingvistice disponibile (*adaptarea mesajului*).

Diversele strategii implicate în producerea unui text scris (de producere, de evitare, de realizare) sunt detaliate în tabelul de mai jos (CECR 2003: 58):

PLANIFICAREA	■ Repetarea/pregătirea – punerea în aplicare a resurselor interne. ■ Localizarea resurselor – luarea în considerare a efectelor stilurilor, structurilor discursive, diferitelor formulări. ■ Luarea în calcul a destinatarului ori a auditoriului – căutarea și identificarea informației sau a unui posibil ajutor în cazul unui deficit de limbaj.
--------------	--

	■ Adaptarea sarcinii – în funcție de context, individul poate să execute o sarcină mai ușoară sau mai grea. ■ Adaptarea mesajului – în funcție de context, mesajul poate fi modificat, limitându-se la mijloacele lingvistice disponibile și poate fi abordat printr-o simplificare sau, dimpotrivă, printr-o elaborare mai ambițioasă.
EXECUTAREA	■ Compensarea – adoptarea unei atitudini pozitive față de resursele de care vorbitorul dispune. Presupune folosirea de aproximații, generalizări, parafraze, descrieri, încercări de calchiere a unor expresii. ■ Construcția pe bază de cunoștințe anterioare – folosirea unui discurs prefabricat, din elemente cunoscute și accesibile, prin intermediul căruia este facilitată comunicarea. ■ Verificarea/experimentarea – tentativa de a construi un mesaj utilizând „materialul” de care dispunem și despre care avem convingerea că ar putea fi folosit eficient.
EVALUAREA	■ Controlul rezultatelor – oferirea de feedback îl informează și-i dă posibilitatea individului să aibă confirmarea faptului că respectiva comunicare s-a produs cu adevărat.
REMEDIAREA	■ Autocorectarea – controlul conștient al textelor produse, atât din punct de vedere lingvistic, cât și comunicativ, constatarea greșelilor obișnuite și corectarea lor.

5.9. Strategiile de mediere a mesajului scris din CECR

Strategiile de mediere reflectă modalitățile candidatului de a se descurca cu resurse limitate în orice tip de context, pentru a prelucra informația primită și a găsi un sens echivalent (CECR 2003: 75). Pașii identificați în cadrul acestor strategii se regăsesc în tabelul de mai jos (CECR 2003: 75-76):

PLANIFICAREA	■ Dezvoltarea cunoștințelor anterioare, localizarea resurselor, pregătirea unui glosar – presupune antrenarea unei planificări în vederea organizării și a posibilității de a profita total de resurse. ■ Luarea în considerare a nevoilor interlocutorului, selectarea unităților de interpretare – presupune examinarea modului de abordare a sarcinii de executat.
EXECUTAREA	■ Anticiparea – prelucrarea datelor care sosesc în timp ce se formulează ultima unitate simultan și în timp real – constă în faptul că mediatorul, de-a lungul operațiunilor de interpretare, comentare, traducere, e nevoit să anticipeze ceea ce urmează și să formuleze ceea ce s-a spus deja. ■ Înregistrarea posibilităților și a echivalențelor – presupune notarea felului de a exprima lucrurile cu scopul de îmbogățire a glosarului și de construire a unor „insulițe de sens”. ■ Umplerea lacunelor – constă în punerea în practică a tehnicilor care permit evitarea dificultăților și a lapsusurilor, dar și păstrarea în stare de veghe a facultății de anticipare.
EVALUAREA	■ Verificarea congruenței celor 2 versiuni – presupune situarea evaluării la nivel comunicativ. ■ Verificarea coerenței structurilor uzuale folosite – constă în situarea evaluării la nivel lingvistic.
REMEDIAREA	■ Cizelarea cu ajutorul unor dicționare și tezaure, consultarea unor specialiști sau a unor surse – presupune remedierea ca urmare a evaluării, prin intermediul unor lucrări de referință și al unor informatori competenți în domeniul respectiv.

Unitatea 1

5.10. Tipurile de texte care se pot evalua la grupa de vârstă 6-11 ani

CECR definește textul astfel: „orice secvență discursivă orală sau scrisă pe care utilizatorii o receptează, o produc sau o schimbă între ei. În consecință, un act de comunicare lingvistică nu poate exista fără text” (CECR 2003: 79).

Referindu-ne strict la scriere, spunem că fiecare text este vehiculat de un suport specific, de un obiect scris. Tipurile de suporturi specifice sunt:

- televiziunea;
- cinematograful;
- calculatorul;
- benzile video;
- tipăritura, manuscrisul.

Textele scrise nu redau, în general, toată informația fonetică semnificativă vehiculată în vorbire. De asemenea, scrisul alfabetic nu poate să transmită, în mod sistematic, elemente ce țin, mai degrabă, de prozodie, înțelegând prin aceasta accentul, intonația, pauzele, legăturile între cuvinte etc. În ceea ce privește textele scrise de tip consonantic și stenografic, ele vehiculează într-o și mai mică măsură informațiile respective.

În cele ce urmează, ne vom referi la genurile și tipurile de texte scrise generale și, în mod special, la cele specifice grupei de vârstă 6-11 ani (CECR 2003: 80-81):

TIPURI DE TEXTE SCRISE GENERALE	TIPURI DE TEXTE SCRISE APLICABILE LA GRUPA DE VÂRSTĂ 6-11 ANI
■ Cărți, romane, reviste literare ■ Reviste ■ Ziare ■ Instrucțiuni de utilizare, cărți de bucate ■ Manuale școlare ■ Benzi desenate ■ Broșuri, prospecte, pliante, materiale publicitare, panouri, note ■ Bilete ■ Formulare și chestionare ■ Dicționare ■ Scrisori de afaceri ■ Scrisori personale ■ Exerciții de compunere ■ Note de serviciu, dări de seamă, rapoarte ■ Note și mesaje ■ Baze de date ■ Etichete (magazine, piețe, secții din centrele comerciale) ■ Ambalaje și etichete ale produselor	■ Cărți, romane ■ Reviste ■ Ziare ■ Instrucțiuni de utilizare, cărți de bucate ■ Manuale școlare ■ Benzi desenate ■ Broșuri, prospecte, pliante, materiale publicitare, panouri, note ■ Formulare și chestionare ■ Dicționare ■ Scrisori personale ■ Exerciții de compunere ■ Etichete (magazine, piețe, secții din centrele comerciale) ■ Ambalaje și etichete ale produselor

Sara Cushing Weigle (Weigle 2009: 7) consideră că tipurile de texte scrise în L2 variază. Astfel, pentru a face o departajare a textelor specifice celor 5 grupuri de vorbitori de L2, ne vom raporta, de fiecare dată, la descrierea și clasificarea textelor pe baza celor mai importante caracteristici. Primul model de discurs scris a fost elaborat de către Văhăpăssi, în 1982. Tipurile de texte sunt clasificate prin raportare la două coordonate: procesarea cognitivă și intenția/scopul dominant.

În cadrul procesării cognitive, vom diferenția trei niveluri, specificând, totodată, tipurile de texte aferente:

Tipul	Procesul	Tipuri de texte
I	■ Implică cerința de a reproduce informații care au fost deja codate lingvistic.	■ Dictare; ■ Completare de spații libere.
II	■ Implică aranjarea sau organizarea informațiilor cunoscute de către cel care scrie.	■ Raport de laborator.
III	■ Implică inventarea sau generarea unor noi idei sau informații.	■ Scriere pentru transformarea de cunoștințe.

Văhăpăssi (1982, *apud* Weigle 2009: 7-10) stabilește 6 tipuri de intenții/scopuri dominante, fără a face o ierarhizare a acestora. El utilizează o schemă propusă de Jakobson (1960):

- a. Scopul de a învăța
- b. Scopul de a transmite emoții
- c. Scopul de a informa
- d. Scopul de a distra
- e. Scopul de a convinge
- f. Scopul de a păstra legătura

Exercițiu:

Ce tipuri de texte folosiți la clasă în evaluare? Considerați că manualele pe care le folosiți oferă o gamă variată și folositoare pentru elev? Ce alte tipuri de texte considerați că ar fi necesare și care ar fi rolul lor în cazul elevilor dumneavoastră?



IDEI DE LUAT ACASĂ

În evaluarea competenței de producere a mesajului scris, pentru grupa de vârstă 6-11 ani,

- ▶ considerați competența lingvistică drept un rezultat al acțiunii educative în domeniile: cognitiv, afectiv, atitudinal, psihomotor.
- ▶ utilizați termenul de *capacitate* sau *abilitate*!
- ▶ țineți cont de: ipostaza scrisului ca activitate socială și culturală, contextul de producere, scop și grupul-țintă.
- ▶ luați în considerare diferențele dintre evaluarea mesajului scris și a celui oral (durata, timpul de producere, ortografia, complexitatea, gradul de formalism, vocabularul).
- ▶ luați în considerare diferențele dintre evaluarea mesajului scris în L2 față de L1 (necesitatea de concentrare asupra limbii, modul de planificare și revizuire a conținutului, procesele cognitive implicate, factorii sociali și culturali, factorii ce țin de zona afectivă și motivațională).
- ▶ utilizați grilele din *CECR* sau creați modele similare, adaptate situației de testare specifice.
- ▶ instruiți elevii în utilizarea strategiilor de producere și de mediere a textului scris.
- ▶ țineți cont de tipurile de texte adecvate pentru testarea la grupa de vârstă 6-11 ani.

Unitatea 1

TEST



A. Răspundeți cu adevărat sau fals:

1. Conform Bocoș, Catalano 2009, competențele se pot clasifica în funcție de următoarele criterii: cognitive, lingvistice, afectiv-atitudinale.
2. Interacțiunea bazată pe folosirea limbii scrise cuprinde, la această grupă de vârstă, conform CECR, numai activități precum schimbul de mesaje.
3. Pentru *scrierea creativă*, nu există descriptori în CECR la nivelul A1.

B. Alegeți varianta corectă:

1. La finalul clasei a IV-a, nivelul de limbă al elevului trebuie să fie:
 - a. A1.
 - b. A2.
 - c. C1.
2. Conform CECR, următoarele componente, pe lângă cea lingvistică, fac parte din competența de comunicare:
 - a. socio-lingvistică și pragmatică.
 - b. socio-lingvistică și psihologică.
 - c. psihologică și pragmatică.
3. Care dintre următorii factori *nu* diferențiază producerea scrisă de cea orală:
 - a. limba folosită.
 - b. durata.
 - c. gradul de formalism.

C. Completați spațiile libere:

1. Procesele cognitive în modelul lui Hayes sunt: interpretarea textului, reflecția și
2. Principiile metacognitive aplicate în utilizarea strategiilor comunicative sunt: pre-planificarea, ..., controlul, ...

Bibliografie:

Bocoș, Mușata, Horațio, Catalano, 2009, *Pedagogia învățământului primar. Instrumente didactice*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: *predare, învățare, evaluare* (traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.

Luoma, Sari, 2004, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.

McKay, Penny, 2008, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.

Weigle, Sara Cushing, 2009, *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.



6. Strategii de evaluare a competenței lingvistice (lexic, noțiuni de fonetică, morfologie, sintaxă) - Gramatică și vocabular

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să utilizați principalele strategii de evaluare a fonologiei, lexicului și a gramaticii;
- să adaptați metodele de evaluare a competenței lingvistice la grupa de vârstă 6-11 ani;
- să utilizați grilele de evaluare din *CECR* pentru această competență;
- să identificați și să folosiți cele mai eficiente exerciții de evaluare a elementelor de fonetică, lexic și gramatică.

Unitatea 1

6.1. Abordări în evaluarea capacității de utilizare a structurilor gramaticale și relevanța lor pentru grupa de vârstă 6-11 ani

Capacitatea de utilizare a structurilor gramaticale pentru grupa de vârstă 6-11 ani vizează categorii incluse în programele școlare în capitolul „Elemente de construcția comunicării”. Aceste elemente se concretizează în aspecte specifice următoarelor domenii:

- fonetică;
- vocabular;
- morfologie;
- sintaxă;
- ortografie;
- ortoepie;
- punctuație.

Rețineți:

Însușirea elementelor de construcția comunicării se realizează **integrat și concentric**.

În evaluarea capacității de utilizare a structurilor gramaticale, la nivelul ciclului primar, se impune luarea în considerare a două aspecte:

- pe de o parte, elementele de construcția comunicării se însușesc, conform noilor programe și manuale școlare, **integrat**, pe baza textelor literare-suport și a lecțiilor de comunicare orală și scrisă; astfel, se subliniază **caracterul funcțional** al acestor elemente, faptul că **ele reprezintă instrumente lingvistice necesare receptării și producerii mesajelor scrise și orale, și nu un ansamblu de noțiuni, reguli și definiții, care să fie însușite și reproduse mecanic**; prin urmare, evaluarea capacității de utilizare a structurilor gramaticale trebuie realizată în corelație cu situații concrete de comunicare, nu prin itemi care să vizeze simpla reproducere a unor reguli sau definiții ori recunoașterea și analiza, pe baza unor algoritmi, a noțiunilor gramaticale.
- pe de altă parte, elementele de construcția comunicării se însușesc **concentric** (acest principiu constă în reluarea, pe un plan superior, a celor învățate anterior, la acestea adăugându-se treptat elemente noi); instrumentele lingvistice devin operante, funcționale, atunci când sunt folosite în actul comunicării; ele au rolul de a controla, dirija și regla receptarea și producerea mesajului, reprezentând argumentul științific necesar în motivarea sau susținerea unei forme corecte; așadar, însușirea capacității de utilizare a structurilor gramaticale nu este un proces arid, formal, prin urmare, nici evaluarea ei nu trebuie ruptă de aspectul practic, funcțional al comunicării.

Rețineți:

Evaluarea capacității de utilizare a structurilor gramaticale trebuie corelată cu situații concrete de comunicare.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Discutați și notați cel puțin trei avantaje ale însușirii integrate și concentrice a elementelor de construcția comunicării (cu referire la ciclul primar).
2. Precizați, aducând două argumente, care este importanța specificului însușirii elementelor de construcția comunicării, discutat anterior, asupra procesului de evaluare (pentru grupa de vârstă 6-11 ani).

Evaluarea capacității de utilizare a structurilor gramaticale trebuie abordată în corelație cu teoriile clasice și moderne ale formării și dezvoltării competenței lingvistice. Vom prezenta, în continuare, opiniile experților legate de însușirea vocabularului, dar și de formarea conceptelor gramaticale.

Pentru elevii claselor primare (grupa de vârstă 6-11 ani), *problematica lexicului* (la nivelul însușirii, dar și al evaluării) poate fi privită din două perspective distincte (cf. Pamfil 2009: 44):

- **varianta clasică** – recomandă predarea explicită a vocabularului prin:
 - identificarea sensului, consultând dicționarele;
 - integrarea cuvintelor nou-învățate în rețele lexicale (serii de sinonime, antonime, familii lexicale, hartă lexicală, câmpuri lexicale, bancă lexicală);
- **varianta modernă** – evidențiază avantajele unei abordări implicite a lexicului, care constă în introducerea în activitatea zilnică a elevului din clasele primare a 10-15 minute de lectură/audiere zilnică.

Exercițiu:

Lucrați în grup!

Precizați care dintre variantele analizate mai sus este folosită cel mai des în activitatea propriu-zisă de la clasă, în cazul elevilor din ciclul primar. Care credeți că sunt motivele pentru preferința exprimată? Credeți că aceasta reprezintă abordarea corectă? Argumentați!

Dimensiunea lingvistică a competenței de comunicare cuprinde, și în cazul grupei de vârstă 6-11 ani, o serie de cunoștințe și capacități de natură fonetică, morfologică, sintactică, ortografică, ortoepică și de punctuație.

În formarea conceptelor gramaticale, în clasele a III-a și a IV-a, se poate recurge la trei demersuri distincte (cf. Pamfil 2009: 56):

- demersul **inductiv** – presupune realizarea unui parcurs ce pornește de la particular spre general, pentru a se întoarce apoi la particular, la recontextualizarea conceptului;
- demersul **deductiv** implică derularea inversă a parcursului inductiv și constă în prezentarea aspectelor generale, urmată de exemplificarea conceptului;
- demersul **dialectic** („învățarea prin opoziție”) este adecvat structurării unor concepte-pereche (substantiv comun/substantiv propriu; numeral cardinal/numeral ordinal).

Practica școlară demonstrează faptul că, pentru elevii claselor primare, demersul inductiv este cel mai potrivit, fiind adecvat particularităților de vârstă ale acestora și, prin urmare, și cel mai eficient. Din punctul de vedere al evaluării, acest demers „permite verificarea modului în care s-a realizat înțelegerea la nivelul fiecărei etape” (Pamfil 2003: 81).



Exercițiu:

Lucrați în grup!
Alegeți unul dintre demersurile amintite mai sus. Propuneți și descrieți o activitate concretă pentru elevii clasei a IV-a, care să se desfășoare conform demersului ales. Prezentați exercițiile de evaluare propuse!

6.2. Competența lingvistică (lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică) și descriptorii care o caracterizează (conform CECR)

Competențele lingvistice, alături de cele socio-lingvistice și pragmatice, se subordonează *competenței de comunicare lingvistică*. Aceasta, alături de aptitudinile generale, permite realizarea unor intenții comunicative.

În cadrul competenței lingvistice, se pot distinge (cf. CECR 2003: 92) următoarele subcategorii:

- competența lexicală;
- competența gramaticală;
- competența semantică;
- competența fonologică;
- competența ortografică și ortoepică.

Competența lexicală vizează cunoașterea vocabularului unei limbi și capacitatea de a-l folosi. Când vorbim despre *vocabular*, ne referim la accepțiunea lui lărgită, care include:

- *elemente lexicale*: cuvinte izolate (substantive, adjective, verbe, adverbe), dar și expresii și locuțiuni (formule de salut, proverbe, expresii frazeologice, locuțiuni ce aparțin diverselor clase morfologice);
- *elemente gramaticale* (articole, pronume și adjective pronominale, prepoziții, conjuncții) (cf. CECR 2003: 92-93).

Competența gramaticală se referă la cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi, adică de a înțelege și de a exprima sensuri, prin formularea și recunoașterea enunțurilor corecte, și nu de a le memora sau de a le reproduce mecanic, ca pe niște formule standard (cf. CECR 2003: 94).

Competența semantică vizează înțelegerea și folosirea corectă a sensului cuvintelor. Atunci când ne referim la organizarea sensului cuvintelor, avem în vedere următoarele aspecte:

- *relația dintre cuvânt și context*: sensul propriu și sensul figurat al cuvintelor, polisemia;
- *relațiile interlexicale*: sinonime, antonime, omonime, paronime (cf. CECR 2003: 96).

Competența fonologică presupune aptitudinea de a percepe și de a produce:

- *unitățile sonore ale limbii* (fonemele) și realizarea lor în contexte specifice (alofone);
- *trăsăturile fonetice care disting fonemele* (de exemplu, sonoritatea sau nazalitatea);
- *compoziția fonetică a silabelor* (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor);
- *fonetica frazei* (forme accentuate și neaccentuate, accentuarea și ritmul frazei) (cf. CECR 2003: 97).

Competența ortografică se referă la cunoașterea și înțelegerea semnelor ce alcătuiesc textele scrise. Menționăm că sistemele de scriere ale tuturor limbilor europene se bazează pe principiul alfabetic.

Pentru sistemul alfabetic, elevii vor fi capabili să înțeleagă și să producă:

- forma literelor de tipar și de mână, minuscule și majuscule;
- ortografia corectă a cuvintelor;
- semnele ortografice;

Unitatea 1

- semnele de punctuație (cf. CECR 2003: 98).

Competența ortoepică vizează capacitatea de pronunțare corectă pornind de la forma scrisă, atunci când elevul este pus în situația de a citi cu voce tare un text sau de a utiliza în vorbire cuvinte întâlnite pentru prima dată în forma lor scrisă.

Astfel, această competență presupune:

- cunoașterea convențiilor ortografice;
- capacitatea de a consulta un dicționar și cunoașterea convențiilor folosite pentru a reprezenta pronunția;
- cunoașterea semnelor de punctuație și a rolului pe care acestea îl au în intonația și în ritmul frazei;
- capacitatea de a distinge, în funcție de context, sensul și pronunțarea corectă a omonimelor, a omofonelor și a omografelor (cf. CECR 2003: 98).

Exercițiu:

Organizați-vă în șase grupuri!

Alegeți-vă câte o competență din cele prezentate mai sus!

Menționați câte două avantaje și minimum o dificultate pe care învățătorul le poate avea în activitatea de evaluare a competenței alese, la nivelul ciclului primar.

CECR propune o serie de descriptori ce caracterizează aceste competențe și în funcție de care se realizează evaluarea lor. Redăm, în continuare, descriptorii corespunzători nivelurilor A1 și A2 (cf. CECR 2003: 92-98), care sunt operaționali la nivelul ciclului primar.

Competența vizată	Aspectul evaluat	Descriptorii corespunzători	
		Nivelul A1	Nivelul A2
Competența lexicală	<i>Volumul lingvistic general</i>	■ Posedă alternative elementare de expresii simple pentru informațiile despre sine și nevoile de tip curent.	■ Poate produce scurte expresii curente pentru a răspunde unor necesități simple de tip concret: detalii personale, obișnuințe zilnice, dorințe și nevoi, cererea unei informații. ■ Poate folosi modele de fraze elementare și poate comunica cu ajutorul unor fraze memorizate, al unor grupuri din câteva cuvinte și îmbinări de cuvinte stabile, despre sine, despre oameni, despre ceea ce fac aceștia, despre bunurile lor etc. ■ Stăpânește un repertoriu limitat de expresii scurte memorizate, ce acoperă primele necesități vitale ale unor situații previzibile; se iscă rupturi frecvente și neînțelegeri în situațiile neprevăzute.
	<i>Volumul vocabularului</i>	■ Posedă un repertoriu elementar de cuvinte izolate și expresii referitoare la situații concrete specifice.	■ Posedă un vocabular suficient pentru a satisface nevoile comunicative elementare.
	<i>Stăpânirea vocabularului</i>	■ Nu există descriptor disponibil.	■ Posedă un repertoriu restrâns, având legătură cu nevoile cotidiene concrete.

Gramatică și vocabular

Competența gramaticală	<i>Corectitudinea gramaticală</i>	■ Menține un control limitat asupra unor structuri sintactice și forme gramaticale simple, aparținând unui repertoriu memorizat.	■ Poate utiliza corect structuri simple, dar mai comite, în mod sistematic, erori elementare ca, de exemplu, confuzia timpurilor și uitarea acordului. Totuși, sensul general rămâne clar.
Competența fonologică	<i>Stăpânirea sistemului fonologic</i>	■ Pronunțarea unui repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorizate; poate fi înțeleasă cu un anumit efort de către un locutor nativ obișnuit cu locutorii grupului lingvistic al elevului/utilizatorului.	■ Pronunțarea este, în general, destul de clară pentru a fi înțeleasă, în pofida unui accent străin, dar interlocutorul va trebui să ceară, uneori, să i se repete.
Competența ortografică	<i>Stăpânirea ortografiei</i>	■ Poate copia expresii scurte și cuvinte familiare, de exemplu semnale sau indicații simple, numele obiectelor cotidiene, numele magazinelor și un ansamblu de expresii utilizate regulat. ■ Poate să-și rostească pe litere adresa, naționalitatea și alte informații personale de acest tip.	■ Poate copia expresii scurte legate de unele subiecte curente, de exemplu, indicațiile pentru a merge undeva. ■ Poate scrie, cu o relativă precizie fonetică (dar nu și, obligatoriu, ortografică), cuvinte scurte, ce fac parte din vocabularul său oral.

Exercițiu:

Discutați și exemplificați, pe baza tabelului de mai sus, care dintre descriptorii menționați pentru nivelul A1, respectiv nivelul A2, sunt operaționali în clasele primare din școlile românești.

6.3. Conținutul evaluat în cadrul competenței lingvistice (fonologic, ortografic, lexical, morfo-sintactic)

Programele școlare de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale pentru clasele I-IV prevăd conținuturi destinate predării-învățării și, implicit, evaluării, structurate pe trei domenii:

- formarea capacității de lectură/scriere;
- formarea capacității de comunicare (orală și scrisă);
- elemente de construcție a comunicării.

Redăm, în continuare, conținuturile prevăzute la ultimul domeniu amintit (elemente de construcție a comunicării), ce constituie fundamentul evaluării în cadrul competenței lingvistice.

6.3.1. Conținutul evaluat la nivelul clasei I

Pentru clasa I, programa prevede însușirea și evaluarea lexicului minimal prevăzut în Abecedarul românesc. Acesta vizează structuri legate de următoarele teme:

■ Eu și familia mea:

- eu, corpul meu, îmbrăcămintea mea;
- familia mea, locuința noastră, camera mea;
- ocupațiile părinților;
- activități în familie/la cumpărături/aprovizionarea/la piață;
- să aranjăm masa/micul dejun/prânzul/cina;
- avem musafiri;
- ziua de naștere;
- prietenii noștri;
- în vizită la prieteni;
- comportament și relații în societate (prezentare, salut, rugămintă, permisiuni, formulări de

Unitatea 1

scuze etc.).

■ Satul:

- casa, curtea;
- animale domestice, păsări;
- grădina: legume/fructe/pomi fructiferi/copaci;
- pădurea;
- câmpul: animalele sălbatice.

■ Orașul:

- strada, clădirile importante (edificii culturale și istorice);
- mijloace de transport;
- circulația;
- parcul.

■ Școala:

- școala noastră, clasa, orarul, ghiozdanul și rechizitele școlare;
- sala de sport;
- biblioteca școlii;
- colegii;
- învățătoarea/învățătorul.

■ Exprimarea timpului

■ Anotimpurile și vacanțele școlare:

- exprimarea orei;
- zilele săptămânii;
- lunile anului;
- anotimpurile și vacanțele școlare.

■ Timpul liber:

- programul zilnic (inclusiv din perspectiva educației sanitare), preocupări extrașcolare;
- în excursie;
- pe terenul de joacă: jocul, spiritul de echipă; pe derdeluș;
- la scăldat;
- la grădina zoologică;
- sărbătorile laice și religioase mai importante.

■ Mediul, îngrijirea mediului, curățenia.

6.3.2. Conținutul evaluat la nivelul clasei a II-a

- despărțirea cuvintelor în silabe (intuitiv, după auz);
- scrierea cuvintelor potrivit cerințelor ortografice: scrierea cu literă mare la începutul unei propoziții, a unui substantiv propriu;
- scrierea corectă a grupurilor vocalice (diftongi, triftongi), consonantice sau mixte, ca: **ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi**;
- utilizarea semnelor de punctuație întâlnite în text: punctul, semnul întrebării, semnul exclamării.

6.3.3. Conținutul evaluat la nivelul clasei a III-a

■ la nivel lexical:

- cuvântul;
- cuvintele cu formă diferită și sens asemănător;
- cuvintele cu sens opus (fără menționarea terminologiei).

■ la nivel fonologic:

- sunetul și litera;
- vocalele și consoanele (prezentarea lor sintetică în cadrul unor cuvinte în diferite poziții: inițială, mediană și finală, dar fără teoretizări);
- scrierea și pronunțarea cuvintelor care încep cu *e* (pronume personale, forme ale verbului *a fi*);
- silaba;
- despărțirea cuvintelor în silabe (despărțirea la capăt de rând); se vor evita cuvinte care conțin diftongi sau triftongi;
- ordinea alfabetică.

■ la nivel morfologic:

- cuvântul – parte de vorbire;
- substantivul;

- substantive comune și substantive proprii;
- numărul.

Observație: programa recomandă folosirea în textele-suport a substantivelor în cazurile nominativ, genitiv, dativ și acuzativ, articulate cu articol hotărât sau nearticulate, neprecedate de prepoziții (fără a folosi această terminologie); rezolvarea problemelor de ortografie și de ortoepie.

- adjectivul;
- acordul adjectivului în număr cu substantivul determinat;

Observație: programa recomandă folosirea în textele-suport a adjectivelor propriu-zise variabile (cu una și cu două terminații) la gradul pozitiv și adjective provenite din participiu.

- pronumele;
- pronumele personal;
- persoana și numărul.

Observație: programa recomandă folosirea în textele-suport a pronumelor personale cu formă accentuată, neprecedate de prepoziții, în cazul nominativ.

- numeralul;
- recunoașterea numeralelor cardinale;
- scrierea corectă a numeralelor simple (fără terminologie);
- verbul;
- persoana;
- numărul;
- probleme de ortografie și de ortoepie a verbelor a fi și a lua.

Observație: programa recomandă folosirea în textele-suport a verbelor personale, la diateza activă, modul indicativ (timpurile: prezent, perfect compus, viitor – forma literară), forma afirmativă și cea negativă; folosirea verbului „a fi” numai cu valoare predicativă (fără utilizarea terminologiei gramaticale).

■ la nivel sintactic:

- partea de propoziție;
- funcția sintactică de subiect;
- subiectul exprimat prin substantiv și subiectul exprimat prin pronume personal;
- funcția sintactică de predicat;
- acordul predicatului cu subiectul;
- părți principale de propoziție;
- părți secundare de propoziție;
- propoziția simplă;
- propoziția dezvoltată.

6.3.4. Conținutul evaluat la nivelul clasei a IV-a

■ la nivel lexical:

- cuvântul;
- cuvintele cu formă diferită și sens asemănător;
- cuvintele cu sens opus;
- cuvintele cu aceeași formă, dar cu sens diferit.

■ la nivel fonetic:

- despărțirea cuvintelor în silabe.

■ la nivel morfologic:

- verbul;
- persoana și numărul;
- timpul;
- probleme de ortografie și de ortoepie a verbelor a fi și a lua.

Observație: programa recomandă folosirea în textele-suport a verbelor personale, la diateza activă, modul indicativ (timpurile prezent, trecut și viitor – forma literară); folosirea verbului „a fi” numai cu valoare predicativă (nu se utilizează terminologia gramaticală).

- substantivul;
- genul;
- numărul;
- pronumele;
- pronumele personal;
- persoana;
- numărul;

Unitatea 1

- genul;
- pronumele personal de politețe;

Observație: *programa recomandă folosirea textelor-suport care conțin pronume personale cu formă accentuată sau neaccentuată, precedate sau neprecedate de prepoziții, în cazurile nominativ, genitiv, dativ, acuzativ (nu se folosește terminologia gramaticală).*

- numeralul;
- probleme de ortografie și ortoepie: numerele cardinale compuse.

Observație: *Programa recomandă folosirea textelor-suport care conțin numere cardinale (simple și compuse) și numere ordinale (nu se folosește terminologia gramaticală).*

- adjectivul;
- acordul adjectivului în gen și număr cu substantivul pe care îl determină;
- poziția adjectivului față de substantiv în propoziție.

Observație: *programa recomandă folosirea textelor-suport care conțin adjective propriu-zise și provenite din participiu, variabile, la gradul pozitiv (nu se folosește terminologia gramaticală).*

■ la nivel sintactic:

- propoziția;
- propoziția simplă și propoziția dezvoltată;
- predicatul verbal;
- subiectul;
- părțile de vorbire prin care se exprimă subiectul (substantiv, pronume personal);
- acordul predicatului cu subiectul;
- atributul - parte secundară de propoziție care determină un substantiv;
- atributul exprimat prin substantiv, adjectiv, numeral cu valoare adjectivală.

Observație: *programa recomandă folosirea atributelor substantive în care substantivul este în cazul acuzativ cu prepoziție și a atributelor adjectivale exprimate prin adjectiv și numeral cu valoare adjectivală (nu se folosește terminologia gramaticală).*

- complementul - parte secundară de propoziție care determină un verb;
- complementul exprimat prin substantiv.

Exerciții:

1. Organizați-vă în patru grupuri!
2. Fiecare grup alege o clasă din cele patru ale ciclului primar.
3. Realizați o prezentare comparativă, arătând care dintre conținuturile prezentate mai sus se regăsesc în itemii de evaluare, propuși în manualele școlare de Limba și literatura română, folosite în școală, pentru clasa aleasă.
4. Discutați în ce măsură sunteți de acord cu conținuturile propuse pentru evaluare și cu perspectiva din care acestea sunt evaluate.

6.4. Modalități de evaluare a competenței lingvistice la grupa de vârstă 6-11 ani

Modalitățile de evaluare a competenței lingvistice la grupa de vârstă 6-11 ani sunt variate și se caracterizează, cel mai adesea, prin îmbinarea componentei științifice cu cea ludică.

Redăm, în continuare, câteva dintre modalitățile de evaluare folosite în clasele primare, centrate asupra **lexicului** (cf. Pamfil 2009: 46-51).

■ Copacul fermecat (exerciții cu familia de cuvinte)

Subliniați cuvintele care fac parte din aceeași familie cu **împărat**:

În acea țară împărătește de mult un împărat blând și învățat. Împărăteasa este asemeni lui, iubitoare și înțeleaptă. La nunta fiului lor, invitații au fost ospătați împărătește. Vestea despre nunta împărătească s-a răspândit în toată împărăția.

■ Labirintul oglinzilor (exerciții cu sinonime)

Grupează cuvintele cu înțeles asemănător: *avere, cenușiu, pururea, cinstit, gri, onest, veșnic, bogăție.*

■ Poarta arcașilor (exerciții cu antonime)

Înlocuiți cuvintele subliniate cu altele care au înțeles opus:

Camera era întunecoasă.

Razele palide ale soarelui nu pătrundeau prin geamurile mici ale casei joase.

■ **Constelația (ciorchinele)** – pornește de la un cuvânt-temă dat de învățător, care le solicită elevilor să scrie toate cuvintele care le vin în minte și au legătură cu acesta. Astfel, elevii completează „constelația” cu noi cuvinte, pe care le și definesc.

(De exemplu: *constelația instrumentelor muzicale, constelația locuinței, constelația mijloacelor de transport*).

Gramatică și vocabular

- **Harta lexicală** – poate fi folosită ca modalitate de evaluare a lexicului după lectura unui text literar; harta poate cuprinde imagini, stări, simboluri, acțiuni.

(De exemplu, *harta lexicală a verii* poate include cerințe pentru completarea următoarelor șiruri: vara în imagini, culorile verii, gustul verii, simboluri ale verii, acțiuni specifice verii).

- **Banca lexicală** este o modalitate de evaluare, a cărei realizare se întinde pe durata unui semestru sau a unui an școlar și constă în reveniri succesive, completări și eventuale restructurări. Pentru elevii ciclului primar, punctul de plecare îl poate constitui textul narativ, iar banca lexicală a narațiunii va avea un tabel structurat în funcție de momentele subiectului.

Redăm, în continuare, banca lexicală a sintagmelor ce introduc momentele subiectului (cf. Pamfil 2009: 51):

Banca lexicală a narațiunii	
Expozițiunea/situația inițială	A fost odată...; Trăia odată...; Demult, pe vremea când ...; În secolul ...
Intriga/complicația	Într-o zi...; Deodată...; Dintr-o dată...; Brusca...
Desfășurarea/dinamica acțiunii	Și a plecat...; A pornit la drum...; La început...; Mai întâi...; Apoi...; În continuare...
Punctul culminant	Și în sfârșit...; În momentul în care...
Deznodământul/situația finală	După ziua aceea...; De atunci...; Mai târziu...; Și astfel...; Iată de ce...

Exercițiu:

Lucrați în grup!

1. Discutați și argumentați în ce măsură aceste modalități de evaluare sunt eficiente și aplicabile efectiv la clasă.
2. Propuneți alte două modalități de evaluare a lexicului, pe care le utilizați în practica școlară. Exemplificați!

Dintre modalitățile de evaluare folosite în clasele primare, centrate pe **elementele morfosintactice și fonetice**, amintim:

- exerciții de recunoaștere, de exemplificare, de înlocuire:

Exemplu:

- *Imaginează-ți că ești la cumpărături. Vei cumpăra lucrurile care sunt enumerate mai jos. Alege forma corectă a cuvintelor care le denumesc: ciocolată/ciocolăți; înghețări/înghețate; rucsacuri/rucsaci.*
- *Scrie câte trei substantive comune, nume de: flori, anotimpuri, luni ale anului.*

- exerciții de transcriere a unor cântece, poezii, texte non-literare care conțin partea de vorbire sau de propoziție vizată;

- compuneri gramaticale cu diverse titluri (de exemplu: *În vizită, Pe tărâmul pronumelui, Cearta din ghiozdăni*);

- exerciții de despărțire corectă a cuvintelor în silabe;

- exerciții de formare a unor cuvinte prin îmbinări de litere:

Exemplu:

- *Formează cuvinte folosind literele: r, c, a.*

Exerciții:

Lucrați în grup!

1. Propuneți câte o cerință concretă pentru fiecare dintre tipurile de itemi propuși mai sus.
2. Propuneți alte două modalități de evaluare a elementelor morfosintactice și fonetice, pe care le utilizați în practica școlară. Exemplificați!

6.5. Variabilele ce pot afecta manifestarea competenței lingvistice în cadrul procesului de evaluare

Experiențele de comunicare în limba română demonstrează că există o serie de variabile care pot afecta manifestarea competenței lingvistice în cadrul procesului de evaluare. Dintre acestea amintim:

- complexitatea limbajului și particularitățile semantice ale cuvintelor din limba română; astfel, relația de antonimie, respectiv de sinonimie, ca dimensiuni importante de extindere a vocabularului, pot ridica probleme, atunci când nu sunt bine corelate cu practica actului de comunicare (cf. Neacșu 2000: 5);

Unitatea 1

- stăpânirea unui număr redus de cuvinte determină formularea unor enunțuri simple și lipsa fluenței în exprimare;
- lipsa, în alte limbi, a unor categorii gramaticale, dar care sunt prezente în limba română (de exemplu, categoria genului, care nu există în limba maghiară);
- particularitățile fonetice ale limbii române (de exemplu, prezența vocalei *i(â)*), ce creează dificultăți de pronunție pentru vorbitorii nenativi ai acestei limbi (pronunță **coboriți*, în loc de *coborâți*);
- varietatea și complexitatea cerințelor; obiectivele care vizează nivelurile de bază ale competenței lingvistice (identificarea și recunoașterea) sunt mai bine performate decât cele care vizează nivelurile de complexitate ridicată (aplicarea și sinteza) (cf. Neacșu 2000: 8);
- particularitățile ortografice și de punctuație ale limbii române, care nu pot fi explicate științific, ci doar intuitiv pentru elevii din grupa de vârstă 6-11 ani, fapt ce creează dificultăți în utilizarea ortogramelor și a semnelor de punctuație (punctul, virgula, linia de dialog, două puncte, semnul întrebării, semnul exclamării); acestea sunt dublate de alte dificultăți precum:
 - așezarea neadecvată a textului scris în pagină;
 - nerespectarea scrierii cu alineate;
 - plasarea incorectă a liniei de dialog;
 - nerespectarea spațiului dintre cuvinte.
- nivelul de performare a noțiunilor gramaticale însușite la orele de limba română în situații concrete de comunicare, în școală și în afara ei (în familie, în cercul de prieteni, în locuri publice etc.);
- gradul de implicare a familiei în însușirea și în exersarea competenței lingvistice.

Exerciții:

1. Discutați, pe baza unor situații concrete din practica școlară, în ce măsură variabilele amintite mai sus pot afecta manifestarea competenței lingvistice în cadrul procesului de evaluare.
2. Precizați alte două variabile care pot influența manifestarea competenței lingvistice în cadrul procesului de evaluare.

6.6. Influența pe care evaluarea competenței lingvistice o poate avea asupra copiilor (educațional și afectiv)

Evaluarea școlară este un proces inter-personal (în care evaluatorul și persoana evaluată se cunosc), cu implicații psiho-sociale; de aceea, factorul subiectiv devine substanțial.

În actul evaluării competențelor lingvistice, se disting două tipuri de influențe subiective, care se exercită asupra elevilor:

- influență pozitivă, constructivă, care apare ca o consecință a angajării subiective a învățătorului și a elevului, ghidată de motivații și atitudini pozitive, prin care elevul este încurajat să folosească instrumente lingvistice specifice limbii române;
- influență negativă, deformatoare, care produce abateri de la caracterul obiectiv al evaluării; această influență poate să apară:
 - neintenționat, fiind legată de nivelul de competență al evaluatorului, dar și de efectele subiective ce însoțesc actul evaluării;
 - intenționat, decurgând din obiectivele evaluării, dar și din folosirea evaluării ca mijloc de favorizare/defavorizare a unor elevi.

Distorsiunile subiective pot fi cauzate de elemente precum:

- insuficiența informațiilor primare, pe baza cărora se efectuează evaluarea, informații concretizate în:
 - gândirea concret-intuitivă a elevilor din grupa de vârstă 6-11 ani;
 - volumul vocabularului stăpânit de elevii din ciclul primar;
 - dificultățile pe care le ridică limba română la nivel fonetic, morfologic, sintactic, ortografic, ortoepic și de punctuație, comparativ cu limba maternă a elevilor etc.
- metode și tehnici de evaluare inadecvate în raport cu obiectul evaluării și cu obiectivele acesteia;
- unele particularități ale relației directe dintre învățător și elevi, cu elementele ei afectiv-atitudinale (de exemplu, pentru elevii din clasele primare, este important ca evaluarea să se realizeze obligatoriu cu învățătorul de la clasă; acesta poate să aibă un rol benefic în formularea răspunsului, încurajându-l pe elev în exprimare, altfel acesta poate fi inhibat);
- influențe directe ale contextului psihosocial în care se efectuează evaluarea.

Gramatică și vocabular

Alți factori ce pot influența, educațional și afectiv, elevii evaluați la nivelul competențelor lingvistice sunt:

- atitudinea învățătorului-evaluator;
- particularitățile afectiv-emoționale ale elevului; pentru unii elevii, rezultatul obținut în urma evaluării poate avea un rol benefic, încurajându-i să se exprime tot mai mult în limba română; pentru alții, rezultatul obținut în urma evaluării poate fi descurajator, obținându-se efectul invers, acela de inhibare și de refuz total sau parțial de a folosi, în actul comunicării, limba română, în favoarea limbii materne;
- fluența verbală mai mare sau mai mică;
- ritmul scrierii, al activității intelectuale;
- tipul performanțelor pentru care se stabilesc criteriile de notare:
 - pentru performanțele concrete, observabile, care presupun folosirea unor deprinderi și algoritmi (de exemplu, itemi de completare, de alegere), criteriile de evaluare sunt mai ușor de aplicat decât în cazul capacităților complexe, latente, care nu se manifestă nemijlocit în comportament și presupun prelucrarea și interpretarea informației, creația și analiza (de exemplu, compuneri gramaticale, crearea unor enunțuri după cerințe date).

Exercițiu (studiu de caz):

Alegeți o situație concretă din practica școlară și arătați ce influență are evaluarea capacităților lingvistice asupra elevilor din ciclul primar (la nivel afectiv și educațional).



IDEI DE LUAT ACASĂ

În evaluarea elementelor de construcție a comunicării, pentru grupa de vârstă 6-11 ani:

- Privilegiați evaluarea integrată a elementelor de vocabular și gramatică, în detrimentul celei izolate, teoretice, pentru a încuraja preluarea acestora în vorbire.
- Corelați evaluarea elementelor de construcție a comunicării cu situațiile concrete de folosire a limbii.
- Utilizați grilele de evaluare din *CECR* sau creați-vă propriile instrumente de evaluare, pentru a asigura obiectivitate maximă în notare.
- Țineți cont de conținuturile propuse în programele de evaluare și încercați să acoperiți toate sferile indicate, pentru a asigura o continuitate firească de la o clasă la alta, în ceea ce privește vocabularul și unitățile gramaticale studiate.
- Folosiți modalități de evaluare adecvate grupei de vârstă, pentru a nu transforma testarea într-un eveniment extrem de stresant pentru elevi.
- Folosiți băncile lexicale pe parcursul întregului an pentru a asigura obiectivitatea în evaluare; o listă comprehensivă cu lexemele studiate și evaluate le va furniza elevilor baza de date clară ce urmează a fi testată.
- Luați în calcul variabilele ce pot influența performanța elevilor în evaluare și încercați să asigurați condițiile de examen cele mai corecte și confortabile pentru elevi.
- Țineți cont de influența pe care procesul de evaluare o poate avea, la nivel emoțional, asupra copiilor și încercați să creați o percepție pozitivă asupra procesului de evaluare în rândul elevilor și al părinților lor.

TEST



A. Stabiliți dacă următoarele enunțuri sunt adevărate sau false:

1. Unitățile gramaticale predate deja nu se mai reiau în clasele superioare.
2. Pentru predarea și evaluarea elementelor gramaticale la această grupă de vârstă, demersul inductiv este cel mai potrivit.
3. Spre deosebire de predare, din componenta de evaluare trebuie exclusă, la această categorie de vârstă, atitudinea ludică.

B. Alegeți varianta corectă:

1. Care dintre următoarele competențe nu sunt caracterizate drept competențe lingvistice?
 - a. pragmatică și culturală.
 - b. lexicală și gramaticală.
 - c. ortografică și ortoepică.
2. Pentru această categorie de vârstă, se recomandă ca evaluarea să se facă:
 - a. de către un evaluator extern, care să îndeplinească și rolul de examinator.
 - b. de către un evaluator și un examinator din afara școlii.
 - c. de către învățătorul de la clasă.
3. Care dintre itemii de mai jos sunt cel mai ușor de evaluat?
 - a. itemii de alegere și compunerile gramaticale.
 - b. itemii de compeltare și crearea de enunțuri după cerințe date.
 - c. itemii de alegere și cei de completare.

C. Completați spațiile libere:

1. La grupa de vârstă 6-11 ani, se evaluează, în categoria „elemente de construcție a comunicării”, unități din următoarele domenii: vocabular, ortografie, ortoepie, ... , morfologie, ... , ...
2. Competențele lingvistice, alături de cele și , formează competența de comunicare lingvistică.

Bibliografie:

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: *predare, învățare, evaluare* (traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.

Neacșu, I., 2008, *Didactica limbii române în ciclul primar*, Craiova, Editura Aius.

Pamfil, Alina, 2003, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45.

Pamfil, Alina, 2009, *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, Pitești, Editura Paralela 45.

Unitatea 2

Elaborarea testelor

Instrumente de evaluare

Test - clasa a IV-a

Unitatea 2



1. Procesul de elaborare a testelor

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să urmați etapele de elaborare a unui test complet;
- să aplicați principiile metodice de bază privind evaluarea cunoștințelor elevilor prin teste;
- să aplicați procedee de elaborare a itemilor ce pot constitui conținuturi ale testelor;
- să aplicați procedee de elaborare a baremelor;
- să utilizați instrumente de analiză a rezultatelor obținute de elevi;
- să selectați, dintr-o listă extensivă pusă la dispoziție, tipurile de exerciții, specifice fiecărei competențe, pe care le considerați cele mai adecvate pentru evaluarea elevilor dumneavoastră.

Unitatea 2

1.1. Introducere

Unitatea a doua din cadrul acestui program este dedicată procesului de producere a testelor de limba română ca limbă nematernă. Începând cu prezentarea etapelor acestui proces și până la elaborarea itemilor ce pot face parte dintr-un act evaluativ, am încercat să vă oferim o privire de ansamblu asupra desfășurării complexe care stă – sau ar trebui să stea, în mod normal – la baza producerii oricărei scheme de testare, fie că vorbim de examene naționale sau de evaluări la nivel local (al școlii sau al clasei).

Teme de reflecție:

1. Ce părere aveți despre modalitățile de evaluare a limbii române ca limbă nematernă, în sistemul de învățământ din țara noastră? Cum apreciați eficiența și relevanța acestora?
2. În ce măsură credeți că este nevoie de un nou sistem de evaluare, eventual, de un nou tip de teste, pentru examinarea elevilor la disciplina *limba și literatura română*? Ce părere aveți despre introducerea unui sistem de evaluare la nivelul școlii primare?

.....

.....

.....

.....

.....

Examenul sau testul nu trebuie nicidecum privite ca o simplă încheiere a unui proces de predare/învățare a unor cunoștințe, în cadrul căreia li se cere elevilor să reproducă noțiuni, definiții sau descrieri, asimilate pe parcursul unei unități de studiu, al unui semestru sau al unui ciclu de învățământ. Chiar dacă, din păcate, în sistemul nostru educațional, această percepție, împreună cu modul de lucru corespunzător, persistă încă la scară largă, prezentul material are menirea de a crea o imagine diferită asupra evaluării sau asupra a ceea ce numim, în mod tradițional, „examen”.

În primul rând, se recomandă ca procesul de testare să fie unul bazat pe punerea în valoare a competențelor lingvistice ale elevilor, și nu pe reproducerea mecanică a unor noțiuni metalingvistice, învățate în acord cu o programă sau un manual parcurs. Dacă testele ar fi organizate și aplicate în ideea de a examina modul și măsura în care elevul este capabil să recepteze și să producă texte orale și scrise, relevanța acestui moment din parcursul educațional ar fi maximă, atât la nivel intern, cât și la nivel extern.

Departate de a fi un factor de stres și presiune pentru elevi și profesori, examenul trebuie să își depășească statutul pe care îl deține în prezent, acela de simplă condiție pentru avansarea dintr-un ciclu de studiu în altul. Chiar dacă îndeplinirea acestei condiții, prin promovarea cu o notă cât mai mare, reprezintă un moment de maximă importanță în viața școlară a elevului, examenul are, în prezent, o relevanță extrem de scăzută în ceea ce privește cunoștințele sale și, mai ales, abilitățile de a recepta și a produce text/discurs în limba română ca limbă nematernă. Ar fi de dorit ca, dintr-o reflexie a trecutului educațional al elevului, limitată, și aceasta, în mare parte, la capacitatea de reproducere a unor informații, examenul să devină o prospecție a viitorului său. Este timpul ca evaluarea să capete, și în sistemul nostru educațional, capacitatea de a furniza informațiile necesare privind abilitatea elevului de a manipula limba și nevoile pe care el le are încă de satisfăcut pentru a dobândi un nivel cât mai ridicat în utilizarea acesteia. Astfel, un examen bine conceput și corect aplicat va produce efectul de *washback* scontat, generând informații extrem de prețioase cu privire la schimbările necesare în sistem, în sensul îmbunătățirii condițiilor oferite pentru pregătirea elevilor.

Dacă, până în prezent, examenul de limbă nu se găsea în orizontul școlar al ciclului primar de învățământ, odată cu noua Lege a educației naționale, acest lucru pare că se va schimba. Se prevede ca elevii să fie testați la finalul clasei a doua și al clasei a patra, urmărindu-se evoluția lor pe etape mai restrânse de școlarizare, fapt ce va da autorităților în domeniu prilejul de a interveni, la toate nivelurile de responsabilitate, atunci când și acolo unde va fi nevoie. În opinia noastră, s-ar cere ca aceste viitoare examene să fie organizate pe competențe, motiv pentru care unitatea de față furnizează elementele inerente procesului de concepere a unor astfel de teste.

Așadar, prima parte a unității va prezenta etapele producerii de teste, cu detaliile specifice fiecărei faze, de la analiza nevoii aplicării testului, până la efectele pe care acesta le poate produce la nivelul sistemului de învățământ în sine. Urmează prezentarea unor liste maximale de tipuri de exerciții, organizate pe competențe, astfel încât, în momentul în care un profesor/învățător va dori să conceapă un asemenea de test, să aibă la îndemână o arie extrem de largă de posibilități din care să poată selecta. Segmentul respectiv va prezenta, de asemenea, specificul exercițiilor și aria precisă în care acestea vor avea relevanță.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Ce cunoștințe aveți privind fazele de redactare și aplicare a unui test? Ce etape credeți că precedă/succedă momentul în care testul ajunge să fie rezolvat de către elevi? Încercați să identificați cel puțin câte două operațiuni:

înainte de aplicarea testului

.....

.....

după aplicarea testului

.....

.....

Apoi, se va observa modul în care se reflectă conceperea testării în funcție de competențe asupra materialelor folosite, în prezent, în predarea românei ca limbă maternă. Exercițiile de evaluare propuse în manuale vor fi analizate în relație cu conținutul predat, cu abilitățile pe care elevul ar trebui să le aibă la momentul aplicării testului, dar și cu posibilul examen ce se va susține la finalul clasei a doua, respectiv a patra.

Ultima parte a acestei unități prezintă un model de test cu totul nou pentru sistemul de predare a limbii române ca limbă maternă, aplicat însă cu mare succes, de foarte mult timp, în cadrul evaluării competențelor în cazul altor limbi străine. Este un format de test foarte comun la nivel european, organizat în ideea evaluării competențelor elevilor, în cadrul unui sistem ce prevede șase niveluri de sistematizare a cunoștințelor și abilităților candidaților (de la A1 – cel mai slab, la C2 – cel mai bun). Am adaptat acest format de evaluare la grupa de vârstă a elevilor din ciclul primar și am realizat o corelație între anii de studiu parcurși și nivelurile de competență prevăzute în respectivul cadru de evaluare. Dat fiind că este conceput pentru a testa competențele elevilor, cadrul poate fi caracterizat ca un sistem de testare independent de *cunoștințele* predate la clasă, care țin seama doar de abilitățile pe care elevul ar trebui să le aibă la o anumită vârstă, eventual după un anumit număr de ore de studiu, indiferent de sistemul în care acestea au fost realizate.

Detaliile, extrem de importante, ce privesc evaluarea propriu-zisă, modul de notare a producțiilor orale și scrise ale elevilor, vor fi abordate în unitatea a treia a programului.

1.2. Testul (docimologic) - delimitare conceptuală

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Ce reprezintă, în opinia dumneavoastră, un test? Scrieți cel puțin patru caracteristici ale acestuia:

.....

.....

.....

.....

Confrunțați lista dumneavoastră cu cele ale altor perechi, apoi cu trăsăturile listate mai jos. Discutați asemănările și diferențele!

În vederea evaluării obiective a nivelului de pregătire/cunoștințelor și abilităților elevilor, este imperios necesar să avem un sistem de evaluare bine definit. Un asemenea sistem presupune respectarea unor criterii tehnice și de formă, care, în multe cazuri, reprezintă baza obiectivității și a fiabilității instrumentului de evaluare și a sistemului în sine. Enumerăm, mai jos, câteva dintre acestea (în cazul unora dintre ele, vom intra în mai multe detalii în capitolele ce urmează):

a. Cerința primordială a evaluării prin testare docimologică este **claritatea** instrucțiunilor pentru candidați și **claritatea** baremelor de corectare/evaluare pentru evaluator.

b. **Testul docimologic este un instrument de evaluare complex**, format dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (probe sau întrebări numite itemi), ce permit măsurarea și aprecierea:

- nivelului de pregătire al elevilor, la nivelul acumulării de cunoștințe;
- nivelului de formare și dezvoltare a unor capacități și competențe de natură diversă.

c. Denumirea de **test**:

- se atribuie produselor care îndeplinesc o funcție docimologică (funcția docimologică reprezintă examinarea și notarea unor producții);
- se referă, în sens larg, la proba care are următoarele caracteristici:

- implică o sarcină de îndeplinit;
- este identică pentru toți subiecții evaluați/examinați;

Rețineți:

Denumirea de test nu se aplică oricărei lucrări de control date în clasă; modalitatea de evaluare numită „test” trebuie să îndeplinească anumite condiții de formă și conținut, precum și proceduri specifice de elaborare și aplicare.

Unitatea 2

- presupune o tehnică foarte precisă pentru aprecierea succesului sau a insuccesului sau pentru notarea numerică a reușitei;
- are, prin instrumentele și metodele de evaluare, ca element specific, itemul;
- este caracterizată de o obiectivitate mai mare în aprecierea rezultatelor școlare, în raport cu alte metode de evaluare didactică.

d. **Rezultatul** testului docimologic:

- evidențiază progresul/regresul înregistrat de elev într-o perioadă de timp;
- constituie și un indicator de eficiență a activității profesorului;
- oferă, pe baza unor măsurători și aprecieri, informații pertinente cu privire la:
 - modul de realizare a obiectivelor didactice;
 - direcțiile de intervenție în perspectivă a cadrelor didactice pentru ameliorarea și/sau optimizarea demersurilor instructiv-educative.

O altă denumire, atotcuprinzătoare și exprimând toate funcțiile evaluării, este aceea de *test de evaluare didactică* (Jinga, Istrate 2001).

e. Testul docimologic prezintă atât **avantaje**, cât și unele **dezavantaje**.

Avantaje:

- rigurozitate:
 - în măsurarea/evaluarea achizițiilor elevului;
 - în aprecierea modului de rezolvare a itemilor/probelor conținute în test.
- grad de obiectivitate ridicat (datorită corelării intrinseci dintre obiectivele didactice, conținuturile învățării și itemii testului);
- reflexe asupra întregii personalități a individului, nu doar a componentei cognitive/ intelective;
- putere de a dezvolta capacitatea de autoevaluare a elevilor, în măsura în care aceștia au formată abilitatea de verificare a corectitudinii modului de rezolvare a itemilor;
- posibilitatea luării de decizii, oportune și în timp util, destinate ameliorării actului didactic.

Dezavantaje:

- dificultatea elaborării: efortul pentru realizarea lor este relativ mare, datorită:
 - complexității itemilor;
 - cuantificării diferențiate a itemilor (punctaj maxim și minim).
- posibilitatea inhibării elevilor sensibili (emotivi);
- necesitatea unui interval de timp destul de mare.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Care vi se pare cel mai important avantaj al testelor? Dar cel mai supărător dezavantaj? Discutați răspunsurile dumneavoastră cu membrii altor perechi. Cum explicați asemănările/deosebirile de viziune? Cum ați vedea reflectate aceste avantaje/dezavantaje dacă s-ar aplica teste precum cele descrise mai sus elevilor din școala primară?

1.3. Etapele procesului de testare

1.3.1. Principalele etape ale procesului de testare (Kiss 2005)

- a. Stabilirea scopului/obiectivelor.
- b. Realizarea/redactarea instrumentului de evaluare/testului.
- c. Evaluarea caracteristicilor instrumentului de evaluare (testului): pretestare în vederea realizării unor eventuale corecții pe test.
- d. Testarea.
- e. Analiza datelor obținute în urma testării.
- f. Concluzii, recomandări, aspecte colaterale.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Reflecțați asupra procesului de testare la finalul clasei a doua sau al clasei a patra. Scrieți cel puțin trei posibile obiective pentru o astfel de testare:

Elaborarea testelor

Desigur, între aceste etape pot apărea, uneori, bucle ale pașilor parcurși anterior. Astfel, dacă, la finalizarea uneia dintre aceste faze, se constată disfuncționalități potențiale în profilul final al produsului, se recomandă revenirea asupra momentului respectiv pentru a se rezolva problema din timp. Un produs care are pretenția să poarte numele de „test” va trebui însă să parcurgă obligatoriu pașii enumerați mai sus.

O recomandare importantă pe care o fac administratorii de teste și specialiștii implicați în redactarea acestora vizează permanenta cooperare cu factorii cel mai profund implicați în sistemul în care sunt pregătiți potențialii candidați la testare. În cazul nostru, s-ar cere să existe o permanentă colaborare între învățători și creatorii (realizatorii) de teste. Dată fiind lipsa experienței în evaluare la grupe de vârstă atât de mici (o examinare a elevilor din ciclul primar fiind propusă abia prin noua Lege a educației naționale din 2011), această colaborare este vitală pentru ca testul propriu-zis să nu se situeze la o distanță prea mare de cunoștințele, capacitățile și interesele potențialilor candidați.

În aceeași ordine de idei, etapele care precedă aplicarea efectivă a testului, ca și cele care o succedă, nu trebuie ignorate, ci, dimpotrivă. Este bine ca producerea testului să fie anticipată de o fază de conștientizare a necesității testării. Faptul că o astfel de testare este prevăzută acum în legea educației naționale nu este suficient pentru a justifica organizarea unei asemenea testări. Factorii implicați, de la autoritățile în domeniu, până la învățători și părinți, trebuie să realizeze necesitatea și importanța evaluării elevilor din ciclul primar și să depună toate eforturile pentru ca aceasta să fie organizată corespunzător. De asemenea, nu este de dorit ca aplicarea și corectarea testelor să se finalizeze doar cu comunicarea notelor către elevi și părinți (deși, din punctul lor de vedere, acesta este cel mai important moment, cu siguranță), ci să se reflecte în măsuri și decizii, la nivelul autorităților (naționale, regionale sau locale), menite să determine o îmbunătățire a condițiilor de studiu al disciplinei respective, dar și într-o îmbunătățire a competențelor pe care elevii le manifestă în utilizarea limbii.

Proiectarea testului parcurge următoarele etape (Stanciu 2003):

- a. stabilirea obiectivelor;
- b. stabilirea elementelor de conținut;
- c. stabilirea tipurilor de itemi;
- d. stabilirea ponderii itemilor în economia testului.

1.4. Etapele producerii testelor

Temă de reflecție:

Comparați nivelul de cunoștințe și abilități al elevilor dumneavoastră (clasele a doua și a patra) cu nivelurile A1 și A2 din *Cadrul European Comun de Referință*, descrise în prima unitate a acestui material. Credeți că există o concordanță? Puteți identifica unitățile de conținut din materialele pe care le folosiți la clasă prin care s-ar putea ajunge la competențele descrise în *Cadru* și din care ați putea extrage material în vederea testării?

.....

.....

.....

Etapele elaborării unui test docimologic sunt (Dragomir 2002; Kiss, K. Mezősi, O. Pavlik 1998):

- **stabilirea obiectivelor** (informative, formative) urmărite;

Este extrem de important ca un test să fie justificat și ca toate persoanele implicate să înțeleagă această importanță, evitându-se, astfel, perceperea rezolvării itemilor testului doar ca o povară și un factor de stres în plus. Arthur Hughes (2003: 59) prezintă întrebările la care se cere răspuns cu obligativitate înainte de a concepe sau de a aplica un test:

- a. Ce fel de test va fi (de verificare a achiziției unor cunoștințe, de competență lingvistică, de plasare, diagnostic etc.)?
- b. Care este scopul său exact?
- c. Ce abilități se vor testa?

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Ce abilități ați propune să fie testate în cadrul unui examen de evaluare a competențelor lingvistice ale elevilor dumneavoastră? Sugerați trei astfel de abilități!

1.
2.
3.

- d. Cât de detaliate trebuie să fie rezultatele?

Unitatea 2

- e. Cât de exacte e bine să fie acestea?
- f. Cât de important este efectul de *backwash*?
- g. Ce probleme pot rezulta din lipsa unor factori importanți, precum: experiența testatorilor, timpul limitat avut la dispoziție, facilități ș.a.m.d.?

Tot în această fază, se impune să se țină cont de posibilitatea existenței unor echipe de evaluatori cu mai puțină experiență în testare (în cazul sistemului nostru, acesta va fi, de fapt, cazul cel mai frecvent, dat fiind că, până în prezent, nu s-au făcut evaluări la acest ciclu de învățământ). De aceea, ar fi util să se folosească informații despre alte teste aplicate în situații similare, pentru aceeași limbă și, în cazul nostru, mai ales pentru alte limbi. În ceea ce privește limbile europene, exemplele, din fericire, nu lipsesc. Pentru engleză, de pildă, există un întreg sistem de testare adaptat la categoria de vârstă a elevilor, inclusiv a celor din școala primară, iar, mai nou, acest sistem este dublat de unul „pentru școli”. Iată de ce este indicat să se analizeze mostre de astfel de teste. Desigur, nu se pune problema „copierii” unor teste deja aplicate; atât conținutul, cât și secțiunile și tipurile de itemi trebuie adaptate perfect la necesitățile specificate ca răspuns la întrebările de sub punctul de mai sus (cf. Hughes 2003: 59).

În cazul testului pe care l-am propus, în cadrul proiectului nostru, pentru clasa a patra, am avut nevoie de consultanța unor învățători care, prin experiența lor la clasă, au putut să comenteze calitatea exercițiilor propuse, ca și formatul acestora. În plus, după aplicarea testelor la câteva clase, am solicitat opinia învățătorilor cu privire la gradul de adecvare a testelor, la nivelul de dificultate și la subiectele propuse în textele selectate. Chestionarele sunt, întotdeauna, un instrument extrem de prețios pentru testatori, aceștia putându-le folosi între sesiunile de examinare, pentru a corecta eventuale disfuncționalități sau pentru a îmbunătăți calitatea generală a testului propus.

■ **selectarea materiei** (teme, capitole, grup de lecții etc.) din care se va susține testarea;

Precizăm că, în cazul unui test precum cel pe care l-am propus pentru clasa a patra, am organizat și selectat conținuturile nu în funcție de cele cuprinse în manuale, ci de o programă care specifica sferele gramaticale și lexicale, precum și actele de vorbire pe care elevii trebuiau să fie capabili a le produce la nivelul A2 (pe care l-am echivalat cu clasa a patra).

■ **elaborarea itemilor** (întrebări închise/deschise; itemi obiectivi/semiobiectivi/subiectivi – cu variantele aferente) și a etaloanelor de corectare (rezolvările vizate);

Redăm mai jos câteva indicații pe care orice creator de teste este bine să le urmeze atunci când a ajuns la momentul scrierii itemilor (Hughes 2003: 62-63).

a. Încercați o utilizare largă a unităților prevăzute în specificațiile referitoare la conținut și evitați tentația de a testa acea problematică despre care se știe că este destul de ușor de prins în itemi. Nu toate elementele selectate în secțiunea de conținut a specificațiilor vor putea fi evaluate într-un singur test produs pe baza lor, dar este recomandată, totuși, o reprezentare cât mai extinsă a acestora.

b. Scrieți itemii în concordanță cu specificațiile elaborate pentru test! În condițiile în care specificațiile au fost scrise bine și au fost puse la dispoziția celor interesați de rezolvarea testului, itemii vor avea un nivel calitativ ridicat (sau, cel puțin, au toate șansele să beneficieze de el).

c. Scrieți, împreună cu itemii propuși, și cheile acestora! Încercați să identificați toate răspunsurile alternative posibile. Se întâmplă, adesea, ca unii candidați să vină cu răspunsuri pe care testatorul nu le-a prevăzut în cheia itemului, dar care sunt posibile, în perspectiva întregului test sau a interpretării pe care candidatul poate să o găsească. Este bine ca asemenea răspunsuri să fie preîntâmpinate, iar rezultatul așteptat de la candidat să fie, cu adevărat, **unicul posibil în contextul dat**.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Studiați exercițiul de înțelegere a unui text scris din *Anexa 3*. Scrieți cheia exercițiului și încercați să identificați eventuale probleme în claritatea răspunsului cerut. Sugerați modalități de clarificare a itemilor, dacă este cazul.

d. Nu vă propuneți să produceți tot timpul itemi perfecți! Nu aveți nicio șansă să reușiți. Există mereu riscul de a genera itemi neclari sau itemi ale căror răspunsuri nu sunt unice, așa cum ar trebui să fie, sau al căror grad de dificultate este semnificativ peste ori sub cel intenționat prin specificații. Numărul posibilelor probleme este destul de mare. Cea mai bună metodă de a combate acest gen de probleme este moderarea itemilor, care înseamnă, de fapt, verificarea itemilor de către cel puțin doi colegi, dacă este posibil. Misiunea lor este aceea de a încerca să descopere neajunsuri ale itemilor verificați și să recomande îmbunătățirea respectivelor itemi, iar, dacă acest lucru nu e posibil, chiar înlocuirea lor.

- **cuantificarea testului** (atribuirea punctajelor: maximum specific și minimum acceptat; echivalarea în note/calificative);

Punctajele atribuite și modul de calculare a acestora fac parte din instrumentarul primar, de maximă importanță, care îi va asigura evaluatorului aparatul necesar pentru transformarea muncii elevului în notă/calificativ. Vorbim despre un moment extrem de semnificativ, care se reflectă asupra întregului proces de testare. Desigur, pregătirea evaluatorilor pentru corectare este vitală, dar toată contribuția lor la bunul mers (mai exact, la „buna încheiere”) al testării se bazează pe atribuirea corectă și exactă a punctajului pentru fiecare item bine corectat, ca și pe specificarea penalizărilor pentru fiecare greșeală a candidatului.

- **organizarea testului** (înștiințarea elevilor, prezentarea instrucțiunilor de lucru, precizarea timpului de execuție, asigurarea condițiilor de aplicare a testului);

- **aplicarea testului;**

Cele două etape de mai sus par a fi momentele cel mai puțin importante (asta din punctul de vedere al evaluatorului/profesorului, munca lui reducându-se în acest punct la asigurarea supravegherii candidaților). Cu toate acestea, administrarea efectivă a testelor își are punctele sale cheie, dintre care asigurarea securității lucrărilor este poate cel mai important, acest aspect reflectându-se apoi în corectitudinea verificării și a notării. Desigur, este la fel de important ca elevilor să le fie asigurate condițiile de natură logistică, menite a garanta desfășurarea în bune condiții a examenului (propria foaie de lucru, toate instrumentele necesare, un mediu propice de examinare etc.).

- **notarea rezultatelor obținute** (transformarea punctajului obținut, în urma testării, în notă).

Pe lângă faptul că se cere stabilirea cu claritate a acestor parametri, ei trebuie comunicați nu doar evaluatorilor, ci și învățătorilor și chiar părinților, în măsura în care aceștia ar fi interesați. Atribuirea punctajelor este un subiect la care vom mai reveni, cel puțin pentru cazul probelor de producere (orală și scrisă), care implică cel mai mult subiectivismul evaluatorului, în cadrul *Unității 3*.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Ați participat, în calitate de evaluatori, la un examen național? Câte dintre etapele de mai sus au fost parcurse în pregătirea dumneavoastră pentru evaluare? Dacă nu ați participat la o astfel de testare, exprimați-vă opinia în legătură cu necesitatea parcurgerii tuturor acestor etape și sugerați modalitatea cea mai adecvată de familiarizare cu aparatul logistic al unui test de această factură.

1.5. Producerea propriu-zisă a testelor (specificații, instrucțiuni, itemi)

a. În elaborarea unui test docimologic, sunt deosebit de importante următoarele aspecte:

- stabilirea numărului de întrebări (probleme, probe);
- formularea întrebărilor (problemelor);
- reprezentativitatea și relevanța întrebărilor pentru materia verificată;
- performanțele vizate.

b. Din punct de vedere metodologic, sunt de maximă importanță:

- formularea explicită (precisă, concisă) a întrebărilor;
- redactarea clară a testului.

c. Pentru elevi, este foarte important ca ei să înțeleagă, din maniera de formulare a întrebărilor, ce anume li se cere:

- să verifice corectitudinea unei afirmații;
- să verifice corectitudinea unei relații;
- să rezolve o problemă;
- să stabilească o identitate;
- să indice o caracteristică;
- să completeze un text etc.

d. În conceperea testului, se cere maximă atenție în cazul unor aspecte legate de formularea întrebărilor.

Acestea trebuie:

- să corespundă posibilităților reale ale elevilor, din punctul de vedere al gradului de dificultate;
- să prezinte o eșalonare logică a gradului de dificultate a întrebărilor/problemelor;
- să ofere distingerea nuanțată a diferitelor niveluri de pregătire ale elevilor;
- să acopere toată materia parcursă, în aspectele sale esențiale;
- să nu aibă răspunsuri sau să nu conțină informație care poate sugera rezolvarea la întrebările care

Unitatea 2

urmează;

- să aibă punctajul corespunzător gradului de dificultate a problemei.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Studiați instrucțiunile din exercițiile de exprimare orală și de producere a unui text scris din *Anexa 4*. Decideți dacă acestea corespund criteriilor referitoare la claritatea întrebărilor expuse mai sus (sub punctele c. și d.). Sugerați corecții, în cazul în care le considerați necesare!

1.6. Clasificarea itemilor

Din punctul de vedere al gradului de obiectivitate, itemii - cele mai mici elemente de conținut ale testelor - pot fi:

- întrebări simple;
- întrebări structurate;
- enunțuri urmate de întrebări;
- exerciții;
- probleme;
- eseuri.

Rețineți:

Itemul este unitatea de bază cu care se operează în teoria și practica testelor docimologice.

Itemii se clasifică în:

1.6.1. itemi obiectivi - utilizați mai ales în evaluarea nivelurilor inferioare ale domeniilor cognitive; pot fi incluși în teste standardizate.

Se caracterizează prin următoarele trăsături:

- testează un număr mare de elemente într-un interval de timp relativ scurt;
- structurează sarcinile propuse elevilor în concordanță cu obiectivele;
- sunt dominanți în testele de cunoștințe;
- favorizează o măsurare mai exactă a rezultatelor;
- selectează răspunsul corect dintr-o serie de răspunsuri oferite în test;
- asigură obiectivitate în notare.

Itemii obiectivi pot fi de mai multe feluri:

a. *itemi cu alegere duală* - le solicită elevilor să selecteze varianta potrivită/unul din două răspunsuri posibile:

- adevărat/fals;
- corect/greșit;
- acord/dezacord;
- da/nu;
- varianta 1/varianta 2 etc.

Proiectarea itemilor cu alegere duală presupune, la nivel de recomandări, evitarea:

- enunțurilor ambigue;
- enunțurilor care pot ridica dificultăți de înțelegere;
- enunțurilor lungi și complexe;
- enunțurilor cu caracter general;
- introducerii a două sau mai multe idei într-un enunț;
- sugerării/oferirii de indicii pentru răspunsurile corecte.

Exemplu:

Obiectivul evaluat: recunoașterea literei și a poziției literei într-un cuvânt.

Citește afirmațiile următoare!

Notează semnul X numai în caseta din dreptul afirmației pe care o consideri adevărată!

☐

În cuvântul **total**, litera „t” se află în prima și a doua silabă.

☐

În cuvântul **total**, litera „t” se află în prima silabă.

1	
2	

Barem de corectare:

Varianta corectă:

☒ În cuvântul **total**, litera „t” se află în prima și a doua silabă.

☐ În cuvântul **total**, litera „t” se află în prima silabă.

1	1
2	1

Observație:

În grila de corectare au fost trecuți itemii, numerotați în ordinea în care ei urmează.

Se acordă câte un punct pentru fiecare decizie corectă.

În cazul de mai sus, s-a acordat un punct pentru prima decizie corectă – alegerea variantei potrivite, respectiv, pentru cea de-a doua decizie corectă – nealegerea variantei nepotrivite.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Redactați un item cu alegere duală!

Redactați baremul de corectare pentru itemul construit!

b. itemi cu alegere multiplă:

- presupun existența unui enunț (premise) și a unei liste de alternative (soluții posibile);
- le impun elevilor să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă dintr-o listă de alternative oferite pentru o singură premisă: premisă inclusă, propoziție completă, propoziție incompletă.

Exemplu:

Obiectivele evaluate:

- să se exprime în enunțuri clare, precise, complete;
- să recepteze corect mesajul textului.

Citește întrebarea următoare și răspunsurile la întrebare!

Notează semnul X numai în caseta corespunzătoare răspunsului care transmite informațiile cele mai clare și precise!

Pe cine a înghițit lupul?

☐ Lupul a înghițit-o pe bunica Scufitei Roșii.

☐ Lupul le-a înghițit pe Scufița Roșie și pe bunica ei.

☐ Lupul i-a înghițit pe Scufița Roșie, pe bunica ei și pe vânător.

1	
2	
3	

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Redactați baremul de corectare pentru itemul de mai sus.

2. Redactați un item cu alegere multiplă și baremul de corectare pentru acesta.

c. itemi de tip pereche (de asociere) - solicită din partea subiecților stabilirea unei corespondențe/asociații între:

- cuvinte;
- propoziții;
- litere;
- diferite categorii de simboluri, dispuse pe două coloane (Elementele din prima coloană se numesc premise, iar cele din a doua coloană reprezintă răspunsurile).

În construirea itemilor de tip pereche, se recomandă următoarele:

- numărul premiselor și cel al răspunsurilor să fie diferite (să fie mai mare numărul răspunsurilor);
- premisele și răspunsurile să nu fie prea lungi;
- elementele mai scurte să fie așezate în coloana din dreapta;
- ordonarea alfabetică a răspunsurilor (cele verbale) și crescător/descrescător (cele numerice).

Unitatea 2

Exemplu:

Obiectivul evaluat: să încadreze cuvinte date în clase de cuvinte din care fac parte: cuvinte care denumesc obiecte și cuvinte care exprimă însușiri, numere, acțiuni.

Indică, prin săgeată, ce denumește sau ce exprimă fiecare cuvânt din coloana A.

A	
cămașă	exprimă existența
fetiță	denumește un lucru
aleargă	exprimă o acțiune
șase	exprimă un număr
albastru	denumește o ființă
	exprimă o însușire

1	
2	
3	
4	
5	

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Redactați baremul de corectare pentru itemul de mai sus.
2. Redactați un item de tip pereche și baremul de corectare pentru acesta.

1.6.2. itemi semiobiectivi - au următoarele caracteristici:

- au forme mai complexe și se pot utiliza și în diferite auxiliare curriculare;
- testează o gamă mai largă de capacități intelectuale;
- pentru a rezolva cerința, elevul trebuie să construiască răspunsul și nu să-l aleagă dintr-o listă;
- gradul lor de obiectivitate este mai mic.

Din această categorie, fac parte:

a. *itemii de completare*, care:

- se aseamănă cu cei cu răspuns scurt, dar
- se diferențiază de aceștia prin faptul că elevul trebuie să completeze un enunț incomplet/o afirmație incompletă, cu termenii importanți.

Recomandări:

- numărul și spațiile punctate trebuie să sugereze elemente corespunzătoare privind răspunsurile care se așteaptă de la elevi;
- spațiile libere nu pot fi dispuse la începutul afirmațiilor;
- e bine ca propoziția de completat să nu facă sens și fără cuvântul care urmează a fi inserat (de exemplu, absența cuantificatorului *toate* din propoziția: *Am cumpărat cărțile acestea din aceeași librărie*).

Exemplu:

Obiectivul evaluat: să redea/reproducă mesajul unui text cunoscut.

Completează propoziția cu cuvintele potrivite!

Iedul cel, ultimul rămas, i-a deschis ușa, care s-a întors acasă.
(mare, mic, lupului, caprei)

1	
2	

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Redactați baremul de corectare pentru itemul de mai sus.
2. Redactați un item de tip *completare* și baremul de corectare pentru acesta.

b. *itemii cu răspuns scurt* - exprimă cerința ca elevii să formuleze răspunsuri sub forma unor:

- cuvinte;
- propoziții;
- fraze;
- numere;
- simboluri.

Recomandări pentru redactarea itemilor cu răspuns scurt:

- să nu se utilizeze extrasele din caiete de lucru (caiete speciale) și manuale;

Elaborarea testelor

- să se definească răspunsul solicitat într-un mod cât mai complex;
- să se lase spații corespunzătoare ca volum pentru răspunsuri;
- să se precizeze unitățile numerice în care se așteaptă răspunsul.

Exemplu:

Obiectivul evaluat: să distingă silabele din care se compun cuvintele.

Răspunde la întrebare!

Câte silabe are cuvântul **adevărat**?

1	
---	--

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Redactați baremul de corectare pentru itemul de mai sus.
2. Redactați un item *cu răspuns scurt* și baremul de corectare pentru acesta.

c. *întrebările structurate* - care sunt constituite din mai multe subpuncte/subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau mini-eseu. Acestea sunt legate între ele printr-un element comun (de exemplu, tema).

Prezentarea unei întrebări structurate cuprinde:

- subîntrebările;
- un element (material) stimul (date, texte, grafice);
- date suplimentare;
- alte subîntrebări.

Recomandările pentru acest tip de itemi:

- întrebările vor avea un grad de dificultate crescător; gradul de dificultate va fi asociat cu lungimea itemului;
- subîntrebările vor fi independente unele de celelalte (autoconținute), prevenindu-se, astfel, continuitatea unor eventuale decizii sau rezolvări greșite;
- sarcinile vor fi în concordanță cu stimulul oferit;
- fiecare sarcină în parte va putea măsura mai multe obiective;
- după fiecare sarcină, se va lăsa un spațiu liber, suficient pentru redactarea răspunsului.

1.6.3. itemii subiectivi (non-obiectivi sau cu răspuns deschis) - sunt des întâlniți în probele tradiționale. Ei îi solicită elevului răspunsuri deschise la sarcinile atribuite. Itemii subiectivi se caracterizează prin faptul că le oferă elevilor posibilitatea de a:

- explica;
- formula;
- prezenta;
- descrie concepte, argumente, relații, metode de rezolvare etc.

Ei testează abilitățile elevilor de:

- exprimare în scris;
- evocare, organizare și integrare a ideilor;
- producere, interpretare și aplicare a datelor.

Acest tip de itemi se deosebește de celelalte categorii prin faptul că pune în valoare cel mai bine capacitățile superioare ale elevilor. De asemenea, permite o evaluare globală a unei sarcini de lucru, ale cărei obiective pot fi evaluate prin itemi non-obiectivi și asigură o viziune realistă a modului de interacțiune reală a cunoștințelor, conținuturilor, abilităților și tehnicilor de muncă.

În același timp, itemii subiectivi prezintă și anumite dezavantaje:

- au un grad scăzut de fidelitate și validitate;
- corectarea lor durează mai mult timp.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

Dați exemple pentru:

- un tip de evaluare în care preferați să folosiți itemi subiectivi;
- o arie de cunoștințe sau abilități pe care considerați că este mai bine să o testați prin itemi subiectivi, cel puțin câteodată.

Din această categorie, fac parte:

a. itemii de tip „rezolvare de probleme”:

Unitatea 2

Acești itemi au drept scop dezvoltarea gândirii divergente, a imaginației și a creativității. Ei generează, în procesul acordării răspunsului, o activitate complexă, antrenând și stimulând structurile psihologice ale gândirii, imaginației și creativității.

Capacitatea de a rezolva o problemă apare ca obiectiv de evaluare **după realizarea treptelor inferioare de învățare**. Etapele urmărite în procesul de rezolvare a unei probleme sunt următoarele:

1. înțelegerea problemei;
2. identificarea informațiilor necesare rezolvării problemei;
3. compunerea/formularea ipotezelor și testarea lor;
4. alegerea și explicarea metodelor de rezolvare a problemei;
5. prezentarea/discutarea rezultatelor obținute;
6. identificarea și discutarea posibilităților de transfer și generalizare a tehnicilor de rezolvare.

În proiectarea itemilor tip *rezolvare de probleme*, trebuie luate în calcul următoarele recomandări:

- Adecvați problemele la nivelul de pregătire și de vârstă al elevilor!
- Reflectați, în cadrul problemei, conținuturile și obiectivele prevăzute în programe!
- Proiectați activități individuale și în grup, în funcție de specificul problemei!
- Evaluați rezultatele conform baremului de evaluare/notare!

Exemplu:

Obiectivul evaluat: să diferențieze adjectivul de substantivul care denumește o însușire.

Citește enunțul!

Rezolvă sarcinile!

În propoziția „Un bătrân s-a așezat pe banca din parcul central.”, cuvântul „bătrân” este adjectiv.

A. De ce enunțul nu este adevărat?

.....

B. Transformă enunțul astfel încât cuvântul „bătrân” să fie adjectiv.

.....

1	
2	

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Redactați baremul de corectare pentru itemul de mai sus.
2. Redactați un item de tip *rezolvare de probleme* și baremul de corectare pentru acesta.

b. itemii de tip *eseu* - le solicită elevilor să construiască un răspuns liber, în conformitate cu cerințele.

Itemii de tip *eseu* se împart în două categorii:

1. eseul structurat;
2. eseul liber.

Aceștia prezintă următoarele variante: descrieri, compuneri, demonstrații.

Din punctul de vedere al dimensiunilor răspunsului, itemii de tip *eseu* pot fi:

- mini-eseuri (eseuri cu răspuns restrâns; în cerință, se precizează limita numărului de cuvinte, rânduri sau paragrafe);
- eseuri cu răspuns restrâns (limitate doar de intervalul de timp acordat pentru rezolvare).

Din punctul de vedere al răspunsului așteptat, putem vorbi de:

- eseuri structurate sau eseuri semistructurate (în care se furnizează sugestii, cerințe, indicii, care orientează răspunsul așteptat);
- eseuri libere (care vizează imaginația, creativitatea, inventivitatea și originalitatea).

Autorii de teste (cadrele didactice) trebuie:

- să integreze în procesul de evaluare toate tipurile de itemi;
- să asigure o pondere echilibrată a acestora;
- să nu abuzeze de itemii cu caracter obiectiv;
- să ordoneze itemii în test plecând de la cei cu un grad mai mic de dificultate, până la cei care solicită capacitățile superioare ale elevilor.

1.7. Validitate, fiabilitate, obiectivitate

1.7.1. Validitatea

Pentru a înțelege conceptul de validitate, putem porni chiar de la definiția lui de dicționar. În DEX, intrarea pentru această noțiune specifică următoarele caracteristici: VALIDITATE *s. f.* 1. calitate de a fi valid. 2. (log.) proprietate a unei expresii de a fi adevărată, corectă. $\diamond$ (în log. simbolică) proprietate a unor expresii logice de a fi adevărate prin introducerea lor în orice interpretare a variabilelor componente (DEX online).

Rețineți:

Caracteristicile principale prin care valoarea unui test este confirmată sunt validitatea și fiabilitatea, la care se adaugă impactul, practicabilitatea și obiectivitatea.

În domeniul metodologiei testării, conceptul de validitate este caracterizat, de către specialiști, în termeni specifici:

1. Capacitatea unui test de a măsura ceea ce este destinat să măsoare (Stanciu 2003).
2. „Adecvare, structură, mod de concepere și de argumentare în concordanță cu tema” (Dragomir 2002: 114).
3. Criteriu calitativ care măsoară gradul de incidență între obiectivele educaționale propuse pentru evaluare și operaționalizarea acestora cu ajutorul testului.

Validitatea unui test este demonstrată atunci când se obțin aceleași rezultate, la repetarea unei activități de măsurare-evaluare, cu aceleași conținuturi.

Dacă textul care reprezintă formularea cerinței unui exercițiu/unei probleme este prea lung și complicat, este posibil să verificăm capacități/competențe de înțelegere a textului (comprehensiune) și nu ceea ce s-a propus prin acel exercițiu/problemă.

Se întâmplă, adesea, ca elevii să nu poată rezolva anumite probleme din cauza faptului că nu au înțeles cerințele. Este greșit ca, în cazul respectiv, să se afirme că elevii nu sunt destul de bine pregătiți în domeniu.

În alte situații, se poate constata că există elevi care excelează la anumite materii/discipline, până în momentul aplicării unui test scris, când rezultatele testului nu vor fi în concordanță cu progresul elevului. În aceste cazuri, trebuie să se verifice validitatea instrumentului de evaluare.

Validitatea testelor se poate reprezenta numeric cu valori de 0 și 1, valori care se pot calcula.

Criteriul validității se poate aplica în cazul diverselor aspecte ale unui test. Astfel, în literatura de specialitate se definesc următoarele tipuri:

a. validitate de conținut: se referă la măsura în care eșantionul elementelor de test este reprezentativ, din punctul de vedere al conținuturilor selectate pentru testare. Acest tip de validitate se definește sistematic, în termeni preciși, prin:

- conținuturile specifice;
- obiective;
- elementele reprezentative de conținut, care vor fi incluse în test.

Validitatea de conținut este, în sine, o noțiune complexă, ale cărei arii se pot delimita prin următoarele caracteristici:

- *validitate disciplinară:* concordanța dintre conținuturile utilizate în test și conținuturile generale științifice;
- *validitate reprezentativă:* măsura în care elementele alese sunt reprezentative pentru acel segment științific;
- *validitate funcțională:* măsura în care activitatea de rezolvare de probleme corespunde funcționării structurilor psihice măsurabile, respectiv dacă punctajul (baremul de evaluare/corectare) ia în considerare dificultatea, greutatea și importanța diferitelor probleme.

b. validitate predictivă: se referă la proporția în care se confirmă predicțiile privind comportamentul/ randamentul subiecților (elevilor). Este prezentă la testele de aptitudini (care se dau în scopul selectării subiecților) și la cele predictive. Permite observarea comportamentului subiecților testați și compararea predicțiilor (diagnozelor) cu termenii reali, respectiv, corecțiile în prognoze.

c. validitate simultană: este similară cu validitatea predictivă, dar comportamentul este măsurat/testat în același timp (*simultan*) cu testarea cunoștințelor.

Unitatea 2

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Folosiți unul dintre manualele puse la dispoziție, preferabil de la clasa cu care lucrați în prezent. Selectați o secțiune de evaluare și verificați în ce măsură exercițiile pe care le include îndeplinesc condițiile de validitate specificate mai sus. Apreciați fiecare exercițiu cu puncte între 1 și 5 (1 – cel mai slab; 5 – cel mai bun). Discutați rezultatele cu ceilalți participanți din grup. În ce măsură credeți că este importantă respectarea criteriului de validitate în cazul exercițiilor de evaluare din manuale?

1.7.2. Fiabilitatea (*test reliability*)

Termenul de *test reliability* nu este deloc ușor de tradus sau de echivalat în limba română. *Reliable* este, în limba engleză, adjectivul care definește ceva sau pe cineva care îți dă încredere, îți transmite sentimentul că te poți baza pe respectiva entitate. Problema este că, în limba română, nu avem un substantiv care să corespundă acestei calități, metodologii care se ocupă de testare fiind nevoiți să împrumute un termen cu parametri mai degrabă „industriali” sau economici, așa cum arată și definiția acestuia din DEX: FIABILITĂȚE s. f. capacitate de funcționare a unui aparat, a unui sistem tehnic, fără defecțiuni, o perioadă îndelungată de timp (DEX online).

Singura conexiune pe care o vedem între definiția de mai sus și domeniul de care ne ocupăm aici se realizează prin termenul de „capacitate”, mult utilizat și cu referire la abilitățile lingvistice ale persoanelor, mai ales ale celor aflate în procesul de învățare a unei limbi. Cu toate acestea, termenul de „fiabilitate” este cel mai puțin *nefericit* echivalent românesc (o opțiune, totuși, preferabilă unui barbarism de tipul „reliabilitate”) ce s-a găsit până în prezent și care, probabil, se va încetățeni în metodologia testării, pentru a denumi această trăsătură atât de importantă care s-ar cuveni să definească orice produs destinat evaluării competențelor lingvistice.

Dintre definițiile cu care operează diverși specialiști, le menționăm pe următoarele:

- a. „încrederea pe care o ai într-un instrument” (Dragomir 2002: 115).
- b. Despre fiabilitate discutăm - și o definim - doar după demonstrarea validității (Kiss, Mezösi, Pavlik 1998). Aceasta ar însemna că aplicarea repetată a aceluiași test ar trebui să ducă la rezultate identice. Într-un mediu restrâns, fiabilitatea nu are o importanță deosebită, dar, în cazul unor evaluări ce vizează o populație mai largă, se impune să se verifice fiabilitatea instrumentului de evaluare – în speță, a testului.

Să ne închipuim un test în care avem doar exerciții de analiză a substantivelor. Exercițiile sunt asemănătoare: elevii trebuie să recunoască substantivele din diferite texte și să stabilească felul, genul, numărul, cazul acestora și dacă ele sunt articulate sau nu.

Putem presupune că elevii care rezolvă corect un exercițiu le vor rezolva corect și pe celelalte, respectiv cei care nu reușesc să rezolve un exercițiu nu le vor rezolva nici pe celelalte. Pot exista, desigur, și situații cu rezolvări parțiale, dar cazurile tipice vor fi cele în care elevii știu să recunoască și să analizeze un substantiv și vor rezolva toate exercițiile sau nu sunt capabili să recunoască și să analizeze un substantiv și, prin urmare, nu vor rezolva exercițiile. Dacă testul nostru are capacitatea de a măsura bine, ne putem aștepta la un nivel ridicat de corelație în privința rezolvării exercițiilor/problemelor. Bineînțeles, trebuie ținut cont de faptul că rezultatele unui test pot fi influențate de diverși factori, cum ar fi: mediul educațional (zgomot, temperatură, condiții asigurate) sau starea de dispoziție a subiecților. Aceștia însă nu trebuie să aibă capacitatea de a influența decisiv gradul de fiabilitate al unui test.

1.7.3. Obiectivitatea

Spre deosebire de definiția de dicționar a cuvântului „obiectivitate” (OBIECTIVITATE s. f. 1. caracterul a ceea ce este obiectiv (I,1). ♦ nepărtinire, imparțialitate. 2. (fil.) categorie a teoriei cunoașterii, valoarea și adecvarea cunoștințelor la obiectul lor (DEX online), pentru specialiștii din domeniul evaluării, acest termen reprezintă, spre exemplu, „acordul mai multor evaluatori asupra calității răspunsului fiecărui item în parte” (Stanciu 2003) sau „calitatea unui instrument care face ca rezultatele obținute de către un subiect să fie constante, oricare ar fi examinatorul” (Dragomir 2002: 115).

Obiectivitatea este baza fiabilității (Kiss, Mezösi, Pavlikné 1998), ea fiind independentă față de:

- datele anterioare (factori colaterali, mediu educațional etc.);
- furnizorul instrumentului de evaluare;
- evaluator.

Extrem de importantă este și precizia baremului de corectare, care trebuie să elimine orice posibilitate de interpretare multiplă sau de ambiguitate. Pentru asigurarea acestor elemente, specialiștii recomandă itemi obiectivi în elaborarea/construirea testelor.

Exercițiu:

Lucrați în perechi sau în grupuri!

Pe o foaie mare de hârtie sau pe tablă, încercați să reprezentați schematic relația în care intră un test cu trăsăturile de: validitate, fiabilitate și obiectivitate, așa cum o vedeți dumneavoastră.

1.8. Evaluarea propriu-zisă (notarea testelor)

Ținând cont de importanța notelor/calificativelor în viața elevilor, este de maximă importanță ca stabilirea acestora să se facă în mod corespunzător. Una dintre cerințele de bază este aceea ca notele să reflecte diferențele dintre volumul de cunoștințe, dar și dintre nivelul capacităților/competențelor. Acestea se pot compara între diferiți elevi, dar se pot raporta – și trebuie – să se raporteze – și la performanțele proprii.

Notele elevilor trebuie să fie caracterizate de indicatorii de calitate (de conformitate), la fel ca instrumentele de evaluare (testele), și anume:

- validitate: notele trebuie să fie în concordanță cu rezultatele obținute în urma rezolvării testului și să reflecte cunoștințele, deprinderile/competențele elevului.
- fiabilitate: aplicând un test a cărui fiabilitate este garantată, este obligatoriu să se obțină aceleași rezultate, la o eventuală repetare a testării, prin urmare și notele trebuie să reflecte aceleași rezultate;
- obiectivitate: acest criteriu este satisfăcut atunci când notele sunt independente de persoana evaluatorului, de sentimentele, dispoziția, prejudecățile acestuia;
- este vital ca notarea să nu fie influențată de context și de situația concretă de examinare.

E contraindicată sancționarea/penalizarea elevului pentru motive care nu constituie obiectivele/conținutul evaluării și nu țin, în vreun fel, de cerințele acesteia. De exemplu, nu se poate penaliza elevul la un test în care i se cere redactarea unui eseu pentru faptul că nu a scris destul de citeț, dacă nu s-a specificat, printr-o cerință aparte, obligativitatea lizibilității textului.

În cazul evaluărilor externe – dar și al celor interne –, este indicat să se prezinte indicatorul de fiabilitate al testului administrat.

În egală măsură, notele – la fel ca itemii - trebuie să fie caracterizate și de putere de diferențiere.

Exerciții:

Lucrați în grup!

1. Discutați și decideți dacă sunteți de acord cu observațiile de mai sus (începând cu discutarea indicatorilor de calitate și terminând cu necesitatea ca notele să fie caracterizate de putere de diferențiere.
2. În ce măsură puteți asigura caracteristicile de mai sus pentru testele pe care le aplicați la clasă?
3. Discutați răspunsurile dumneavoastră cu ceilalți membri ai grupului.

În multe dintre sistemele educaționale europene, evaluarea unui item se limitează la evaluarea corectitudinii unei decizii care atestă cunoașterea conținutului evaluat, respectiv capacitatea/competența de rezolvare a cerinței. Astfel, itemul reprezintă o decizie evaluabilă a elevului, care, dacă este corectă, va fi notată cu un punct, iar, dacă este greșită, cu 0 puncte. În practica existentă în sistemul nostru educațional, și nu numai, punctajul acordat itemilor este variabil.

Sunt cunoscute, în special la disciplinele reale, practicile maximaliste greșite de acordare a punctelor doar în funcție de rezultatul final al problemei, neluându-se în considerare alte eventuale decizii ale elevului, care ar putea fi evaluate.

Există păreri potrivit cărora notarea elevilor devine mai nuanțată dacă se ponderează elementele răspunsurilor cu 1 – 4 puncte. Ponderea se face în raport cu:

- implicarea capacităților de: recunoaștere, înțelegere, comparație, analiză, sinteză etc.;
- gradul de dificultate;
- efortul depus de elevi;
- caracterul abstract sau aplicativ.

PMS = punctajul maxim specific, având ca echivalent calificativul „foarte bine” / nota 10.

pma = punctajul minim acceptat, având ca echivalent calificativul „satisfăcător” / nota 5 și desemnând gradul de promovabilitate.

În cazul alegerii acestui sistem de notare, se recomandă următoarele:

- *Pma* să nu reprezinte mai puțin de 40% și nici mai mult de 55% din *PMS*;
- în cazul itemilor cu răspuns care nu poate fi descompus în părți componente/segmente, $PMS = Pma$;
- să se aprecieze cu 0 (zero) puncte orice răspuns care nu coincide cu răspunsul proiectat de evaluator

Unitatea 2

și care se plasează sub nivelul Pma .

■ să se calculeze notele școlare pe baza punctajelor rezultate în urma testării: în concordanță cu performanța maximă specifică (PMS) și performanța minimă admisă (Pma) se utilizează:

- formula (a) pentru notele peste nota 5;
- formula (b) pentru cele sub nota 5.

La ambele formule, n reprezintă punctajul realizat de către elevi.

$$(a) \quad Nota = \frac{n - Pma}{PMS - Pma} + 5$$

$$(b) \quad Nota = 5 - \frac{Pma - n}{\frac{Pma}{4}}$$

1.9. Standardizarea procesului de testare

Producerea testelor nu se încheie după crearea de exerciții/probleme, tehnoredactarea lor, construirea testului din itemii propuși, respectiv, multiplicarea instrumentelor de evaluare. Este necesară, de asemenea, o aplicare a instrumentului pentru a se verifica modul în care acesta se comportă (pretestare), respectiv pentru a se putea efectua corecțiile de test.

Cu toate că pretestările făcute în scopuri corective sunt importante, acestea se realizează foarte rar, în general doar la evaluările externe. Infrastructura, dotarea cu calculatoare performante, softurile educaționale existente în majoritatea unităților de învățământ din România – care, în urmă cu 10 ani, existau doar în centrele de cercetare – fac posibile organizarea de aplicații în scopuri corective. Este un motiv în plus pentru care pretestările sunt recomandate și în cazul evaluărilor interne.

Pentru testele proiectate ca instrumente cu o durată lungă de aplicabilitate, trebuie să fie stabiliți parametrii cei mai importanți. O formă a asigurării caracteristicilor de „bunătate” ale unui test, respectiv, a parametrilor corespunzători, este standardizarea.

Standardizarea este un procedeu prin care se analizează, în urma măsurărilor și estimărilor prin metode statistice, rezultatele rezolvării unui test, obținute de o întreagă populație a unui eșantion prestabilit. Ea este o parte importantă a stabilirii/elaborării baremelor de corectare și a notării la testele orientate pe norme. În aceste cazuri, randamentul individual este raportat la normele întregului eșantion evaluat. De exemplu, în cazul testelor de inteligență, media populației este de 100 puncte IQ; acestei medii îi corespunde o dispersare de 15 puncte. În cazul testelor de evaluare a cunoștințelor, se poate elabora un sistem de evaluare independent de normele eșantionului, situație în care standardizarea stabilește puncte de reper pentru educatori și elevi (în scopul evaluării propriilor performanțe/rezultate), care fac posibilă compararea rezultatelor proprii cu cele naționale.

Pentru standardizare, se alege un eșantion reprezentativ la nivel național. Metodologia prevede un număr de 300 de subiecți/variantă de test.

Subiecții vor rezolva testele, apoi, pe baza rezultatelor:

- se va calcula media punctajelor la nivel național;
- se va calcula procentul celor care au rezolvat fiecare item în parte.

Rezultatele se vor comunica școlilor care au participat la evaluare, pentru a se putea compara rezultatele subiecților din acea unitate cu cele obținute la nivel național.

Standardizarea este un bun prilej pentru a implementa un sistem de notare unitar. Notarea standard trebuie să corespundă mecanismelor sistemului educațional. Evaluarea pedagogică diagnostică dispune de metode clar definite în vederea realizării testelor orientate pe erori de conținuturi și structuri, respectiv în vederea standardizării unor seturi sau sisteme de teste diagnostice (Csapó 2005).

1.10. Utilizarea grilelor de autoevaluare a testelor

Exercițiu:

Lucrați în perechi și răspundeți la întrebările de mai jos:

1. În ce măsură credeți că este posibilă autoevaluarea la copiii din grupa de vârstă 6-11 ani?
2. În ce mod credeți că se poate realiza autoevaluarea la elevii dumneavoastră? Sugerați câteva metode de lucru!

Practica evaluării a generat, ca un produs auxiliar, grilele de evaluare/autoevaluare a testelor. Autoevaluarea:

- este rezultatul autocontrolului cu caracter de proces;
- reprezintă o posibilă formă de autoreglare a rezultatelor;
- constituie o modalitate de stabilire a eficienței și randamentului procesului educațional;
- le oferă elevilor șansa de a compara răspunsul propriu cu un model (prestabilit);
- le oferă elevilor șansa de a participa la procesul de evaluare;

- îi ajută pe elevi:
 - să-și regleze propriile demersuri;
 - să dezvolte un program propriu de învățare;
 - să valorizeze comportamente și atitudini (proprii).

Instrumentele posibile ale autoevaluării sunt: grilele și chestionarele de autoevaluare.

Chestionarele prevăzute cu scară de clasificare conțin, de regulă, întrebări referitoare la etapele procesului de învățare parcurs, la conținuturi, respectiv la dificultățile întâmpinate. Scara de clasificare conține repere privind performanța, motivația, creativitatea etc., adică o scară pe care se pot marca rezultatele de la slab la excepțional.

Grila de autoevaluare urmărește aspecte relevante din procesul de învățare, bunăoară familiarizarea elevilor cu diferite noțiuni, cum ar fi varietatea activităților de învățare sau obiectivele de învățare (Dragomir 2002: 127).

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi descrie competențele lingvistice ale unei persoane, definind nivelurile de stăpânire a unei limbi străine, în funcție de „ce știi să faci”. Aceste niveluri constituie referința esențială în domeniul învățării și al predării limbilor. Astfel, există o prezentare detaliată, în scopul orientării elevilor, profesorilor și a altor utilizatori din cadrul sistemului educațional, realizată sub forma unei grile de auto-evaluare, care descrie principalele categorii de utilizare a limbii la fiecare din cele șase niveluri. Aceasta este destinată să ajute elevii/subiecții în judecarea profilului lor de competențe lingvistice, pentru o corectă apreciere a nivelului lor lingvistic axată pe lista acestor descriptori detaliați.

Grilele elaborate pentru cele șase niveluri de competență (A1, A2, B1, B2, C1, C2), cu care sunteți familiarizați din prima unitate a materialului de față, vizează trei domenii mari: înțelegerea, vorbirea și scrierea.

Testele standardizate care evaluează cunoștințe/capacități/competențe sunt prevăzute cu grile de punctaj. Acestea sunt menite să înlesnească procesul de analiză și evaluare, dar mai au și un alt rol important: fac posibilă o autoevaluare obiectivă, contribuind, astfel, la autoreglare și la luarea unor decizii privind activitățile de remediere.

1.11. Utilizarea unui program informatic pentru crearea de teste și evaluarea on-line

Punctajul testelor completate și corectate reprezintă datele de bază pentru analiza unui test. În vederea contabilizării acestora, se recomandă utilizarea matricelor de probe (*task matrix*), în care sunt specificate datele privind modul de rezolvare a fiecărui item în parte. La nivelul itemilor rezolvați, se acordă 1 punct pentru fiecare decizie corectă.

Din aceste date se pot calcula următoarele:

a. media

Media de performanță este importantă, întrucât face posibilă raportarea rezultatelor individuale/de grup la punctajul maxim posibil. Calcularea performanței medii se obține prin împărțirea sumei (totalului) tuturor punctajelor la numărul subiecților participanți la evaluare. Valoarea procentuală a randamentului grupului se obține prin înmulțirea cu 100 a cîtului punctajului total obținut și al punctajului maxim posibil. Valoarea procentuală a randamentului individual se obține prin împărțirea punctajului obținut cu punctajul maxim posibil și înmulțirea cîtului obținut cu 100. Această valoare se poate compara, în primul rând, cu propriile performanțe anterioare, dar și cu performanța grupului.

b. repartizarea

Repartizarea performanțelor este mult mai spectaculoasă, dacă ele sunt reprezentate grafic. Pe axul vertical, este marcată, de regulă, frecvența; pe cel orizontal - numărul de puncte realizate. Repartizarea normală constituie așa-zisa „curbă a lui Gauss”.

c. dispersarea (deviația)

Valorile medii și reprezentările grafice prezintă o imagine de ansamblu privind rezultatele obținute, dar nu dezvăluie toate aspectele implicate. Pentru alte informații, trebuie verificat ce se ascunde în spatele „mediilor”.

Practica ne-a demonstrat efectele nocive ale superficialității calculării mediilor. Este cunoscut exemplul în care se prezintă o clasă compusă din 20 de elevi, care are o performanță medie de 70 de puncte din maximumul posibil de 100 de puncte, caz în care performanța minimă admisă este de 50 de puncte. Media poate fi înșelătoare în cazul în care repartizarea este următoarea: 10 elevi cu maximum de punctaj posibil - în acest caz, 100 de puncte - și 10 elevi cu 40 de puncte, ceea ce înseamnă o performanță sub minimumul admis!

Dacă performanțele (rezultatele) individuale sunt reprezentate printr-un sistem de coordonate care are pe un ax numărul de puncte, iar, pe celălalt, numele subiecților, vom constata dispersarea performanțelor în ambele direcții, raportat la performanța medie.

Unitatea 2

În primul rând, putem observa extinderea dispersării performanțelor (*range*), de la cel mai slab rezultat la cea mai bună performanță, care se determină prin diferența dintre cele două valori. Cu cât valoarea obținută este mai mică, cu atât mai uniforme sunt performanțele subiecților.

Se poate utiliza formula:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (ms - mg)^2}{n - 1}}$$

unde:

ms = medie subiecți;

mg = medie grup;

n = numărul subiecților care compun grupul;

$\Sigma = (ms - mg)^2$.

Valoarea dispersării (deviației), în scopul unei comparări mai optime, se poate calcula/determina și procentual, sub forma *dispersării relative*.

$$\sigma(rel) = \frac{\sigma}{mg} 100$$

Se pune întrebarea: cum putem califica valoarea dispersiei, în funcție de fluctuația valorilor? În practică, dispersarea „normală” este de până la 2/3 din numărul subiecților grupați în jurul valorilor medii.

■ standardizarea (normalizarea)

După determinarea dispersării, avem posibilitatea să standardizăm punctajul total al lucrării. Punctajul standard al lucrării unui elev se poate calcula utilizând formula:

$$st(1) = \frac{ms - mg}{\sigma}, \text{ unde } st(l) \text{ reprezintă standardul lucrării.}$$

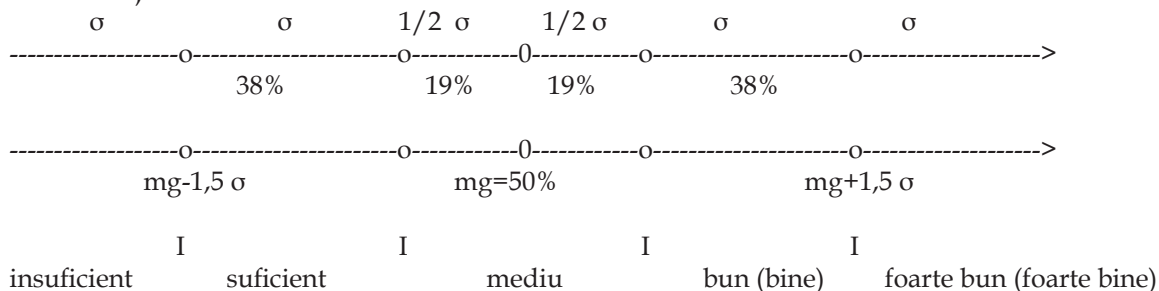
Dacă punctajele standard ale lucrărilor elevilor sunt reprezentate grafic, se obține repartizarea normală a punctajelor standard.

■ propuneri privind transformarea punctajelor în note

După corectarea lucrărilor, trebuie să calculăm media (reprezentată în puncte sau procente). Apoi, se calculează dispersarea și dispersarea relativă, iar valoarea dispersării va fi utilizată ca distanță de dispersare. Se va calcula apoi 1/2 distanță de dispersare de la medie în ambele direcții, apoi 1 (una) distanță de dispersare. Aceste valori vor reprezenta limitele procentuale ale diferitelor note/calificative.

Exemplu:

La un grup de elevi, unde media grupului a fost de 50%, iar dispersarea a fost de 38%, se va crea următoarea situație:



Observații:

În sistemul de învățământ românesc, se utilizează, de regulă, patru calificative la ciclul primar: insuficient, suficient, bine și foarte bine. Există, totuși, și un al cincilea calificativ: *excelent*, care se acordă doar la mediile anuale, la sfârșitul anului școlar, pentru rezultate deosebite. Astfel, cadrul didactic care aplică modelul propus mai sus trebuie să decidă - în privința valorilor medii - limitele procentuale ale calificativelor *bine* și *suficient*. În acest sens, se poate recomanda compararea rezultatelor cu cele anterioare, proprii, pentru a

se constata progresul făcut de elev.

■ *corelație; coeficientul de corelație*

Cu termenul de corelație ne întâlnim deseori în cadrul metodicii evaluării.

Scopul permanent al evaluării este asigurarea unei corelații cât mai mari între cunoștințele/capacitățile/competențele reale ale subiectului evaluat și rezultatele pe care le obținem ca urmare a măsurării/evaluării, în concluzie: obținerea de informații cât mai sigure privind nivelul de pregătire al elevului. Bineînțeles că rezultatele bune/slabe la diferitele discipline de profil nu sunt întâmplătoare; între diferitele discipline reale sau umane se pot constata corelații strânse.

Potrivit literaturii de specialitate, testul măsoară bine, corect, dacă între cele două „jumătăți” ale testului corelația este strânsă. Pornind de la această idee, se presupune că elevul va rezolva la același nivel ambele părți (jumătăți) ale unui test, respectiv problemele/probele pare și cele impare.

Cei care compun teste trebuie să țină seama neapărat de aceste aspecte și să calculeze coeficientul de corelație al testului.

Coeficientul de corelație (r) al testului se calculează utilizându-se formula lui Karl Pearson:

$$r = \frac{\sum(x(i) - x) * (y(i) - y)}{\sqrt{\sum(x(i) - x)^2 * \sum(y(i) - y)^2}}$$

unde:

$$\Sigma = (ms - mg)^2$$

$x(i)$ = punctajul total realizat de elevul i din itemii impari;

$y(i)$ = punctajul total realizat de elevul i din itemii pari;

x = punctajul mediu pe itemii impari;

y = punctajul mediu pe itemii pari.

■ *indicele de fiabilitate*

Se poate calcula cu mai multe formule. Formula Spearman-Brown utilizează coeficientul de corelație (r). Astfel:

$$R = \frac{2r}{r + 1}, \text{ în condițiile în care } r \neq -1.$$

Exercițiu:

Lucrați în perechi sau în grupuri!

În ce măsură credeți că sunt utile sistemele de calcul prezentate mai sus? Ați fi dispuși să le aplicați la elevii dumneavoastră?

ANEXE

Anexa 1

10 greșeli frecvente în procesul de producere a testelor

1. Lipsa unor obiective ale învățării măsurabile prin testare;
 2. Neclaritatea scopurilor examenului;
 3. Lipsa de relevanță a unor întrebări;
 4. Utilizarea formulărilor cu negații duble în întrebări (*"double negative" questions*);
 5. Utilizarea unor întrebări ale căror soluții/răspunsuri presupun doar cunoștințe lexicale;
 6. Lipsa analizei răspunsurilor date la întrebările din test;
 7. Renunțarea la re-testările periodice;
 8. Folosirea unei scale de evaluare improprie/lipsite de validitate;
 9. Utilizarea răspunsurilor „Toate variantele”;
 10. Inexistența unei strategii de testare.
- 

Anexa 2

Glosar cuprinzând termenii cel mai frecvent utilizați în cadrul activităților de măsurare și evaluare

Barem de corectare/evaluare - descrierea condițiilor în care rezolvările itemilor unui test se pot accepta ca fiind corecte.

Fiabilitate - încrederea într-un test/într-un instrument de evaluare.

Fidelitate - capacitatea unui test/instrument de evaluare de a furniza același rezultat dacă este administrat consecutiv, aceleiași eșantion, în aceleași condiții.

Indicatori de „calitate” - caracteristici ale instrumentelor de evaluare/testelor, care arată adecvarea acestora din mai multe puncte de vedere, dintre care cele mai frecvente sunt: fiabilitatea, validitatea și obiectivitatea.

Indice de dificultate - o caracteristică a itemului, care indică probabilitatea rezolvării acestuia de un subiect (elev) ales la întâmplare.

Item - element de conținut (cel mai mic) al unui instrument de evaluare, care se poate evalua independent.

Obiectivitate - calitatea unui instrument de evaluare/test care garantează obținerea unor rezultate constante, indiferent cine este examinatorul.

Putere de discriminare (diferențiere) - diferențierea reușitelor subiecților cu foarte multă precizie.

Reprezentativitate - „calitatea de eșantion a unui instrument, care îl face să fie reprezentativ pentru ceea ce trebuie să măsoare” (Dragomir 2002: 115).

Sensibilitate - puterea de clasificare a unui instrument de evaluare/test.

Standardizare - administrarea testului pe un eșantion reprezentativ din punct de vedere statistic și transpunerea punctajului „brut”, obținut în urma rezultatelor, pe o scală standard.

Teorii de testare - modele matematice unitare pe baza cărora se produc și se utilizează testele.

Test(are) orientat(ă) pe criterii - evaluare care raportează numărul de puncte obținute în urma rezolvării itemilor la criterii externe prestabilite, de exemplu, la numărul maxim de puncte care se pot obține.

Test(are) orientat(ă) pe norme - evaluare care raportează numărul de puncte obținute în urma rezolvării itemilor la datele eșantionului (grupului) evaluat.

Validitate - 1. testul măsoară ceea ce este destinat să măsoare; 2. structurare, adecvare, „mod de concepere și argumentare în concordanță cu tema” (Dragomir 2002: 114).

Variante echivalente de teste - teste care conțin probleme diferite, alese din aceeași unitate de învățare (conținut), selectate proporțional; se pot substitui unele cu celelalte.

Anexa 3

C. Priviți imaginea și citiți textul. Încercuiți varianta corectă.

Locul I



Ieri a fost, în școala noastră, pe terenul unde jucăm de obicei fotbal, un concurs de alergare. Din clasa mea, s-au înscris în concurs cinci colegi: trei băieți și două fete. Competiția a început la ora 9 dimineața, iar soarele a strălucit aproape tot timpul. Multe persoane au venit să vadă alergătorii: părinți, frați și prieteni ai copiilor. Alergătorii s-au pregătit, au așteptat startul și apoi au început să fugă fiecare cât a putut de repede. Din păcate, în timpul cursei a fost și un mic accident. Colegul meu de clasă, Andrei, a căzut și cursa s-a oprit. Un doctor a avut grijă de Andrei, dar colegul meu nu a trebuit să meargă la spital, pentru că nu s-a lovit rău. Competiția a început din nou și m-am bucurat că Daniela, colega mea de clasă, a câștigat concursul. Vreau să particip și eu la competiția următoare.

Model:

În competiția de ieri, copiii

☒ a. au fugit.

☐ b. au jucat fotbal.

☐ c. au învățat.

1. Concursul

a. a început la ora 9.

b. a durat de la ora 9 la ora 12.

c. a început la ora 12.

2. Dimineață,

a. vremea a fost bună.

b. a fost soare.

c. nu a fost soare.

3. Familiile și prietenii copiilor

a. au organizat concursul.

b. au participat la concurs.

c. au privit concursul.

4. În timpul cursei, un băiat

a. a căzut.

b. s-a dus la spital.

c. s-a lovit rău.

5. O fată din clasa mea

a. s-a lovit în timpul cursei.

b. a alergat cel mai repede.

c. vrea să participe la competiția următoare.

Anexa 4



1. Exprimare orală

Citește cu atenție următorul anunț:

Asociația „Cutezătorii” organizează, în perioada 1-7 iulie 2011, în Munții Bucegi, Tabăra de vară „Mereu împreună”, pentru elevii claselor I–VI. Prețul pentru transport, cazare (Cabana „Izvorul rece”) și trei mese pe zi este de 700 RON.

Te poți înscrie prin mail: asociatiacutezatorii@yahoo.com sau la tel: 0740-425378.

Dacă alegi să petreci o săptămână alături de noi, vei avea parte de:

- excursii;
- trasee montane;
- teatru în limba română;
- dans, muzică, pictură;
- concursuri și spectacole.

A. Prezintă informațiile oferite ca răspuns referitoare la:

- cine organizează tabăra;
- pentru cine;
- prețul;
- modul de înscriere;
- activități la care poți participa în cadrul taberei.

B. Ai dori și tu să participi într-o asemenea tabără ? Motivează-ți răspunsul !



2. Producere creativă de text

Scrie un text prin care să continui povestea de mai jos:

„Odată, o sămânță cât un vârful de ac se opri la o margine de drum să se odihnească. Deodată, căzu o ploaie caldă. Sămânța adormi. Când se trezi, ...” (150 de cuvinte)

Unitatea 2

1.12. Tipuri de exerciții pe competențe; liste extensive

1.12.1. Introducere

După cum am precizat în Introducerea *Unității II* din prezentul material, prezentarea procesului de testare, cu etapele sale principale, este urmată de liste extensive de exerciții, grupate în funcție de competențele lingvistice pentru testarea cărora se aplică, adecvate pentru grupa de vârstă 6-11 ani. Aceste liste nu mai sunt organizate și în acord cu clasa la care ele se pot aplica (întâi, a doua etc.); criteriul nostru este, din nou, acela al nivelurilor de competență din *Cadrul European Comun de Referință*, itemii propuși fiind potriviți pentru nivelurile A1 și A2. Rămâne la latitudinea învățătorilor/profesorilor să stabilească gradul de dificultate la care vor situa acești itemi, în funcție de nivelul pe care apreciază că îl au elevii lor sau în funcție de acela la care consideră că ar fi trebuit să ajungă ei într-un anumit moment al procesului de învățare.

Am considerat necesară această secțiune a materialului nostru pentru a pune la dispoziția învățătorilor/profesorilor nu doar instrumentele teoretice care le-ar permite să își construiască, într-un mod profesionist, propriile teste de evaluare, ci și conținutul potențial pentru umplerea schemelor de testare.

Mai trebuie să menționăm faptul că listele care urmează au, din punctul nostru de vedere, o dublă aplicabilitate, reflectată, de altfel, în cele două secțiuni care vor completa unitatea de față. Așadar, prima funcție a tipurilor de exerciții este să furnizeze **modele de itemi pe care învățătorii/profesorii le pot aplica într-un proces de completare a materialelor pe care le folosesc la clasă**. Astfel, atunci când vor dori să evalueze măsura în care elevii și-au însușit setul de cunoștințe specific unei anumite unități de învățare și modul în care s-au dezvoltat competențele lor practice de punere în act a acestora, vor putea îmbogăți aria de exerciții de evaluare (destul de săracă, de altfel), oferită de manualele înseși, cu tipuri de itemi din listele propuse aici. Secțiunea a doua din prezenta Unitate va oferi nu doar o analiză a exercițiilor de evaluare cuprinse în unitățile de studiu din manualele școlare, ci și un model de completare a setului de exerciții cu tipuri noi, specifice procesului de evaluare pe competențe.

A doua aplicație pe care listele de exerciții o anticipează se va putea vedea în ultima secțiune a acestei unități. Este vorba de un **test complet de evaluare a competențelor**, pe care îl propunem în cadrul acestui proiect. În concordanță cu modelul sugerat aici pentru echivalarea nivelurilor de competență lingvistică din *Cadrul European Comun de Referință* cu clasele de studiu din sistemul oficial de educație, apreciem că, la finalul clasei a doua, elevii ar trebui să atingă nivelul A1 de competență lingvistică în româna ca limbă nematernă, iar, la finalul clasei a patra, nivelul atins ar trebui să fie A2. Pentru a verifica măsura în care s-a ajuns la acest grad de cunoaștere și utilizare a limbii, **propunem un test de o factură cu totul nouă pentru româna ca limbă nematernă, organizat pe competențe și conținând exclusiv itemi de natură practică (nu se testează deloc cunoștințe metalingvistice sau de gramatică teoretică)**. Acest tip de test merge, de fapt, în paralel cu sistemul de educație, oferind un mijloc independent de evaluare a cunoștințelor și a capacităților lingvistice ale elevilor. Secțiunea a treia și ultima a acestei unități va prezenta un model pentru un astfel de test, precedat de descrierea aparatului de proiectare care îl susține, adică de specificațiile care îl definesc, descriere ce va permite oricărui cadru didactic interesat să își creeze propriul instrument de evaluare, dincolo de conținutul prevăzut în manuale, un instrument capabil să dea măsura reală a cunoștințelor și a abilităților de utilizare a limbii testate.

Sperăm că, în oricare dintre modalitățile prezentate mai sus, listele de exerciții pe care le propunem aici vor fi utile profesorilor, fiind utilizate de aceștia ca mijloc de completare a instrumentelor didactice și ca modalitate de perfecționare profesională, într-un domeniu - cel al evaluării - care, în perimetrul românesc, are încă nevoie, el însuși, de cunoaștere și perfecționare.

1.12.2. Exerciții din programe

Reamintim participanților la acest curs tipurile de **exerciții/activități de învățare** propuse de Programa de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale (clasa a III-a și clasa a IV-a). Unele dintre ele se vor regăsi și în listele propuse de noi, grupate însă sub competențele pentru a căror evaluare se pretează în primul rând. Grupajul de mai jos se caracterizează prin faptul că reunește atât exerciții generale, care se pot aplica pentru testarea mai multor competențe (de exemplu, „stabilirea sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context” este o sarcină care se poate aplica în cazul unui test-suport scris, al unui audiat, dar și al unui exercițiu lexical propriu-zis). Oricum, tipurile de itemi prezentați mai jos au drept scop verificarea abilităților de pronunție corectă ale elevilor, ca și cunoștințele lor privitoare la elementele de gramatică studiate la clasă.

- exerciții de percepție fonică a intonației propoziției;
- exerciții de semnalare a unor pronunții greșite;
- exerciții de identificare și corectare a unor îmbinări de cuvinte incorecte în cadrul unui enunț;

- exerciții de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context;
- corelarea cuvântului cu explicația sa corectă dintr-un set de definiții date;
- alcătuire de propoziții cu ajutorul unor cuvinte, sintagme, expresii date;
- exerciții de accentuare corectă în limba română;
- jocuri didactice de utilizare a categoriilor semantice: sinonime, antonime (fără menționarea terminologiei științifice);
- exerciții pentru folosirea corectă a acordului;
- exerciții de construire corectă a propozițiilor simple și a celor dezvoltate, a propozițiilor enunțiative (propriu-zise și exclamative) și interogative (fără folosirea terminologiei științifice);
- exerciții de completare a enunțurilor cu elemente de construcție a comunicării învățate;
- exerciții de utilizare corectă a substantivelor în genitiv și dativ;
- exerciții de selectare a formelor flexionare corecte și de integrare a lor în enunțuri proprii;
- exerciții de integrare corectă, în enunțuri proprii, a părților de vorbire;
- exerciții de accentuare și intonare corectă;
- exerciții de identificare a părților de vorbire studiate (substantivul, adjectivul, pronumele, numeralul, verbul);
- exerciții de identificare a părților de propoziție studiate (subiectul, predicatul, părțile secundare de propoziție);
- exerciții de identificare a acordului dintre subiect și predicat, adjectiv și substantivul determinat, complement și verbul determinat;
- exerciții de aplicare a regulilor de despărțire în silabe în dictări și autodictări, transcrieri, copieri sau în scrierea unor enunțuri proprii;
- jocuri gramaticale de corectare a greșelilor de ortografie și de punctuație;
- exerciții de completare a enunțurilor cu semnele ortografice și de punctuație corespunzătoare;
- exerciții de folosire corectă a majusculei;
- exerciții de utilizare corectă a cuvintelor scrise cu cratimă;
- exerciții de utilizare corectă a semnelor de punctuație.

1.12.3. Tipuri de exerciții: înțelegerea după auz (ascultarea)

Temă de reflecție:

În ce măsură credeți că este necesar să fie evaluată competența de înțelegere după auz la grupa de vârstă 6-11 ani? Cât de frecvent faceți, la clasă, exerciții de formare și de evaluare a competenței de înțelegere după auz?

.....

.....

.....

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Cum evaluați (și cum formați) competența de înțelegere după auz la elevii din clasele dumneavoastră? Credeți că ar fi potrivit ca manualele să prevadă exerciții de ascultare? De ce credeți că acestea lipsesc cu desăvârșire din manuale?
2. Utilizați manualele puse la dispoziție și încercați să propuneți, pentru una sau două unități, exerciții de evaluare a competenței de înțelegere după auz.

În concordanță cu prezentarea competențelor din *Unitatea I*, vom prezenta tipuri de exerciții aferente fiecăreia dintre ele, începând cu competențele de receptare (înțelegerea după auz, înțelegerea unui test scris), continuând cu cele de producere (producere de mesaj oral, producere de mesaj scris) și încheind cu exerciții dedicate competenței lingvistice propriu-zise (gramaticală și lexicală).

Tipurile de exerciții destinate evaluării înțelegerii după auz vor fi grupate în diverse categorii, în funcție de inputul pe care se bazează și de cerințele la care elevii trebuie să răspundă. Redăm categorizarea propusă în Buck (2002: 135-136), adaptată după Valette (1977) și Heaton (1990), insistând doar asupra acelor tipuri de sarcini pe care le utilizăm în testele propuse de noi. Astfel, deși adecvate grupei de vârstă 6-11 ani, nu includem în testele noastre așa-numitele exerciții bazate pe mișcarea corpului (de tipul *Simon says*: de exemplu, acelea în care elevii trebuie să execute mișcarea care le este ordonată; desigur, este un tip de sarcină care prezintă multe beneficii, la nivelul formării și verificării competenței de înțelegere după auz, dar și al mobilității pe care o prezintă, extrem de importantă pentru grupa de vârstă la care ne referim aici; deși excelent pentru lucrul în clasă, vorbim despre un exercițiu greu de aplicat într-un test de evaluare a competențelor, care presupune, eventual,

Unitatea 2

înregistrări video, condiții speciale de examinare, o diversitate a sarcinilor, implicit cu grade de dificultate diferite, care ar putea afecta corectitudinea întregului proces de evaluare și o notare destul de aproximativă, în funcție de aprecierea mișcării efectuate de către elev; din punctul nostru de vedere, considerăm că nu este un tip de item care s-ar încadra în categoria celor obiectivi, de aceea nu am inclus această categorie printre cele propuse de noi pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral.

Cele două categorii principale în care Buck împarte, înainte de toate, tipurile de exerciții de ascultare sunt: „sarcini pentru testarea înțelegerii sensului literal”, respectiv „sarcini care merg dincolo de testarea sensului local literal” (cf. Buck 2002: 135-136). Dintre acestea, dată fiind vârsta „candidaților” de care ne ocupăm în cadrul acestui program, ne vom limita la prima categorie, cea care presupune operații cognitive adecvate modului de raționare al copiilor, dar și un nivel de cunoaștere a limbii destul de limitat pentru ca exercițiile să poată fi rezolvate.

1.12.3.1. Sarcini bazate pe imagini

■ **Candidații ascultă o afirmație și apoi privesc un număr de imagini, indicând-o pe cea care corespunde afirmației:**

Exemplu: Ascultați dialogurile următoare și precizați ce a cumpărat fiecare persoană de la magazin. Alegeți imaginea potrivită:

1. Mirela:

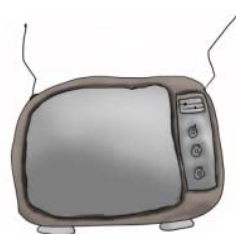
a.



b.

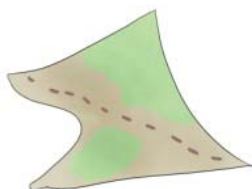


c.



2. Florin:

a.



b.



c.



3. Corina:

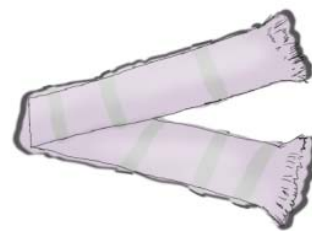
a.



b.



c.



4. Bunicul:

a.



b.



c.



5. Oana:

a.



b.



c.



Textul înregistrat:

1. Vânzătoarea: Ce vreți să cumpărați?
Mirela: O umbrelă, vă rog.
2. Vânzătoarea: Dumneavoastră ce doriți?
Florin: Am nevoie de o hartă.
3. Vânzătoarea: Doriți ceva?
Corina: Da, vă rog. Un fular colorat.
4. Vânzătoarea: Ce ziar doriți?
Bunicul: Am nevoie de un ziar cu anunțuri publicitare.
5. Vânzătoarea: Bună ziua, doamna Pop. Ce cumpărați azi?
Oana Pop: Ca de obicei, două kilograme de mere.

■ Candidații se uită la o imagine și ascultă un număr de afirmații, apoi o aleg pe cea corectă pentru imaginea respectivă:

Exemplu: Ascultați trei propoziții și priviți imaginea de mai jos. Alegeți propoziția (1, 2 sau 3) care este potrivită pentru imagine:



1.

2.

3.

Textul înregistrat:

1. Suntem în excursie la munte.
2. Suntem în excursie la mare.
3. Suntem în excursie într-un oraș mare.

■ Candidații privesc o imagine cu mai multe acțiuni care se întâmplă în ea/mai multe obiecte și ascultă niște propoziții, despre care trebuie să decidă dacă sunt adevărate sau false:

Exemplu: Priviți imaginea și decideți dacă propozițiile pe care le auziți sunt adevărate (A) sau false (F):



1. ☐

2. ☐

3. ☐

4. ☐

5. ☐

Unitatea 2

Textul înregistrat:

1. În imagine sunt două persoane.
2. Băiatul este afară.
3. Băiatul citește o carte.
4. Pe perete sunt două tablouri.
5. În imagine este un animal.

■ Candidații privesc cinci imagini și ascultă patru propoziții. Ei trebuie să potrivească propozițiile cu imaginile. O imagine rămâne neselectată.

Exemplu: Priviți imaginile și ascultați propozițiile. Pentru fiecare propoziție pe care o auziți, alegeți imaginea potrivită și scrieți litera corectă lângă numere. O imagine este în plus.



1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐

Textul înregistrat:

1. O persoană face o fotografie.
2. O persoană merge cu bicicleta pe stradă.
3. O persoană gătește.
4. O persoană lucrează în grădină.

1.12.3.2. Sarcini conversaționale

■ Candidații ascultă o propoziție urmată de o replică. Trebuie să scrie A, dacă replica e corectă, B, dacă aceasta nu e corectă:

Exemplu: Ascultați patru propoziții și răspunsurile/replicile lor. Scrieți în casete A, dacă răspunsul este corect și B, dacă răspunsul nu este corect:

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐

Textul înregistrat:

1. A: Poftă bună!
B: Mulțumesc. La fel.
2. A: La revedere! Pe mâine!
B: La revedere! Și ție!
3. A: Poftiți! Altceva, vă rog!
B: Atât. Mulțumesc.
4. A: La ce oră ajunge trenul?
B: Numai sâmbătă și duminică.

■ Candidații ascultă un scurt dialog și aleg răspunsul corect, din trei opțiuni posibile:

Exemplu: Ascultați o conversație între Mihai și Dan. Alegeți varianta corectă:

Mihai și Dan merg

- a. la bunici.
- b. la mare.
- c. la munte.

Câte bagaje iau cu ei?

- a. Numai un bagaj.
- b. Două rucsacuri.
- c. Niciun bagaj.

Trenul spre Sinaia pleacă

- a. la ora 7.
- b. la ora 9.30.
- c. la ora 9.15.

Hotelul este

- a. la o distanță mică de gară.
- b. la o distanță mare de gară.
- c. în gară.

Ei au nevoie numai de

- a. mâncare.
- b. o hartă.
- c. haine de iarnă.

Textul înregistrat:

Dan: Unde vrei să mergem la sfârșit de săptămână?

Mihai: Dacă îți place, putem să mergem la munte. Ce zici?

Dan: Da, e minunat. Putem merge la Sinaia, am mai fost acolo.

Mihai: De acord. Nu știi la ce oră avem tren dimineața?

Dan: Ba da, este un tren la 9 și jumătate.

Mihai: E bine, pentru că nu trebuie să venim foarte devreme la gară.

Dan: Ce bagaje vrei să luăm?

Mihai: Avem nevoie numai de haine groase.

Dan: Atunci, să luăm doar un singur rucsac.

Mihai: Da, e suficient. Nici eu nu suport să am bagaje.

Dan: Putem lăsa lucrurile la hotel, nu e departe de gară.

■ Candidații ascultă un dialog și decid dacă propozițiile sunt adevărate sau false:

Exemplu: Ascultați un dialog între un șofer de taxi și clientul lui. Decideți dacă enunțurile de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F):

Șoferul întreabă clientul de când este în România.

Clientul studiază de o jumătate de an.

Studentul vorbește cu oamenii acolo unde este posibil.

Clientul locuiește singur.

Clientul merge direct la facultate.

☐
☐
☐
☐
☐

Textul înregistrat:

Șoferul: Bună ziua! Unde doriți să ajungeți?

Clientul: Bună ziua! Trebuie să ajung la Facultatea de Litere, pe strada Horea.

Șoferul: Sunteți student?

Clientul: Da, sunt student în anul pregătitor. Acum învăț limba română.

Șoferul: De cât timp studiați?

Clientul: De șase luni.

Șoferul: Vorbiți bine românește!

Clientul: Îmi place să vorbesc cu oamenii în taxi, la piață, la magazin. Vreau să învăț mai repede limba română.

Șoferul: O să reușiți! Succes! Ați venit singur?

Clientul: Mai am un prieten din Israel. Locuim împreună. Azi, el a plecat mai repede la cursuri. Eu am fost la Serviciul de pașapoarte. Vă rog, opriți puțin la poștă!

Șoferul: Stați mult?

Clientul: Numai două minute. Cumpăr niște timbre.

Șoferul: Bine, aștept.

Unitatea 2

- **Candidații ascultă o serie de mici dialoguri și aleg apoi un aspect care le caracterizează, din mai multe posibile (de exemplu, locul unde ele se desfășoară).**

Exemplu: Ascultați cinci dialoguri și stabiliți unde se află persoanele respective. Atenție, două cuvinte sunt în plus.

- | | |
|------------------|-----------------------------|
| a. la aeroport | 1. ☐ |
| b. în stație | 2. ☐ |
| c. la piață | 3. ☐ |
| d. la doctor | 4. ☐ |
| e. la poștă | 5. ☐ |
| f. la frizerie | |
| g. la restaurant | |

Textul înregistrat:

- Clientul:** Vă rog, un plic, un timbru și o vedere.
Vânzătoarea: Pofțiți, alegeți dumneavoastră ce doriți.
- Clientul:** Un bilet, vă rog.
Vânzătoarea: Doriți un bilet cu o călătorie sau cu două?
- Chelnerul:** Ce comandați?
Clientul: Vă rog, o salată de roșii și o mămăliguță cu cașcaval.
- Doctorul:** Ce problemă aveți?
Pacientul: Am febră și tușesc.
- Clientul:** Vă rog, două kilograme de piersici.
Vânzătoarea: Sunt foarte dulci. Costă 5 lei.

1.12.3.3. Sarcini de înțelegere a evidenței

- **Candidații ascultă o serie de propoziții și trebuie să decidă dacă ele sunt adevărate sau false:**

Exemplu: Ascultați patru propoziții și decideți dacă sunt adevărate (A) sau false (F):

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐

Textul înregistrat:

- Zăpada este albă.
- Țara noastră se află în Europa.
- Fluviul din țara noastră se numește Dunărea.
- Vara este, de obicei, mai frig.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

- Cum apreciați, în ansamblu, tipurile de exerciții propuse mai sus? În ce măsură ați fi dispuși să le folosiți și să le adaptați în teste, dar și în munca la clasă cu elevii dumneavoastră?
- Revedeți exercițiile de mai sus și decideți care este cel mai bun/util exercițiu, respectiv cel mai puțin util pentru elevii dumneavoastră?
- Cunoașteți alte tipuri de exerciții de înțelegere după auz? Faceți o listă și propuneți-le colegilor dumneavoastră!
- Alegeți unul din tipurile de itemi propuși mai sus și creați un exercițiu de acel fel.

1.12.4. Tipuri de exerciții: înțelegerea unui text scris (citire)

Temă de reflecție:

În ce măsură credeți că este necesar să fie evaluată competența de înțelegere a unui text scris la grupa de vârstă 6-11 ani? Cât de frecvent faceți, la clasă, exerciții de formare și de evaluare a competenței de înțelegere a unui text scris?

.....

.....

.....

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Cum evaluați (și cum formați) competența de înțelegere a unui text scris la elevii din clasele dumneavoastră? Cât de utile vă sunt manualele în această privință?
2. Utilizați manualele puse la dispoziție și încercați să evaluați, pentru una sau două unități, exercițiile de înțelegere a unui text scris.

Referitor la înțelegerea unui text scris, vom ține cont, din nou, în primul rând de categoria de vârstă la care ne referim aici și vom elimina tipurile de sarcini care presupun operații cognitive complexe sau evaluarea altor sensuri decât cele literale, locale, exprimate în text. Sursa principală pe care o folosim pentru a realiza această clasificare este volumul lui Penny McKay, dedicat tocmai evaluării competențelor lingvistice ale copiilor (McKay 2006: 237-244).

1.12.4.1. Sarcini de tipul „citește-și-fă”, care presupun un răspuns activ

Acest tip de sarcini are, la fel ca în cazul ascultării, un statut cu totul special, dat fiind răspunsul moțional care se așteaptă de la copii. Este un tip de exercițiu care beneficiază de avantaje, dar care prezintă și unele neajunsuri. În ceea ce privește aspectele pozitive, menționăm faptul că vorbim aici de o activitate care le place copiilor. Este amuzant, activ, dinamic pentru ei să facă ceva ce le este „comandat” oral sau în scris, aspecte extrem de importante pentru elevii mici. Pentru evaluarea la clasă considerăm că sunt activități utile, relevante și atractive pentru elevi. Cu toate acestea, nu le-am inclus, cel puțin deocamdată, printre sarcinile din testele noastre de competențe, apreciind că o evaluare obiectivă și relevantă este mai dificil de realizat. Oferim, totuși, un exemplu de astfel de activități:

Exemplu: Citiți textul de mai jos, apoi desenați, în chenar, obiectele descrise:

În mijloc este o minge de fotbal. Lângă minge, în partea dreaptă, se află o pereche de pantofi de sport. Pantofii sunt albi, cu puțin negru. În partea stângă, sunt două bilete pentru un meci de fotbal. În centru, sus, este un ceas care arată ora zece și un sfert, iar, în centru, jos, este o mașină, fără nicio persoană în ea.



1.12.4.2. Sarcini de tipul „citește-și-povestește”

Copiilor li se cere să citească și apoi să povestească sau să scrie ceea ce își amintesc din textul lecturat. Este un exercițiu bun pentru elevi, având în vedere faptul că sunt scutiți de efortul de a inventa un subiect de narat. Desigur, nu se așteaptă o povestire sau o redare a textului cuvânt cu cuvânt, ci, mai degrabă, păstrarea unui fir narativ cu extensii sau distorsiuni ale textului specifice modului de a povesti al copiilor. În redarea textului citit, copiii se vor folosi, implicit, și de cunoștințele generale pe care ei le au despre lume, fapt ce va determina o satisfacere mai performantă a sarcinilor în cazul subiectelor familiare lor (cf. McKay 2006: 237).

Avem, referitor la acest tip de sarcini, o reacție similară celei legate de categoria anterioară: exercițiul pare a fi extrem de util pentru evaluarea în clasă și pentru dezvoltarea atât a competențelor receptivă (de citire), cât și a celor productive, de vorbire sau scriere. Tocmai această combinație însă ne face reticenți în a introduce acest tip de exerciții în testele pe competențe pe care le propunem. Chiar dacă recunoaștem eficiența și valoarea sarcinilor care pun în act competențe combinate, preferăm să evităm dificultățile legate de evaluarea și notarea unui astfel de exercițiu, testele propuse de noi fiind redactate în ideea evaluării separate a competențelor. Dorim să exprimăm însă încă o dată aprecierea față de acest tip de sarcini pentru munca în

Unitatea 2

clasă, în procesul de învățare, dar și de evaluare, ca și valoarea sa pentru formarea și dezvoltarea capacităților de exprimare orală sau scrisă, evaluate în testele independente pe competențe. Aceste sarcini reprezintă un tip de activitate care mobilizează elementele lexicale cunoscute, putând conduce la asimilarea altora noi și solicitând, de asemenea, o utilizare conștientă a structurilor gramaticale învățate.

Chiar dacă McKay le prezintă ca pe o categorie aparte de sarcini, menționăm aici și exercițiile care solicită un răspuns scris mai lung, exprimându-ne, în legătură cu acestea, aceleași rezerve, dar și aprecieri, ca în cazul exercițiilor de tipul „citește-și-povestește”.

Exemplu: Citește textul de mai jos și apoi scrie ce s-a întâmplat în el.

Ieri a fost, în școala noastră, pe terenul unde jucăm de obicei fotbal, un concurs de alergare. Din clasa mea, s-au înscris în concurs cinci colegi: trei băieți și două fete. Competiția a fost programată pentru ora 9 dimineața, dar a plouat foarte tare și startul s-a dat numai la ora 12. Multe persoane au venit să vadă alergătorii: părinți, frați și prieteni ai copiilor. Alergătorii s-au pregătit, au așteptat startul și apoi au început să fugă fiecare cât a putut de repede. Din păcate, în timpul cursei a fost și un mic accident. Colegul meu de clasă, Andrei, a căzut și cursa s-a oprit. Un doctor a avut grijă de Andrei, dar colegul meu nu a trebuit să meargă la spital, pentru că nu s-a lovit rău. Competiția a început din nou și m-am bucurat că Daniela, colega mea de clasă, a câștigat concursul. Vreau să particip și eu la competiția următoare.

1.12.4.3. Sarcini de tipul „adevărat/fals”

Principalul dezavantaj al sarcinilor de acest tip este acela că le oferă candidaților 50% șanse de a ghici răspunsul corect. Acest neajuns se poate compensa prin realizarea eficientă și atrăgătoare a itemilor, astfel încât elevii să fie tentați să rezolve cu adevărat exercițiul, mai degrabă decât să ghicească răspunsul corect. De asemenea, se impune alternarea itemilor de acest tip, completarea lor cu alte feluri de sarcini în cadrul aceluiași test.

Exemplu: Citiți următorul text și decideți dacă propozițiile de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F):

Angela a intrat în aeroport și s-a uitat la pasagerii din terminal. S-a dus și a cumpărat un ziar, apoi s-a așezat pe un scaun. Bărbatul de lângă ea a spus „Bună seara!” și a dorit să știe unde călătorește Angela. Ea a răspuns că merge la Budapesta și atunci bărbatul a spus că trebuie să aștepte mult. Avionul pentru Budapesta nu poate decola, pentru că în Ungaria condițiile meteo nu sunt favorabile, e foarte multă ceață. Angela a întrebat dacă și el călătorește la Budapesta, dar bărbatul a răspuns că el merge la Viena peste o oră. Angela s-a gândit că poate merge și ea la Viena cu avionul și, de acolo, la Budapesta cu o mașină, apoi s-a dus să întrebe dacă poate schimba biletul.

1. Angela s-a dus direct la locul ei.
2. La Budapesta vremea este frumoasă.
3. Angela și bărbatul călătoresc spre destinații diferite.
4. Bărbatul merge la Viena într-o jumătate de oră.
5. Angela dorește să schimbe biletul de avion.

☐
☐
☐
☐
☐

La această categorie de vârstă, inputul oferit spre rezolvare poate fi și sub forma unei imagini sau a mai multor imagini. Cerința poate fi formulată într-un mod mai simplu, elevii trebuind să scrie DA, pentru propozițiile corecte/adevărate în raport cu imaginea și NU, pentru cele incorecte/false. Complexitatea imaginii și a propozițiilor vor fi ajustate, desigur, în funcție de vârsta copiilor și de nivelul de competență pe care se presupune că aceștia ar trebui să îl dețină.

Exemplu: Priviți imaginea și citiți propozițiile. Scrieți DA sau NU.

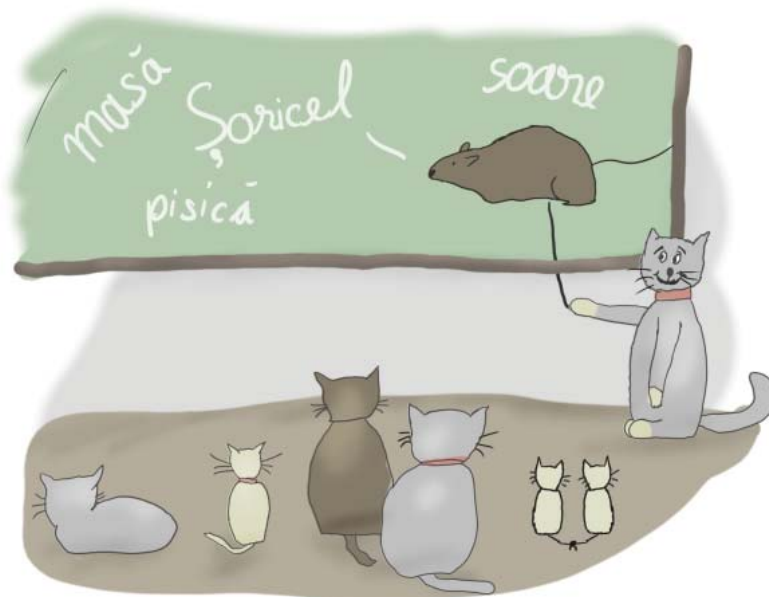


1. Este vară.
2. Este o persoană care stă în casă.
3. Sunt doi copaci în fața casei.
4. Este zăpadă pe copaci și pe casă.

1.12.4.4. Sarcini de tipul „citire-și-potrivire-cu-imagini”

În ceea ce privește acest tip de sarcini, Penny McKay atrage atenția asupra faptului că imaginile trebuie alese cu foarte multă grijă, iar exercițiile trebuie pre-testate înainte de a le include într-un program oficial de testare. Aceasta deoarece, în imaginile alese, pot exista elemente care să atragă atenția elevului într-un mod pe care nu îl anticipăm (McKay 2006: 241). De aceea, propozițiile trebuie să fie atent alcătuite, lipsite de orice ambiguitate, iar imaginea, pe lângă criteriul de a arăta cât mai natural cu putință, trebuie să răspundă cerinței de a reprezenta o sursă clară, în care elementele indicate în propoziții să fie ușor de identificat.

Exemplu: Priviți imaginea și citiți propozițiile. Scrieți DA sau NU.



Model:

În clasă sunt șapte pisici.

DA

1. O pisică este profesoară.
2. Profesoara se uită la tablă.
3. Pe tablă este desenat un șoarece.
4. Un cuvânt de pe tablă este scris cu literă mare.
5. Profesoara este severă, ea nu zâmbește.

1.12.4.5. Sarcini de tipul „alegere multiplă”

Acest tip de sarcini este foarte comun în testele independente de evaluare a competențelor (independent de un conținut predat/învățat la clasă). Ele presupun alegerea unui răspuns corect din cele (de obicei, trei) puse la dispoziție. Este un tip de itemi care necesită o pregătire atentă, de aceea nu este extrem de popular ca exercițiu practicat la clasă, întrucât pregătirea sa cere timp și multă atenție. O parte din această atenție trebuie direcționată spre distractori – răspunsurile care nu sunt corecte, deoarece creatorul testului va decide în ce măsură replicile greșite se apropie de cea corectă (McKay 2006: 241-242). O apropiere mai mare, din acest punct de vedere, va spori gradul de dificultate al itemului. Desigur, elevii care sunt familiarizați cu acest fel de exerciții vor avea șanse mai mari de reușită în rezolvarea lor. Din aceste considerente, dar și datorită utilității lor propriu-zise, itemii de tip *alegere multiplă* sunt recomandați și în munca la clasă, atât în procesul de predare, cât și în acela de evaluare.

Exemplu: Citiți textul de mai jos și alegeți varianta corectă:

Săpunul salvează vieți

Medicii au ajuns la concluzia că, în lume, milioane de oameni mor din cauză că nu folosesc săpunul. Când persoanele ating obiecte murdare, apoi duc mâna la nas și la gură, pot dezvolta o boală gravă. În unele cazuri, femeile pregătesc mâncarea dar nu folosesc, mai întâi, săpunul. Obiectele din jur ascund pericole, pentru că sunt pline de praf și

Unitatea 2

de microbi. Putem evita multe boli printr-o metodă foarte simplă.

Când punem mâna, de exemplu, pe telefon, bani sau chei și, apoi, nu suntem atenți la curățenia noastră, putem să avem mari probleme de sănătate. Multe boli grave, unele dintre ele care produc moartea, pot fi evitate dacă obișnuim să utilizăm de mai multe ori pe zi un lucru ieftin, ușor de găsit: săpunul.

1. Foarte mulți oameni mor pentru că

- a. sunt săraci.
- b. nu sunt atenți la curățenia lor.
- c. fumează.

2. Persoanele pot fi în pericol dacă ating obiecte

- a. care nu sunt curate.
- b. din bucătărie.
- c. din magazine.

3. Uneori, înainte de a pregăti mâncarea, femeile

- a. nu cumpără alimente sănătoase.
- b. nu spală legumele.
- c. nu utilizează săpunul.

4. Suntem în pericol dacă nu ne spălăm după ce atingem

- a. ochii.
- b. diferite obiecte.
- c. fața.

5. Putem evita multe boli grave, dacă folosim săpunul - un lucru

- a. dificil de găsit.
- b. scump.
- c. care nu costă mult.

1.12.4.6. Sarcini de tipul „completare de spații libere”

Cu condiția să fie foarte bine realizate, acest tip de sarcini se pot dovedi foarte utile în testarea elevilor. Textele alese sau create trebuie să fie coerente și să ofere candidatului suportul contextual necesar, prin păstrarea în integralitatea lor a una sau a două propoziții la început, respectiv la sfârșit. Între spațiile de completat trebuie să existe cel puțin cinci sau șase cuvinte, pentru a nu fragmenta excesiv textul și a risca o pierdere totală a coerenței sale. Informațiile asupra cărora acești itemi se concentrează sunt de natură semantică, sintactică și grafo-fonică, fapt ce permite identificarea, de către profesor/învățător a abilității de lectură a elevului, dar și a problemelor pe care acesta le-ar putea avea (cf. McKay 2006: 243). Este un tip de exercițiu care se poate rezolva și sub forma rescrierii de informații, pentru care oferim exemplul al doilea.

Exemplu: Citiți textul de mai jos și completați fiecare spațiu liber cu un cuvânt potrivit:

Eu joc fotbal, într-un club pentru juniori și am antrenamente de două ori pe săptămână. Îmi place foarte
să merg la stadionul din orașul nostru de fiecare dată echipa mea preferată are un meci. merg
niciodată singur la stadion, tatăl nu mă lasă, dar vine cu mine la meciuri întotdeauna când vreau
merg. Săptămâna viitoare este iarăși un meci important pentru noi și deja am biletele ieri.

Exemplu: Citiți dialogul și completați spațiile libere. Scrieți maximum două cuvinte:

Andrei dorește să aranjeze diferit camera lui...

Andrei: – Tati, azi vreau să schimb ceva în camera mea.

Tata: – Andrei, nu ești mulțumit?

Andrei: – Îmi place camera mea, dar doresc să schimb ceva. Vor veni la mine niște colegi.

Tata: – La ce te-ai gândit?

Andrei: – Vreau să mutăm dulapul ca să am mai multă lumină.

Tata: – Bine. Te ajut.

Andrei: – Voi avea mult mai mult spațiu. Vreau un covor nou, mai colorat.

Tata: – Bine, Andrei. Hai la magazin.

- 1. Andrei vrea ceva în dormitorul lui.
- 2. Peste câteva zile vor veni de la școală în vizită.
- 3. Ca să aibă mai multă lumină, Andrei mută
- 4. În camera lui Andrei va fi mai mult
- 5. Andrei vrea un multicolor în cameră.

1.12.4.7. Sarcini de tipul „potrivire multiplă”

Pe lângă tipurile de exerciții indicate mai sus, folosim, în testele noastre, itemi pe care i-am numit „de potrivire multiplă”, în care o propoziție trebuie să fie asociată cu o imagine, cu un cuvânt sau cu o altă

Elaborarea testelor

propoziție, al cărei sens este similar cu cel al primeia.

Exemplu: Potriveți propozițiile (1 – 5) cu semnele (a – g). Scrieți literele corecte în casete. Un semn este în plus.

Model: Nu traversați strada pe roșu!

☐ e.

a.



1. Nu vorbiți la telefonul mobil când conduceți!

☐

b.



2. Nu mergeți cu bicicleta printre mașini!

☐

c.



3. Nu alergați pe trotuar!

☐

d.



4. Aruncați gunoiul în coș, nu pe stradă!

☐

e.



5. Nu vorbiți la telefonul mobil când vreți să treceți strada!

☐

f.



☐

g.



Exemplu: Alegeți afirmațiile potrivite pentru fiecare persoană:

1. un copil

☐

a. În fiecare zi sunt împreună cu nepoții acasă, în parc și la masă. Nu mă simt singură.

2. un mecanic

☐

b. Lucrez toată ziua. Sunt foarte ocupat. Am un atelier auto modern și mulți clienți.

3. un doctor

☐

c. După-masă, merg cu părinții la grădina zoologică. Îmi plac foarte mult toate animalele.

4. o bunică

☐

d. În fiecare zi sunt la serviciu până la ora 5. Nu am timp suficient pentru copiii mei.

5. o mamă

☐

e. În sala de așteptare sunt încă trei pacienți. Pentru că este foarte rece, multe persoane au febră și tușesc.

Unitatea 2

Exemplu: Citiți câteva informații despre vreme și stabiliți corespondența lor cu afirmațiile de la a la g. Atenție, două propoziții sunt în plus!

1. Săptămâna trecută a fost frig în toată țara.
 2. Azi vremea a fost frumoasă, dar nu foarte caldă dimineața.
 3. La prânz, temperatura a fost foarte mare.
 4. Condițiile meteo sunt obișnuite pentru această lună.
 5. Pe litoral vremea este frumoasă și apa este caldă.
-
- a. La mare, cerul este senin și puteți face baie.
 - b. Astăzi vremea a fost plăcută, dar mai rece dimineața.
 - c. Vremea este normală pentru perioada aceasta.
 - d. Vremea a fost foarte caldă la amiază.
 - e. Pe litoral, vremea e foarte rece.
 - f. Săptămâna trecută a plouat în toată țara.
 - g. Săptămâna trecută a fost rece în toată țara.

☐
☐
☐
☐
☐

1.12.4.8. Sarcini de tipul „ordonare de propoziții”

Un alt tip de sarcini pe care îl utilizăm este acela al ordonării segmentelor unui text, de exemplu ale unei scrisori. Exercițiul are avantajul de a evalua cunoștințele elevilor privind coerența unui text, evident, la un nivel minimal, la nivelul conectorilor textuali cei mai simpli (*dar, și, dacă* etc.), dar și pe acela al verificării modului în care elevul a asimilat formule de compunere a unor texte funcționale.

Exemplu: *Mihai este la mare și scrie o scrisoare acasă.* Puneți în ordine fragmentele din scrisoarea lui:

1. ☐ a. Mai rămân până joi, apoi plec spre Brașov.
2. ☐ b. Am ajuns cu bine la Mangalia.
3. ☐ c. Vremea e minunată și camera de hotel e bună.
4. ☐ d. Cu drag, Mihai.
5. ☐ e. Dragă mamă,

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Cum apreciați, în ansamblu, exercițiile propuse mai sus? În ce măsură le folosiți sau ați fi dispuși să le folosiți în lucrul cu elevii dumneavoastră, în teste, dar și în munca la clasă?
2. Revedeți exercițiile de mai sus și decideți care este cel mai bun/util exercițiu, respectiv cel mai puțin util pentru elevii dumneavoastră?
3. Cunoașteți alte exerciții de înțelegere a unui text scris? Faceți o listă și propuneți-le colegilor dumneavoastră.
4. Alegeți un tip de itemi propuși mai sus și creați un exercițiu de acel fel.

1.12.5. Tipuri de exerciții: competența de producere a mesajului oral (vorbirea)

Temă de reflecție:

În ce măsură credeți că este necesar să fie evaluată competența de producere a mesajului oral la grupa de vârstă 6-11 ani? Cât de frecvent faceți, la clasă, exerciții de formare și de evaluare a competenței de producere a mesajului oral?

.....

.....

.....

.....

.....

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Utilizați manualele puse la dispoziție și încercați, folosind și experiența dumneavoastră la clasă, să analizați și să apreciați exercițiile de evaluare propuse în respectivele manuale, privind competența de producere orală.
2. Încercați, pe baza experienței dumneavoastră la clasă, să dați niște exemple de exerciții de evaluare, adecvate grupei de vârstă 6-11 ani, altele decât cele cuprinse în manuale, care s-au dovedit eficiente în lucrul cu elevii.

Manualele de limba română ca limbă maternă pentru elevii din clasele primare nu oferă o arie foarte extinsă de exerciții de evaluare a competenței de producere a mesajului oral. Considerăm, cu toate acestea, că este vorba de o competență foarte însemnată în dezvoltarea abilităților de utilizare a limbii în contexte normale de comunicare, motiv pentru care programul de față își propune să îmbogățească mijloacele de verificare a capacității de a pune în act această abilitate. Chiar dacă ne aflăm la nivelul cel mai redus de cunoaștere și utilizare a limbii (teoretic, învățarea românei ca limbă maternă începe, de fapt, chiar din grădiniță), este nevoie ca dezvoltarea competenței de producere a mesajului oral să fie demarată cât mai devreme cu putință, având în vedere că este vorba de exact modul în care se inițiază aproape orice contact cu o persoană a cărei limbă maternă este limba pe care elevii o învață.

Acestea sunt motivele pentru care am decis să punem la dispoziția învățătorilor/profesorilor o listă extensivă de exerciții de evaluare pentru toate competențele lingvistice, segmentul de față ocupându-se de cele destinate producerii de mesaj oral.

Urmărind îndeaproape criteriile stabilite de anumiți specialiști, precum Penny McKay (2006: 198), Arthur Hughes (2003), Sari Luoma (2004), sarcinile de lucru privind producerea de mesaj oral pot fi clasificate, ținând cont de anumiți parametri, în categoriile de mai jos:

1.12.5.1. Sarcini cu stimul vizual, de tip *descriere*

1.12.5.1.1. Descrie imaginile de mai jos, care reprezintă o excursie la munte. Apoi vorbește despre o excursie pe care ai făcut-o cu colegii tăi. Spune cum a fost (unde ați fost, unde ați dormit, cu cine ai stat în cameră, ce activități în aer liber ați organizat etc.).



1.12.5.1.2. Ziua colegului/colegei de bancă este peste patru zile. Vrei să organizezi, împreună cu colegii, o petrecere surpriză pentru el/ea. Vorbește despre: unde vreți să organizați petrecerea, pe cine doriți să invitați, ce surprize/cadouri ați pregătit, ce meniu ați stabilit etc. Folosește ideile din imaginile de mai jos.

Unitatea 2



1.12.5.1.3. Descrie camera ta: ce obiecte sunt în cameră, cum sunt ele așezate, ce culori și dimensiuni au, ce îți place/nu îți place în camera ta etc. Care dintre camerele de mai jos seamănă cu camera ta? Care este cea mai diferită? De ce?



1.12.5.1.4. Descrie activitățile pe care le fac copiii în imaginile de mai jos. Apoi descrie locurile în care te joci cu prietenii/prietenele tale în timpul liber. Ce vă jucați, de obicei? Ce jocuri preferi și care este locul unde îți place cel mai mult să te joci?

a.



b.



c.



d.



1.12.5.1.5. Imaginile de mai jos prezintă imagini de la țară. Descrie imaginile. Apoi, vorbește despre casa bunicilor tăi. Cum este ea, unde este așezată, câte camere are, ce îți place/nu îți place acolo etc.

Elaborarea testelor

a.



b.



c.



d.



1.12.5.1.6. Privește imaginile de mai jos și spune cum este vremea. Ce poți face când vremea este așa? Care este anotimpul tău preferat? Vorbește puțin despre el.

a.



b.



c.



d.



1.12.5.1.7. Privește imaginile de mai jos și descrie ce fac persoanele în timpul lor liber. Ție ce îți place să faci în timpul liber? Ce faci, de obicei, în weekend?

Unitatea 2

a.



b.



c.



d.



e.



f.



1.12.5.1.8. Privește imaginile de mai jos. Spune ce profesii au persoanele și vorbește despre aceste profesii. Care este profesia ta preferată? De ce?

a.



b.



c.



d.



e.



Elaborarea testelor

1.12.5.1.9. Descrie imaginile de mai jos, care reprezintă diferite străzi din oraș. Apoi, descrie drumul de acasă la școală atunci când vii pe jos: de cât timp ai nevoie ca să ajungi la școală, pe ce străzi vii/pe lângă ce locuri importante treci etc. Cum preferi să vii la școală (pe jos, cu mașina, cu autobuzul etc.)?



1.12.5.1.10. Privește imaginile de mai jos și descrie activitățile sportive ale personajelor. Ție îți place sportul? Ce sport preferi? Ce faci la școală, la orele de educație fizică?

a.



b.



c.



d.



1.12.5.1.11. Privește imaginile de mai jos și spune ce au făcut persoanele în vacanța lor de iarnă. Unde ai petrecut tu vacanța de iarnă? Cum a fost vremea și ce ai făcut?



Unitatea 2



1.12.5.1.12. Privește imaginile de mai jos și descrie ce au făcut persoanele în vacanța de vară (unde au fost, cu cine au fost, ce activități au avut, cum a fost vremea). Tu ce ai făcut în vacanța de vară?



1.12.5.2. Sarcini cu stimul vizual, de tip *narare*

1.12.5.2.1. Clasa voastră organizează un concurs cu tema *Cea mai frumoasă poveste cu tine*. Povestește o scurtă întâmplare cu tine. Poți folosi una din imaginile de mai jos.



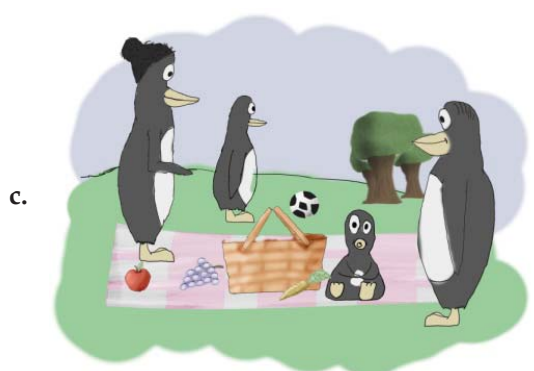
Elaborarea testelor

1.12.5.2.2. Privești imaginea de mai jos. Vorbiți despre ce se întâmplă în ea. Folosiți cuvintele următoare.



- costum
- aer liber
- timp liber
- oraș
- tobe
- coș
- bucătar

1.12.5.2.3. Ai în față câteva desene care reprezintă o familie de pinguini la un picnic. Spune ce s-a întâmplat în fiecare dintre imagini.



1.12.5.3. Sarcini cu stimul vizual, de tip *comparare*

1.12.5.3.1. Privește imaginile de mai jos. Compară primele două imagini, apoi ultimele două imagini. Spune ce este asemănător și ce este diferit în ele.



Unitatea 2



1.12.5.4. Sarcini fără stimul vizual, de tip *descriere*

1.12.5.4.1. Descrie un personaj care îți place dintr-un desen animat. Spune cum arată el, ce face de obicei, de ce îți place.

1.12.5.4.2. Descrie familia ta: câți membri sunt, numele lor, vârsta, unde lucrează, cum arată, ce le place/nu le place să facă, unde mergeți în timpul liber etc.

1.12.5.5. Sarcini fără stimul vizual, de tip *narare*

1.12.5.5.1. Povestește, pentru colegii tăi, un film văzut la televizor. Spune ce s-a întâmplat în film, care au fost personajele principale, ce ți-a plăcut/ce nu ți-a plăcut etc.

1.12.5.5.2. În weekendul trecut ai citit o carte interesantă. Povestește ce s-a întâmplat în carte, care au fost personajele principale, ce ți-a plăcut/ce nu ți-a plăcut etc.

1.12.5.5.3. Ai terminat de citit povestea *Scufița Roșie*. Trebuie să schimbi sfârșitul poveștii. Ce dorești să se întâmple?

1.12.5.5.4. Este ultima zi de școală. Spune ce vrei să faci în vacanță, unde vrei să mergi și cum crezi că va fi anul școlar viitor.

1.12.5.5.5. Vorbește despre ce faci, de obicei, în pauza mare. Unde stai, cu cine vorbești, ce mănânci etc.

1.12.5.6. Sarcini fără stimul vizual, de tip *comparare*

1.12.5.6.1. Înainte de a începe școala, ai mers la grădiniță (cămin). Cum a fost acolo și cum este la școală? Compară locul unde ai învățat și unde înveți acum, educatorii/învățătorii, colegii, locurile de joacă, activitățile de acolo și de aici etc.

1.12.5.7. Sarcini fără stimul vizual, de tip *joc de rol*

1.12.5.7.1. Imaginează-ți că ești un personaj din desene animate. Încearcă să îl imiți în fața colegilor tăi. Apoi spune cum ești, ce faci, de obicei, ce îți place/nu îți place, în general.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Considerați utile criteriile folosite mai sus pentru a delimita tipurile de sarcini? De ce (nu)?
2. Care tip de sarcini vi se pare cel mai oportun în activitățile dumneavoastră la clasă? De ce?
3. Ce alte tipuri de sarcini, în afara celor de mai sus, cunoașteți? Dați câteva exemple.
4. Alegeți unul dintre tipurile de sarcini de mai sus și creați un exercițiu de acel fel.

1.12.6. Tipuri de exerciții: competența de producere a mesajului scris (scrierea)

Temă de reflecție:

În ce măsură credeți că este necesar să fie evaluată competența de producere a mesajului scris la grupa de vârstă 6-11 ani? Cât de frecvent faceți, la clasă, exerciții de formare și de evaluare a competenței de producere a mesajului scris?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

1. Utilizați manualele puse la dispoziție și încercați, pe baza experienței dumneavoastră la clasă, să analizați și să apreciați exercițiile de evaluare propuse în respectivele manuale, privind competența de producere scrisă.
2. Încercați, pe baza experienței dumneavoastră la clasă, să dați niște exemple de exerciții de evaluare, adecvate grupei de vârstă 6-11 ani, altele decât cele cuprinse în manuale, care s-au dovedit eficiente în lucrul cu elevii.

În cele ce urmează, ne vom concentra atenția asupra tipurilor de exerciții eligibile pentru testarea capacității de producere a mesajului scris. Astfel, urmărind aproximativ aceleași criterii, tipurile de sarcini se vor clasifica în felul următor.

1.12.6.1. Sarcini cu stimul vizual, de tip *descriere*

1.12.6.1.1. Scrie un afiș prin care să inviți copiii într-o tabără, la țară, într-o zonă de munte. Privește imaginile de mai jos și scrie ce puteți face în tabără:



Unitatea 2



1.12.6.2. Sarcini cu stimul vizual de tip *narare*

1.12.6.2.1. Privește imaginea de mai jos. Pe baza ei, încearcă să inventezi o scurtă poveste cu tine.



1.12.6.3. Sarcini cu stimul grafic, de tip *narare*

1.12.6.3.1. Scrie o scrisoare pentru bunicii tăi, care să înceapă cu aceste cuvinte:

Dragi bunici,



Sunt la munte de 3 zile. Am ajuns cu bine. Vremea este frumoasă.

.....
.....
.....
.....

1.12.6.4. Sarcini fără stimul, de tip *descriere*

1.12.6.4.1. Domnul învățător/ doamna învățătoare dorește să îți cunoască familia. Alege o persoană din familia ta și reprezintă caracteristicile ei pe o planșă. Desenează persoana, apoi scrie numele, vârsta, profesia, preocupările, informații despre cum arată și cum se îmbracă etc.

1.12.6.4.2. Scrie o jumătate de pagină despre cea mai frumoasă vacanță la bunici.

1.12.6.4.3. Ești la mare/la munte de 3 zile. Scrie o carte poștală pentru părinții tăi în care să spui cum te simți, ce îți place/nu îți place, cum este vremea, ce activități ai organizat, ce locuri ai văzut etc.

1.12.6.4.4. Clasa voastră organizează un concurs cu tema: *Cea mai interesantă profesie*. Fă un afiș în care să descrii o profesie care ți se pare utilă și interesantă.

1.12.6.4.5. Școala voastră organizează un bal mascat. Alege-ți personajul preferat și încearcă să-l descrii: cine este, cum arată, cum este îmbrăcat etc.

1.12.6.4.6. În câteva rânduri, descrie o persoană din familia ta: cine este, cum arată, cum se îmbracă, ce

vârstă are, unde lucrează, ce îi place/nu îi place să facă etc.

1.12.6.4.7. Școala ta organizează 3 zile de jocuri sportive. Tu vei juca un meci de fotbal împreună cu colegii tăi. Scrie câteva propoziții despre ce veți face exact.

1.12.6.4.8. Îți dorești foarte mult un animal de companie de ziua ta. Scrie o scrisoare pentru părinții tăi și încearcă să îi convingi că acesta e cadoul perfect.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Care dintre activitățile de mai sus vi se par mai utile în ceea ce privește evaluarea capacității de producere a mesajului scris? De ce?
2. Ce alte criterii mai pot fi folosite în delimitarea sarcinilor specifice evaluării capacității de producere a mesajului scris? Care ar fi acestea?
3. Alegeți unul dintre tipurile de itemi de mai sus și creați un exercițiu de acel fel.

1.12.7. Tipuri de exerciții: elemente de construcția comunicării (gramatică și vocabular)

Temă de reflecție:

În ce măsură credeți că este necesar să fie evaluate cunoștințele de gramatică și vocabular la grupa de vârstă 6-11 ani? Cât de frecvent faceți, la clasă, exerciții de formare și de evaluare a competenței gramaticale și a celei lexicale?

.....

.....

.....

.....

.....

Deși nu este socotită una dintre competențele lingvistice principale (conform teoriilor moderne ale învățării și evaluării limbilor străine, acestea ar fi: înțelegerea după auz, înțelegerea unui text scris, producerea de mesaj oral, producerea de mesaj scris), capacitatea de a utiliza (corect) cuvintele limbii nou învățate și structurile sale gramaticale este de importanță vitală în procesul de asimilare a unui idiom. Chiar dacă nu „se vede” în funcționarea de zi cu zi, în limba străină, ca un factor aparte (într-o situație reală de comunicare, nimănui nu i se cere să definească un cuvânt sau să identifice subiectul dintr-o propoziție, cu atât mai puțin să spună ce parte de vorbire este o anumită vocabulă), evaluarea acestor elemente este în continuare, în opinia noastră, extrem de utilă pentru elevi, ca și pentru orice persoane care și-au propus învățarea unei noi limbi. Chiar și numai pentru avantajul de a scoate la iveală probleme reziduale de utilizare a structurilor gramaticale sau a unor unități de lexic, evaluarea în exerciții aparte a gramaticii și vocabularului se consideră a fi binevenită.

Nu ne sperie nicidecum spectrul evaluărilor clasice, tradiționale (la noi, în sistemul oficial de educație, din păcate, actuale), evaluări în care gramatica avea un rol principal, din nefericire în dimensiunea sa metalingvistică, elevilor cerându-li-se o cunoaștere teoretică a tuturor caracteristicilor prin care cuvintele se caracterizează ca părți de vorbire sau de propoziție. Noi am ales să nu procedăm așa! Fără nicio discuție, itemii de acest tip sunt cu totul absenți din testele pe care le propunem. Cu toate acestea, prețuim exercițiile de gramatică atunci când ele sunt elaborate la modul cel mai practic, permițând elevilor și profesorilor să constate măsura în care tinerii candidați stăpânesc, accesând un bazin de cunoștințe dinamic și deschis, abilitatea de a înțelege și de a utiliza în comunicare elemente de gramatică. Am urmat, în această orientare, tendința, reperabilă la nivel european, de a renunța la a impune cunoașterea teoretică a noțiunilor de gramatică (desigur, un aspect care poate ajuta foarte mult la asimilarea noilor cunoștințe și, în final, la învățarea limbii înseși) și evaluarea acestora, dar de a păstra, în același timp, itemi de evaluare care au ca obiect exact modul de utilizare a unor structuri gramaticale, în context, desigur, și de utilizare a unor lexeme care, la un anumit nivel de cunoaștere a limbii, se consideră că trebuie să fie știute.

Desigur, în suportul pentru acest program ne vom opri la acei itemi pe care îi considerăm adecvați categoriei de vârstă 6-11 ani. Este o perioadă de formare a competențelor, și, de aceea, o perioadă foarte importantă de asimilare a lexemelor și a structurilor gramaticale corecte, proces care merge, mai mult sau mai puțin, în paralel cu cel privitor la limba maternă. Din acest motiv, evaluarea asimilării corecte a cuvintelor și a structurilor gramaticale nu trebuie să fie neglijată. Exercițiile de evaluare vor furniza informațiile necesare pentru îmbunătățirea procesului de achiziție a limbii, iar examenele prevăzute de noua Lege a educației naționale, planificate pentru finalul claselor a doua și a patra, vor contribui și ele la îndeplinirea acestui scop.

Unitatea 2

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Utilizați manualele puse la dispoziție și încercați, folosind și experiența dumneavoastră la clasă, să analizați și să apreciați exercițiile de evaluare propuse în respectivele manuale, privind competența gramaticală și cea lexicală.
2. Încercați, pe baza experienței dumneavoastră la clasă, să dați niște exemple de exerciții de evaluare, adecvate grupei de vârstă 6-11 ani, altele decât cele cuprinse în manuale, care s-au dovedit eficiente în lucrul cu elevii.

Vom încerca, la fel ca pentru celelalte competențe, să furnizăm o listă cât mai extinsă de tipuri de exerciții pe care să le *puteți* folosi atunci când doriți să concepeți un test de această factură. Categoriile în care împărțim itemii sunt preluate/adaptate după volumul lui James Purpura, *Assessing Grammar*, din 2005, publicat la Cambridge University Press, într-o serie dedicată evaluării pe care orice testator sau profesor de limbi ar trebui să o consulte.

Tipurile de itemi pe care le prezentăm mai jos pot fi folosite pentru a testa cunoștințe de gramatică, dar și de vocabular.

1.12.7.1. Tipuri de sarcini care prevăd selectarea răspunsului

În afară de faptul că exercițiul se prezintă sub forma unui item și că elevul trebuie să selecteze un răspuns corect, toate celelalte caracteristici ale acestui exercițiu pot varia. Astfel, inputul poate fi lingvistic, non-lingvistic sau combinat, iar lungimea itemului este variabilă. În ceea ce privește răspunsul așteptat, acesta vizează recunoașterea formei sau sensului gramatical (cf. Purpura 2005: 127).

1.12.7.1.1. Itemi de alegere multiplă (*multiple choice tasks*)

Exercițiul se prezintă, de obicei, sub forma unui text cu spații libere, spații pentru umplerea cărora candidatul trebuie să selecteze răspunsul corect din trei sau patru posibile; variantele care nu sunt corecte se numesc *distractori*. Acești itemi sunt obiectivi, fiind potriviți pentru testarea multor elemente gramaticale, iar avantajul lor este că sunt ușor de verificat și de notat, dar și de pre-testat. Dezavantajul lor este că sunt, de obicei, destul de dificil de elaborat, iar pentru crearea lor este nevoie de mult timp. Unii specialiști sau profesori reclamă faptul că itemii de alegere multiplă se pot rezolva și prin ghicirea răspunsului, fapt ce poate afecta rezultatul general al testului și, de asemenea, faptul că reprezintă situații inautentice de utilizare a limbii. Cu toate acestea, Purpura, ca orice specialist serios și credibil în evaluare, afirmă că acești itemi nu sunt greșiți în sine, lucru care se poate spune despre orice alt fel de itemi; esențial este să fie elaborați corect și să fie relevanți pentru măsurarea cunoștințelor candidaților (Purpura 2005: 129). Desigur, exemplul de mai jos se poate aplica și în cazul unui exercițiu de vocabular.

Exemplu: Citiți textul. Alegeți cuvântul corect pentru fiecare spațiu liber.

Privire de sus

Am citit într-o carte că Everestul este cel mai înalt munte din lume. El se găsește în Asia și foarte mulți oameni au urcat până acum pe el sau doresc Înălțimea este de 8.484 de metri și acolo sus nu crește nicio plantă și nu trăiește niciun animal, pentru că temperatura este foarte, foarte Mulți alpiniști spun că visul este să ajungă într-o zi pe Everest. Visul va fi realitate pentru foarte puțini dintre ei. E nevoie de mult curaj, antrenament și timp pentru a ajunge pe Everest.

Model:	a. înalt	b. mai înalt	c. <u>cel mai înalt</u>
1.	a. urcă	b. vor urca	c. să urce
2.	a. munte	b. muntele	c. muntelui
3.	a. mic	b. mică	c. mici
4.	a. lui	b. ei	c. lor
5.	a. acesta	b. acest	c. aceasta

1.12.7.1.2. Itemi de potrivire (*matching tasks*)

Exercițiul se prezintă, de obicei, sub forma a două liste de cuvinte sau structuri care trebuie potrivite. Pentru a se reduce rezolvarea aleatorie, prin ghicire, a itemului, una dintre liste poate conține unul sau două elemente în plus, așa-numiți distractori.

Exemplu: Potrivii cuvintele din coloana A cu cele din coloana B. În Coloana B este un cuvânt în plus.

- | | |
|------------|-----------------|
| A. | B. |
| 1. manual | a. de avion |
| 2. bilet | b. de portocale |
| 3. număr | c. de săptămână |
| 4. suc | d. de geografie |
| 5. sfârșit | e. de pâine |
| | f. de telefon |

1.12.7.1.3. Itemi de discriminare (*discrimination tasks*)

Inputul pentru acești itemi poate fi lingvistic sau non-lingvistic, iar răspunsul constă în alegerea variantei corecte, din două posibile, de genul adevărat/fals, corect/incorect, identic/diferit etc. O variantă pentru acest tip de itemi este o imagine și două propoziții, dintre care candidatul o va alege pe cea care exprimă activitatea din imagine.

Exemplu: Priviți imaginea de mai jos și citiți propozițiile. Marcați imaginea care corespunde propoziției:

Viorica udă florile. ☐

Viorica miroase florile. ☐



1.12.7.1.4. Itemi de observare (*noticing tasks*)

Într-un context bine determinat și suficient de dezvoltat, candidatului i se cere să identifice și să marcheze (prin încercuire, subliniere etc.) anumite structuri gramaticale sau arii lexicale. Sarcinile de tipul identificării într-un pasaj a tuturor expresiilor verbale care reprezintă posibilitatea sunt așa-numitele sarcini de conștientizare, în cazul acesta a relației formă-conținut, a unor structuri gramaticale. Din acest motiv, acest tip de sarcină este considerat extrem de util în achiziția și verificarea unor structuri gramaticale (Purpura 2005: 134). Desigur, tipul de exercițiu se poate dovedi foarte productiv pentru verificarea vocabularului, într-un astfel de text precum cel de mai jos putându-se cere identificarea cuvintelor care denumesc fructe sau a celor care se referă la jocuri, sporturi, materii de școală etc.

Exemplu: Identificați, în textul de mai jos, toate expresiile care reprezintă posibilitatea:

La școala noastră au fost, săptămâna trecută, niște domni care lucrează la un centru cu activități pentru timpul liber pentru copii. Ei au dorit să știe dacă vrem să mergem la diferite cercuri din centrul lor. Am întrebat ce putem face acolo și ei ne-au spus că, dacă vrem, e posibil să învățăm să înotăm, de exemplu. Ne-au spus că, dacă începem acum, în vară, probabil că la toamnă vom fi înotători foarte buni. Băieții au întrebat dacă se poate juca fotbal acolo, iar dânsii au spus că în luna august va începe un curs special pentru fotbal. Am întrebat dacă e permis să vizităm centrul și ei ne-au spus că ne așteaptă acolo săptămâna viitoare.

1.12.7.2. Tipuri de sarcini care prevăd producerea limitată/controlată (*limited production*)

Acest tip de sarcini implică producerea unei „cantități” de limbaj reduse, în intervalul cuprins între un cuvânt și o propoziție. Se poate verifica, prin acești itemi, o arie de cunoștințe gramaticale sau mai multe, în funcție de constructul testului în cauză. Spre deosebire de sarcinile care prevăd selectarea unui răspuns corect, în cazul cărora identificăm întotdeauna o singură opțiune, în cele de producere limitată putem avea variație, chiar și atunci când e vorba de inserarea unui singur cuvânt. Din acest motiv, notarea poate fi ceva mai dificilă, începând chiar cu conceperea baremului. De multe ori, în postura de creatori de teste sau de corectori, suntem puși în fața unor răspunsuri pe care nu doar că nu le-am inclus în baremul de corectare, dar nici măcar nu le-am anticipat, a căror corectitudine însă trebuie să o admitem. Corectorul trebuie să fie pregătit pentru astfel de situații și să poată analiza în ce măsură răspunsul este acceptabil. O soluție pentru corectare este și notarea în funcție de diferite criterii, de pildă, în funcție de formă și sens. Atunci când e vorba de structuri gramaticale, diferitele fascicule de informații sunt notate separat și apoi se grupează după un algoritm clar

Unitatea 2

stabilit de la bun început, vizând asigurarea unei proporții corespunzătoare pentru fiecare criteriu. Astfel, se poate face, eventual, o corectare prin acordarea unui punctaj parțial, care să ia în considerare erorile ce țin de alte competențe decât cea testată aici etc. (Purpura 2005: 135-136).

1.12.7.2.1. Itemi de completare de spații libere (gap-filling)

Această categorie este una dintre cele mai comune privitoare la verificarea competenței gramaticale și lexicale. Modurile în care se poate realiza sarcina respectivă sunt diverse. Redăm, mai jos, câteva exemple:

a. Cuvintele sunt date în ordinea corectă, urmând ca ele să fie inserate în text la forma corectă (se urmărește verificarea unei singure arii gramaticale):

Exemplu: Scrieți cuvintele din paranteză la plural:

Dan ia în fiecare zi masa împreună cu familia lui. El are două (soră) 1. și un frate mai mic. Ei aduc (farfurie) 2., (pahar) 3. și tacâmuri. Fiecare face ceva. Acum, fratele mai mic pune pe masă (lingură) 4., (furculiță) 5. și servește.

b. Cuvintele sunt date în ordinea corectă, urmând ca ele să fie inserate în text la forma corectă (se urmărește verificarea mai multor arii gramaticale):

Exemplu: Scrieți cuvintele din paranteză la forma corectă:

În ultimii ani, (turism) 1. spațial (a deveni) 2. un lucru obișnuit pentru miliardarii (planetă) 3. Anul trecut, la mijlocul lui aprilie, visul (american) 4. Charles Simonyi s-a împlinit. El a vrut (a merge) 5. într-o croazieră pe Stația Spațială Internațională și a plătit pentru acest lucru aproximativ douăzeci și cinci (milion) 6. de dolari pentru numai treisprezece (zi) 7. Simonyi a lucrat pentru Microsoft și le-a spus (jurnalist) 8. despre interesul lui Bill Gates pentru călătoriile în spațiu. (bogat) 9. om din lume (a se pregăti) 10. intens să vadă Terra de la înălțime.

c. Se dă o arie limitată de cuvinte care trebuie inserate în text; ele se pot utiliza de mai multe ori sau, unele dintre ele, deloc; se verifică, de regulă, o singură arie gramaticală:

Exemplu: Completați spațiile libere cu un, o, doi, două:

De curând, Dan a cumpărat 1. bicicletă. El are 2. prieten cu care merge la sfârșit de săptămână la țară. De 3. ani, părinții lui trăiesc într- 4. casă lângă pădure. Ei au 5. locuințe, dar stau mai mult la țară.

d. Se dă o arie limitată de cuvinte care trebuie inserate în text; fiecare trebuie folosit o singură dată; modificarea lor în funcție de categoriile gramaticale cerute este opțională (în exemplul de mai jos, fiind vorba de prepoziții, nu e cazul unei astfel de modificări); cuvintele nu sunt date în ordinea corectă:

Exemplu: Completați spațiile libere cu următoarele prepoziții: dintre, de, în, pentru, cu, fără.

Tinerii au nevoie 1. prieteni, pentru că doresc întotdeauna aprecierea lor. Mulți 2. ei sunt îngrijorați de felul cum arată. Un psiholog afirmă: „Reclamele prezintă tineri care fac exerciții fizice dificile 3. fiecare zi sau mănâncă foarte puțin pentru a avea o siluetă perfectă și 4. a arăta bine. Dar, 5. realitate, mai puțin 6. 5% dintre femei au greutatea și înălțimea ideale și numai 1% au fața foarte frumoasă.” Cum pot tinerii arăta bine? Fetele spun, 7. general, 8. băieți că nu le plac tinerii 9. respect. Ele cred că un băiat e interesant dacă este curat, amabil 10. alte persoane și dacă are mult umor.

e. Cuvintele care trebuie inserate nu sunt date; uneori, sunt posibile mai multe opțiuni:

Exemplu: Completați spațiile libere cu un cuvânt:

Știați că ...

■ O companie din Olanda a lansat recent primul submarin particular 1. lume. Prețul 2. este de 96.740 de euro. El poate opera la cincizeci 3. metri sub nivelul mării, timp de treizeci și șase de ore. Aparatul poate avea 4. culoare dorește cumpărătorul, inclusiv galbenă.

■ Se știe deja că balenele și delfinii comunică între ei. Recent, cercetătorii americani au făcut încă două descoperiri importante: balenele au neuroni la 5. ca ființele umane, iar delfinii, atunci 6. vor să comunice între ei, se cheamă pe nume.

■ China se pregătește 7. construiască prima metropolă complet ecologică. Se 8. numi Dougtan și vor putea locui acolo, în 2040, 9. mult de 500.000 de persoane. Suprafața orașului verde va fi egală 10. trei pătrimi din Manhattan.

(după „Descoperă”, nr. 2/ martie 2007)

f. Completarea trebuie făcută în funcție de alte cuvinte, deja date (se cere completarea cu antonime sau sinonime):

Exemplu: Completați spațiile libere cu antonime (cuvinte cu sens opus).

(Puțini) 1. oameni locuiesc la oraș. Dar, viața în aceste locuri este, de multe ori, (ușoară) 2. În orașele (mici) 3., este mai dificil să găsești o locuință (rea) 4. și un loc de muncă potrivit. Oamenii călătoresc în fiecare zi sute de kilometri cu mașina sau cu trenul, pentru că locul de muncă este foarte (aproape) 5. de casa lor.

g. Cuvintelor inserate li se schimbă categoria gramaticală, ele fiind preluate dintr-un alt text

Exemplu: Citiți următorul e-mail, apoi completați textul de mai jos cu verbele care lipsesc la perfect compus. Folosiți verbele din mesaj:

Dragă Ștefan,

Măine **pornesc** în prima mea excursie de după sesiune. Peste o jumătate de oră **mă duc** la gară și **cumpăr** biletul de tren. **O să fac** și o rezervare la pensiunea mea favorită. **Nu mă grăbesc**. **Știu** că nu e aglomerat, deși **nu înțeleg** de ce; mie și Adinei **ne place** foarte mult locul acesta și eu, cel puțin, **merg** acolo în toate vacanțele mele. **Trebuie** să iau și un rucsac nou! Mă opresc acum. Îți scriu din nou când mă întorc acasă.

Adela

Dragă Ștefan,

Ieri 1. în prima mea excursie de după sesiune. 2. la gară și 3. biletul de tren. 4. și o rezervare la pensiunea mea favorită. 5. 6. că nu e aglomerat, deși 7. de ce; mie și Adinei 8. foarte mult locul acesta și eu, cel puțin, 9. acolo în toate vacanțele mele. 10. să iau și un rucsac nou! Mă opresc acum. Îți scriu din nou când mă întorc acasă.

Adela

1.12.7.2.2. Itemi cu răspuns scurt (short-answer tasks)

Inputul se prezintă, în cazul acestui tip de itemi, sub forma unei întrebări, a unei propoziții incomplete sau a unui stimul vizual. Răspunsul candidatului poate varia, ca lungime, între un cuvânt și o propoziție sau două. Acești itemi sunt folosiți, de obicei, pentru a testa mai multe arii gramaticale, iar corectarea se face în funcție de mai multe criterii și cu credit parțial, însă notarea se poate face și în conformitate cu o scală de valorizare a răspunsurilor.

a. itemi de completare a dialogului/discursului (dialogue or discourse completion task - DCT)

Acest tip de itemi se utilizează pentru a verifica stăpânirea unor arii gramaticale anume (spre exemplu, utilizarea corectă a formelor verbale), însă, dacă se asigură un context suficient de clar și de extins, este, de asemenea, posibilă și verificarea competențelor pragmatice și socio-lingvistice.

Exemplu: Completați dialogul de mai jos cu răspunsul care lipsește:

- Alex, ce ai face cu 1000 de euro?

- Dacă aș avea 1000 de euro, ...

- Foarte interesantă idee! Mulțumesc!

1.12.7.2.3. Itemi de eliminare a cuvântului nepotrivit (odd-one-out)

Acest tip de exerciții este util pentru verificarea unor arii gramaticale, dar mai ales pentru vocabular, având, în plus, avantajul că este destul de atractiv pentru copii. Se cere identificarea cuvântului care nu face parte din categoria pe care o reprezintă celelalte cuvinte dintr-o serie și înlocuirea sa cu un cuvânt potrivit. Pentru a preveni neînțelegerea și depunctarea nejustificată a elevilor, itemii de acest tip trebuie să fie concepuți cu multă atenție și trebuie pre-testați.

Exemplu: Subliniați cuvântul care nu face parte din aceeași categorie cu celelalte și scrieți unul potrivit.

1. meu	tău	vostru	noi	.....
2. măr	portocală	cartof	banană	.....
3. tenis	fotbal	golf	jazz	.....
4. prieten	frate	soră	mamă	.....
5. deschis	alb	verde	roz	.....
6. istorie	chimie	agricultură	geografie	.....
7. bucătărie	dormitor	baie	farmacie	.....

1.12.7.3. Itemi de producere extinsă (extended-production tasks)

Itemii care cer răspunsuri de producere extinsă solicită, de obicei, producții scrise sau orale, prin verificarea cărora se pot obține informații despre diferite competențe ale candidatului. În cadrul acestor producții se poate însă urmări, în mod special, competența gramaticală, având în vedere că vorbim de producții normale, făcând parte din sau simulând îndeaproape situații de comunicare reale. Dacă se alege

Unitatea 2

varianta unei producții orale, se recomandă înregistrarea video sau audio a acesteia, pentru ca evaluatorul să aibă posibilitatea să revină asupra acesteia în vederea unei notări corecte și documentate. Înregistrarea permite, de asemenea, furnizarea unui feedback constructiv și eficient, atât pentru profesor, cât și pentru elev. Exemplul de mai jos poate fi destinat evaluării utilizării condiționalului, în particular, dar producția ce rezultă ca răspuns la sarcina respectivă poate sluji ca indicator general al cunoștințelor și abilității gramaticale a elevului (cf. Purpura 2005: 139-140).

Exemplu: Presupunem că suntem la începutul vacanței de vară. Te rog, vorbește despre ce ai face dacă ai avea suficienți bani și unde ai merge dacă ai putea să mergi oriunde în lume. Motivează alegerile pe care le faci.

1.12.7.3.1. Itemi cu completare de informații (*information-gap tasks*)

Inputul pentru acest tip de itemi se prezintă sub forma a două sau mai multe seturi incomplete de informații. Exercițiul se utilizează pentru a măsura abilitatea candidatului de a utiliza structuri gramaticale specifice cu scopul de a transmite sensuri funcționale literale (formule specifice pentru scuze, pentru rugăminți, exprimarea scopului sau a condiției etc.). Desigur, prin aceste sarcini se măsoară, adesea, și abilitățile pragmatice ale elevului (cf. Purpura 2005: 141). Exemplul de mai jos poate fi, desigur, readaptat, poate pentru a se potrivi mai bine cu grupa de vârstă a copiilor din școala primară. Ariile gramaticale pe care le putem testa printr-un astfel de exercițiu (reamintim: într-un exercițiu de producere orală, foarte similar unei situații comunicative din viața reală și fără o cerință cu ajutorul căreia elevul să conștientizeze structurile pe care are nevoie să le folosească – nimeni nu îi spune: te rog, folosește perfectul compus, de exemplu) sunt destul de multe: utilizarea perfectului compus; structura întrebării care impune predicatul înaintea subiectului (Când s-a născut Mozart?); structura propozițională a afirmațiilor referitoare la datele personale etc.

Același tip de context și de cerințe, ca și verificarea a diverse arii gramaticale pot apărea în sarcini de tip „joc de rol” care, dacă subiectul este bine ales și pe măsura posibilităților candidaților, pot fi foarte atrăgătoare pentru candidații de vârste mici.

Exemplu (adaptat după Purpura 2005: 141): Lucrează cu un partener. Pe cardul tău sunt informații despre Mozart, iar pe cardul colegului tău sunt informații despre Debussy. Fiecare dintre voi aveți nevoie de informațiile de la colegul vostru pentru a scrie un mini-eseu despre celebrii compozitori. Adresați-vă întrebări pentru a obține informațiile necesare.

Numele:	Anul și locul nașterii:
Caracteristici ale muzicii sale:	Data morții:

Card cu informații – Studentul A	Card cu informații – Studentul B
Numele: Wolfgang Amadeus Mozart	Numele: Claude Debussy
Anul nașterii: 1756; locul: Salzburg, Austria	Anul nașterii: 1862; locul: Laye (lângă Paris), Franța
Caracteristici ale muzicii: întotdeauna perfectă din punct de vedere tehnic	Caracteristici ale muzicii: ritmul este mai important decât melodia

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Care dintre activitățile de mai sus vi se par mai utile în ceea ce privește evaluarea capacităților lexicală și gramaticală? De ce?
2. Ce alte tipuri de exerciții mai cunoașteți pentru evaluarea acestor competențe? Faceți o listă și prezentați-o colegilor dumneavoastră.
3. Alegeți unul dintre tipurile de itemi de mai sus și creați un exercițiu de acel fel pentru gramatică și unul pentru vocabular.

Elaborarea testelor



IDEI DE LUAT ACASĂ

- ▶ Încercați să vă familiarizați cu terminologia specifică și corectă care definește procesul de evaluare și testele în sine.
- ▶ Înainte de a aplica un test, asigurați-vă că ați stabilit clar obiectivele și scopul respectivei evaluări.
- ▶ Nu ignorați etapele producerii testelor, căci fiecare dintre ele își are rolul său clar în obținerea unui parcurs evaluativ coerent și corect.
- ▶ Încercați să corelați nivelurile de competență lingvistică definite în *CECR* cu conținuturile predate la clasă, pentru a reuși să imprimați un parcurs progresiv constant în învățarea limbii române la elevii dumneavoastră.
- ▶ Elaborați o matrice de specificații înainte de crearea testului, pentru a avea, atât dumneavoastră, cât și elevii, o idee clară asupra tuturor coordonatelor testului.
- ▶ Elaborați cerințele itemilor într-o manieră cât mai clară, pentru ca elevii să le înțeleagă exact și să știe, fără niciun dubiu, ce au de făcut.
- ▶ Încercați să utilizați toate tipurile de itemi (obiectivi, semi-obiectivi, subiectivi), pentru a acoperi o gamă cât mai largă dintre competențele pe care doriți să le evaluați.
- ▶ Acordați toată atenția instrumentelor de evaluare și notare, pentru a obține o imagine corectă a performanțelor elevilor în ceea ce privește competențele testate.
- ▶ Aveți în vedere tot timpul procesul de standardizare, pentru a asigura o deplină coerență procesului de evaluare pe care îl desfășurați.
- ▶ Încurajați un proces de autoevaluare la nivelul elevilor dumneavoastră, proces care îi va ajuta să își aprecieze propriile competențe și să înțeleagă mecanismele demersului evaluativ.

TEST



A. Enumerați:

1. Cel puțin trei caracteristici ale testului docimologic:

.....

.....

.....

2. Posibilele dezavantaje ale testului docimologic:

.....

.....

.....

3. Tipurile principale de itemi:

.....

.....

.....

B. Decideți dacă propozițiile de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F):

1. Denumirea de „test” se aplică oricărui instrument de evaluare aplicat elevilor.

2. Prima etapă a procesului de testare (cf. Kiss 2005) este stabilirea scopului/obiectivelor.

3. Itemii obiectivi sunt utilizați mai ales în evaluarea nivelurilor inferioare ale domeniilor cognitive.

4. Obiectivitatea se caracterizează (cf. Kiss, Mezősi, Pavlikné 1998) prin independență față de: datele anterioare (factori colaterali, mediu educațional etc.); furnizorul instrumentului de evaluare; elev.

C. Alegeți răspunsul corect:

1. Se selectează răspunsul corect dintr-o serie de răspunsuri oferite în test în cazul itemilor:

- a. obiectivi.
- b. semi-obiectivi.
- c. subiectivi.

2. Un item de genul *adevărat/fals* face parte din categoria itemilor:

- a. cu alegere duală.
- b. cu alegere multiplă.
- c. de tip pereche.

Elaborarea testelor

Bibliografie:

- Buck, Gary, 2001, *Assessing Listening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Csapó, B., 2005, *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*, Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Dragomir, M., 2002, *Managementul activităților didactice*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact.
- Fóris-Ferenczi, R., 2008, *A tervezéstől az értékelésig*, Cluj-Napoca, Editura Ábel.
- Goian, M. E. (coord.), 2008, *Limba română. Comunicare, clasa a III-a*, Pitești, Editura Nomina.
- Hughes, Arthur, 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jinga, I., Istrate, E., 2001, *Manual de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Kiss, M., Mezősi K., Pavlik, O., 1998, *Értékelés a pedagógiában*, Budapest, Editura FPI.
- Luoma, Sari, 2009, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McKay, Penny, 2006, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică RA.
- Păuș, V. (coord), 1999, *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, București, Editura Trithemius Media.
- Purpura, James, 2005, *Assessing Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Radu, I., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Radu, I.T., 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Stanciu, M., 2003, *Didactica postmodernă*, Suceava, Editura Universității.
- Stoica, A., 2001, *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis.

Adrese de internet:

- <http://academic.luzerne.edu/kdroms/staffdev/valrel.htm>
- <http://phlesig.wordpress.com/2010/10/31/ten-most-common-testing-mistakes/>
- <http://www.tankonyvtar.hu/pedagogia/iskolai-tudas-080904-2>
- <http://www.scribd.com/doc/15887144/Testul-Docimologic/>
- http://ro.wikipedia.org/wiki/Cadrul_European_Comun_de_Referin%C8%9B%C4%83_pentru_Limbi

Unitatea 2



2. Analiza exercițiilor de evaluare din manuale. Elaborarea unor instrumente de evaluare

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să analizați critic exercițiile de evaluare propuse în manuale;
- să elaborați instrumente eficiente de evaluare, potrivite pentru competențele de receptare și de producere ale limbii;
- să elaborați instrumente eficiente de evaluare, adecvate pentru categoria de vârstă 6-11 ani;
- să includeți, în instrumente de evaluare alternative, cunoștințele predate la clasă.

Unitatea 2

2.1. Introducere

După cum am precizat deja în *Introducerea* primei părți din Unitatea a doua, secțiunea de față își propune să analizeze modul în care sunt concepute exercițiile de evaluare în manualele principale (cele care se utilizează cel mai mult) pentru fiecare clasă, iar, apoi, să sugereze un set de exerciții de evaluare pentru o unitate dintr-un manual. Scopul acestei secțiuni este acela de a-i ajuta pe învățători/profesori să privească dintr-o perspectivă nouă și să analizeze cu un ochi critic exercițiile de evaluare puse la dispoziție de manualele pe care le folosesc la clasă. Acest demers, socotim noi, ar fi util pentru îmbunătățirea procesului evaluativ de la clasă, proces care se desfășoară extrem de frecvent (în mod normal, la finalul fiecărei unități) și care are un rol foarte important.

Opinia noastră este că, pe lângă verificarea proporției în care elevii au reușit să asimileze conținutul propus în respectiva lecție, este foarte util să se evalueze măsura în care elevii reușesc să utilizeze noile cunoștințe în activitatea efectivă de comunicare (scrisă sau orală) și în care cunoștințele de gramatică și lexic nou predate au pătruns în fondul permanent, profund, al limbii achiziționate de către elev, permițând utilizarea firească, „necăutată”, în cadrul unor acte de vorbire. Considerăm că, din punctul de vedere al cunoașterii efective a limbii, aceasta este, de fapt, proba finală de verificare a asimilării cu adevărat de către elevi a ceea ce li s-a predat, iar o evaluare pe competențe este, în viziunea noastră, metoda cea mai eficientă de a face acest lucru.

Astfel, bunăoară, dacă într-o lecție/unitate s-a predat o anumită sferă lexicală (de exemplu, „mâncare și băutură”), dincolo de verificarea efectivă a cunoașterii cuvintelor predate, printr-o metodă oarecare (traducere, echivalare cu imagini sau cu obiectele înseși, potrivire de cuvinte cu definiții etc.), considerăm că ar fi extrem de util ca acea sferă lexicală să fie prezentă într-unul sau două exerciții de ascultare, în exerciții de citire și de scriere și, obligatoriu, în câteva exerciții de comunicare - de utilizare în vorbire a cuvintelor respective - care să presupună, de preferință, lucrul în perechi sau în grupuri. Aceste tipuri de itemi ar reliefa, cu adevărat, măsura în care cuvintele au fost învățate de către elevi. În plus, fiecare exercițiu de acest fel s-ar putea constitui în practică pentru un viitor examen de limbă, unul nu neapărat sumativ, de testare a cunoștințelor asimilate într-un an sau pe parcursul a doi ani de studiu (cum se prevede în noua Lege a educației), ci unul axat pe competențe, care să testeze, indiferent de conținuturile predate la școală, capacitatea elevului de a recepta și a produce text, oral sau scris, cât mai corect cu putință, într-o anumită limbă.

Așadar, secțiunea de față a celei de-a doua unități va cuprinde, pentru fiecare clasă în parte, analiza exercițiilor de evaluare dintr-un manual, urmată de un set de exerciții grupate pe competențe, ce încadrează cunoștințele predate într-o anumită unitate. În desfășurarea efectivă a cursului de perfecționare, se dorește, în primul rând, familiarizarea profesorilor/învățătorilor cu acest gen de exerciții și dezvoltarea capacității de a le produce ei înșiși, pentru oricare dintre unitățile din manuale. Desigur, aceste exerciții vor fi puse în discuție, cadrele didactice având posibilitatea de a selecta tipurile de itemi care li se par cele mai utile pentru elevii lor, de a-și exprima o eventuală rezervă față de altele sau de a se convinge de utilitatea lor. Indiferent de atitudinea pe care o vor avea, considerăm că o familiarizare a lor cu modul de evaluare propus este necesară și utilă, chiar dacă aceasta nu se va solda și cu aplicarea metodelor prezentate (lucru de care, îndrăznim, totuși, să ne îndoim).

2.2. Clasa I

2.2.1. Analiza exercițiilor de evaluare din manuale

Temă de reflecție:

Descrieți un tip de sarcină folosit în evaluare pentru competențele de înțelegere a textului oral/scriș și un alt tip pentru competențele de producere a textului oral/scriș, întâlnite în unitățile din manualele pe care le folosiți la clasă. Menționați câte trei puncte tari ale fiecăreia dintre sarcinile descrise.

.....
.....
.....

2.2.1.1. Programele școlare și tipurile de evaluare propuse în manuale (clasele I, a II-a)

Programa școlară de Limba și literatura română, clasele I – a II-a, pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale, propune o nouă abordare a limbii române în cadrul învățământului în limbile minorităților naționale. Aceasta constă în trecerea de la demersul tradițional, al învățării limbii române după modelul limbii materne, la unul bazat pe modelul comunicativ-funcțional, specific predării limbilor străine.

Curriculumul de limba română pentru minorități este structurat pe obiective care vizează formarea competențelor de comunicare. Accentul se deplasează de la asimilarea și memorarea unor cunoștințe înspre

operarea cu informații.

Se recomandă reconsiderarea ponderii rezervate exprimării orale în raport cu cea scrisă, însușirea limbii fiind percepută ca mijloc de comunicare. Textul trebuie utilizat ca pretext pentru comunicare și nu însușit ca atare, fără a i se cunoaște (înțelege) mesajul sau fără a fi asimilat vocabularul pe care îl conține (desigur, în măsura în care acest lucru este considerat oportun; ne referim aici la faptul că nu neapărat toate cuvintele prezente într-o unitate, în textul acesteia, de pildă, trebuie incluse în bagajul de cunoștințe al copiilor; sunt multe situații în care un text conține lexeme rare sau despre care profesorul consideră că nu sunt specifice nivelului de competență lingvistică pe care elevii îl au – caz în care este mai indicată încercarea de a deduce sensul acestuia din context sau explicarea lui, dacă e nevoie, fără însă a le cere elevilor să învețe respectivul cuvânt).

Obiectivele de referință sunt concepute în progresie. Cele patru ore săptămânale rezervate, în ciclul primar, studiului limbii și literaturii române, la clasele la care predarea celorlalte discipline se face în limbile minorităților, asigură:

- la clasa I – consolidarea și îmbogățirea lexicului însușit de elev în etapa preșcolară;
- la clasa a II-a – fixarea literelor cu valori și grafie comune în limba română și limba maternă, precum și învățarea literelor și a combinațiilor de litere românești (ce presupun o grafie și o pronunție diferită în limba română în raport cu limba maternă) (cf. *Programei școlare de Limba și literatura română, clasele I – a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale*).

2.2.1.2. Obiectivele-cadru prevăzute în Programa școlară de Limba și literatura română, clasele I – a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale

Enumerarea, mai jos, a obiectivelor-cadru ne va asigura un start al discuției și un punct de raportare a metodelor utilizate în predare/evaluare, în prezent, în vederea studierii modului în care acestea pot satisface îndeplinirea obiectivelor respective:

1. dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral;
2. dezvoltarea capacității de exprimare orală;
3. dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/lectura);
4. dezvoltarea capacității de exprimare scrisă;
5. dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală.

Desigur, pentru a dezvolta aceste capacități/competențe este nevoie de dezvoltarea *competenței lingvistice*, alcătuită dintr-o sumă de alte competențe: lexicală, gramaticală, fonologică, semantică și ortografică.

Competența lingvistică este definită, în *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare, învățare, evaluare* (CECR), ca fiind competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice. Progresul acesteia duce la o mai bună dezvoltare a celorlalte competențe (de înțelegere a unui text audiat sau scris, de producere scrisă sau orală), fără de care capacitatea lingvistică nu trebuie și nici nu poate fi privită independent. De aceea, în manualele școlare pentru clasele I și a II-a, sunt folosite cu precădere exercițiile și tipurile de evaluare care vizează competența lingvistică.

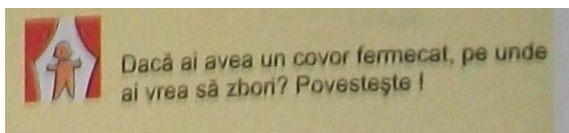
2.2.2. Tipurile de exerciții de evaluare propuse în manuale (clasa I)

Manualele școlare propun exerciții care vizează competența de **producere a mesajului oral**. La acest nivel, accentul se pune pe competența de producere a mesajului oral, în detrimentul celui scris, deoarece elevii sunt în etapa de familiarizare cu limba română și, mai mult decât atât, ei învață încă să scrie în limba maternă.

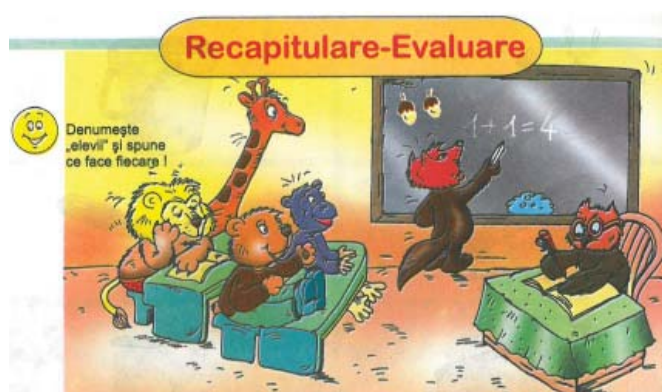
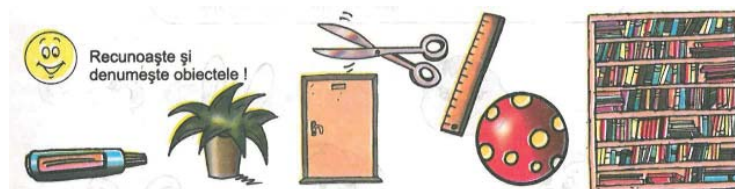
Manualul este structurat pe lecții, al căror grad de dificultate crește progresiv. Conținuturile sunt utile, pregătind dezvoltarea tuturor competențelor. Lecțiile introduc noțiunile de bază și poartă titluri potrivite, unele conțin posesive de persoana I singular sau plural, ceea ce conferă un anumit grad de personalizare: *Să facem cunoștință!*; *La școală*; *Clasa noastră*; *Colegii mei*; *Activități în clasă*; *Ghiozdanul, rechizitele școlare*. *Orarul școlar*; *Să numărăm!*; *Să măsurăm timpul!*; *Zilele săptămânii*, *Anotimpurile – primăvara, vara*; *Lunile anului*; *În vacanță* etc.

Exercițiile de producere a mesajului oral sunt predominante, acestea conținând noțiuni potrivite vârstei. Unele dintre ele propun strict exersarea unor structuri fundamentale, pe când altele solicită imaginația și creativitatea.

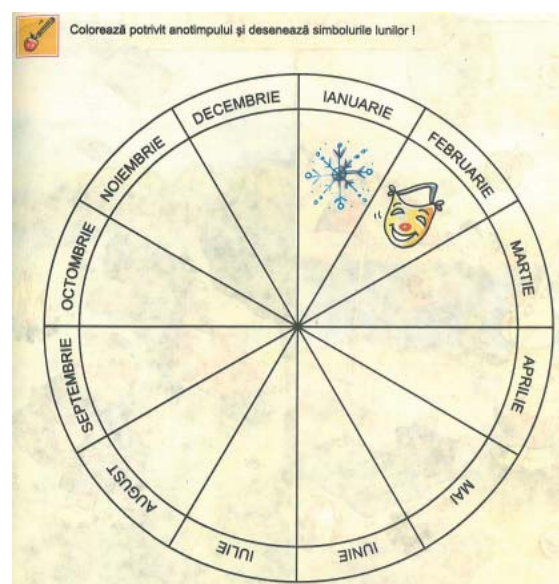
Exemple:



Unitatea 2



Se poate observa că exercițiile sunt, cu precădere, exerciții de numire a unor obiecte sau de descriere a unor acțiuni, adecvate vârstei, propunând consolidarea și îmbogățirea lexicului înșușit de elev în etapa preșcolară. De asemenea, există exerciții care verifică acumularea de cunoștințe lexicale de bază, precum exprimarea timpului, numeralul, lunile anului, zilele săptămânii, anotimpurile etc.

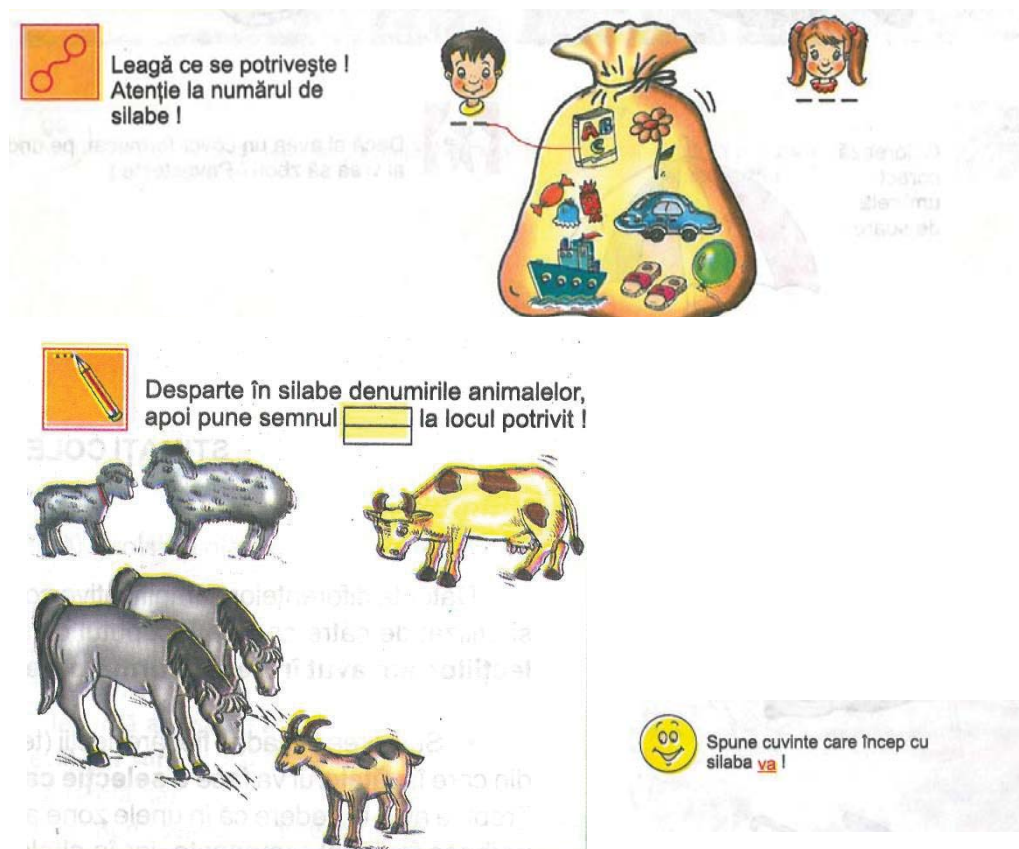


Instrumente de evaluare

Remarcăm însă o serioasă discrepanță între limbajul folosit în instrucțiunile itemilor și vocabularul/structurile gramaticale, când e cazul, pe care elevii trebuie să le folosească. Astfel, unul dintre exercițiile de mai sus are următoarea cerință: *Numește-le pe cele patru fiice ale anului și colorează rochiile lor.*

Structura gramaticală și vocabularul folosit în aceste instrucțiuni depășește cu mult nivelul celor implicate în răspunsul așteptat. Presupunând că elevii nu ar avea probleme să înțeleagă structura de imperativ combinat cu acuzativ și nici care este sensul sintagmei „fiicele anului”, obiectul exercițiului trebuie, în mod normal, să nu pună absolut nicio problemă. Dacă, în schimb, ei au dificultăți în a înțelege ce au de făcut, profesorul va fi nevoit să le dea lămuriri. Acesta nu e un lucru rău în sine, desigur. Teama noastră este aceea că, dată fiind complexitatea structurilor semnalate, el va fi nevoit să facă acest lucru în limba maternă a elevilor, lucru care nu ajută (aproape deloc) învățarea. În plus, nu este firesc ca elevul să depindă tot timpul de ajutorul profesorului atunci când trebuie să înțeleagă ce are de făcut. Primul „exercițiu” pe care elevul îl face în cadrul unui *exercițiu* este acela de a înțelege instrucțiunea sau cerința (ce are de făcut). Desigur, este necesar, în primul rând, să i se dea această posibilitate, lucru realizabil doar prin adecvarea limbajului instrucțiunilor la categoria de vârstă a elevilor, ca și la nivelul de cunoștințe pe care presupunem că îl dețin. Un alt ajutor, foarte bine venit, mai ales pentru această categorie de vârstă, este oferirea unui exemplu (model), caz în care elevul va înțelege, aproape sigur, ce i se cere. În cazul pe care l-am abordat aici, s-ar fi putut, de pildă, scrie numele primului anotimp și ar fi putut fi colorată, cel puțin parțial, rochia primei „fiice a anului”. De ajutor ar fi și stabilirea unui vocabular stabil al instrucțiunilor, care să fie caracterizat, în primul rând, prin concizie și claritate. În egală măsură, din punctul nostru de vedere, ar fi indicată și evitarea exprimărilor metaforice. Propunem, astfel, formulări de genul: *Citește și desenează obiectele!*, *Numără obiectele!*, *Scrie cuvântul potrivit pentru fiecare obiect de mai jos!* etc. O astfel de abordare ar asigura înțelegerea sarcinii de către elev, asimilarea, în timp, a unei arii specifice de vocabular, cel al acțiunilor de făcut pe marginea unui text sau al acțiunilor de făcut în clasă, ca și o mai bună reacție a elevului atunci când i se dă de rezolvat un exercițiu.

Revenind la tipurile de exerciții, le menționăm și pe cele care introduc noțiuni de fonetică. Acestea presupun familiarizarea copiilor cu numărul de silabe dintr-un cuvânt, sau chiar cu despărțirea în silabe a unor cuvinte ușoare bisilabice:



Manualul este, în ansamblu, potrivit pentru clasa I, deși se poate observa că lipsesc exercițiile de scriere, de înțelegere a textului scris și audiat. Singurii itemi de acest fel sunt cei de executare a unor comenzi în urma citirii/ascultării unor instrucțiuni ca: *desenează*, *colorează*, *leagă după model* etc. Desigur, la clasa I ar fi prea devreme pentru dezvoltarea competenței de producere de text scris, însă exercițiile care să vizeze dezvoltarea capacității de receptare ar putea fi diversificate și ar trebui să aibă o pondere mai mare.

Unitatea 2

2.2.3. Alte exerciții de evaluare. Propuneri

După cum spuneam în *Introducere*, analiza exercițiilor de evaluare din manuale va fi urmată, în cazul fiecărei clase, de prezentarea unor itemi de evaluare diferiți, cel puțin în parte. Ele sunt concepute, conform principiilor urmate în proiectul nostru, în funcție de competențele pe care le verifică.

Nu am intenționat să prezentăm, în secțiunea de față, un test complet de verificare a cunoștințelor și abilităților, cu itemi care să vizeze neapărat toate competențele. Acest tip de material va fi exemplificat în ultima secțiune. Aici se va vedea doar un set de exerciții care s-ar putea utiliza pentru a verifica materialul care s-a predat în anumite unități din manualul de clasa I (*La cumpărături, Magazinul alimentar, La piață, Micul dejun, Prânzul, Cina*). E vorba, deci, de lecții legate de mâncare, băutură și cumpărături. Pentru a urma logica prezentă până acum în descrierea competențelor evaluate, ca și în descrierea și exemplificarea tipurilor de exerciții, vom așeza acești itemi în aceeași ordine, chiar dacă vor lipsi, uneori, itemi de ilustrare și testare a unora dintre competențe. Ordinea respectivă – o reamintim – este: înțelegere după auz; înțelegerea unui text scris; producere orală; producere creativă de text. Această cronologie vizează întâi competențele de receptare, apoi pe cele de producere. Între primele și ultimele vom situa exercițiile vizând cunoașterea și manevrabilitatea conținuturilor de gramatică și vocabular vizate. Este un principiu ordonator pe care îl vom aplica la toate clasele pentru care urmează a fi făcută prezentarea acestor seturi de exerciții.



Itemi de înțelegere după auz

A. Ascultați și spuneți ce a cumpărat fiecare persoană de la magazin. Alegeți imaginea potrivită:

1. Ana:

☐☐☐

2. Florin:

☐☐☐

3. Mama:

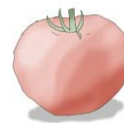
☐☐☐

4. Bunica:

☐☐☐

Instrumente de evaluare

5. Oana:

☐☐☐

Textul înregistrat:

1. *Vânzătoarea:* Ce vreți să cumpărați?
Ana: O minge, vă rog.
2. *Vânzătoarea:* Dumneavoastră ce doriți?
Florin: Doresc o cămașă.
3. *Vânzătoarea:* Doriți ceva?
Mama: Da, vă rog. 200 de grame de biscuiți.
4. *Vânzătoarea:* Ce doriți?
Bunica: Doresc un litru de lapte.
5. *Vânzătoarea:* Bună ziua, doamnă. Ce cumpărați azi?
Oana : Două kilograme de roșii.

B. Ascultați trei dialoguri și puneți cele trei mese principale ale zilei în ordine. Scrieți 1, 2 sau 3:

☐☐☐

Unitatea 2

Textul înregistrat:

1. *Mama:* Bună dimineața, copii! Azi mâncăm pâine cu unt.
Andrei: Mama, eu doresc și cereale cu iaurt.
Mama: Bine, Andrei! Pregătesc acum. Poftă bună!
2. *Mama:* Salut, Andrei! Cum a fost la școală?
Andrei: Foarte bine, mami. Ce mâncăm la prânz?
Mama: Ciorbă de legume, orez și șnițel.
Andrei: Avem și desert?
Mama: Sigur, e prăjitura ta preferată, cu cremă și fructe.
Andrei: Mulțumesc!
3. *Andrei:* Mama, am terminat temele, acum mi-e foame. Iar! Ce mâncăm în seara aceasta?
Mama: Vaaai, e deja ora 8!
Andrei: Deci, ce mâncăm?
Mama: Am pregătit o salată cu carne de pui, cu cașcaval și cu multe legume.

Itemi de gramatică și vocabular

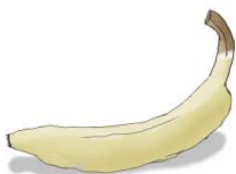
Puneți semnele potrivite:



pentru masculin (un-doi)



pentru feminin (o-două)

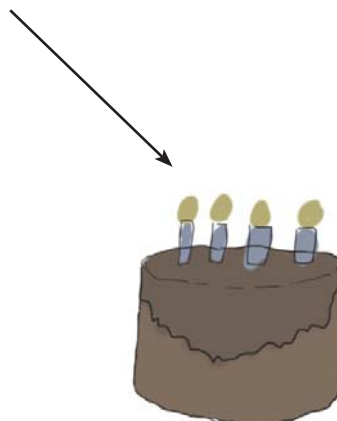
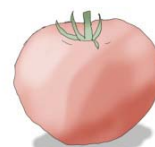


Instrumente de evaluare



Itemi de producere orală

A. Spuneți unde se potrivesc alimentele de mai jos. Trageți săgeți după model:



B. Priviți imaginile. Spuneți unde sunt și ce fac persoanele. Ce culori au obiectele din imagini? Spuneți unde mergeți la cumpărături, ce haine cumpărați, care este culoarea voastră preferată etc. sau vorbiți despre magazinul unde cumpărați mâncare, ce cumpărați de obicei, cu cine mergeți la cumpărături etc.

a.



b.



Unitatea 2

2.3. Clasa a II-a

2.3.1. Tipurile de exerciții de evaluare propuse în manuale

Manualele școlare propun exerciții care evaluează dezvoltarea vocabularului limbii, aspect, desigur, important, în special la acest nivel, când se pun bazele dezvoltării celorlalte capacități (competențe).

Exemple de exerciții care vizează lexicul sunt cele de tipul:

4 Caută cuvintele cu înțeles opus și scrie-le în caiet !

atent dezordonat negru
noapte alb plin
ordonat gol ziuă neatent

Completează rebusul !

Încercuiește cuvintele ascunse !

- LAMPA
- MODERN
- MERE
- MURE
- LEMNE

E	L	A	M	P	A	T
O	M	E	R	E	L	U
U	L	E	M	N	E	P
I	M	O	D	E	R	N
N	M	U	R	E	G	I

Majoritatea exercițiilor lexicale sunt în concordanță cu categoria de vârstă căreia i se adresează, fiind folosite imagini și exerciții de tipuri variate.

În acest interval temporal, elevii urmează să se acomodeze cu limba și cu specificul pronunției și accentuării sale. Este, așadar, deosebit de important ca elevii să devină conștienți de diferențele dintre limba maternă și limba nematernă.

La acest nivel sunt introduse, deja, și mai multe exerciții de fonetică:

1 Caută locul sunetului **n** !

prune unt nor unu negru

2 Completează cuvintele cu literele care lipsesc !

pom vulpe lup robot tort
p_m v_l_e _u_ r_bo_ t_t

3 Citește cuvintele despărțite în silabe !

me-re pru-ne-le zgo-mot dor-mi-tor

4 Desparte în silabe cuvintele de mai jos !

pere, omul, bune, filmul, multe, vine, mititel, pline, fluture, pilot, drumul, lung, berzele, globul

5 Spune cuvinte formate din:

Apar, de asemenea, exerciții care testează noțiuni de morfologie, axate pe diferența singular/plural; masculin/feminin/neutru:

6 Completează !

pahar — pahare penar —

fular — albina —

album — magazin —

Instrumente de evaluare

Leagă cuvintele care se potrivesc !

drum	negru
nor	bune
mere	mititel
ou	multe
om	lung
fete	bun

8 Spune unul (una) sau mai mulți (mai multe) !

grădină	- ...	... - păduri
râu	- ...	... - ploi
livadă	- ...	... - pomi
brad	- ...	... - iepure

Completează după model !

Ion → el
mama →
Ionel, Anton →
Laura, Lidia, Ina →
Maria, Viorel, Ana →
eu →

Leagă după model !

mea	meu
fularul	guma
inima	haina
paltonul	penarul
paharul	bluza
umbrela	pantoful

În cazul elevilor din ciclul primar care învață limba română ca limbă nematernă, în clasa a II-a se introduc deja exerciții cu pronume sau cu adjective posesive, fără a se folosi metalimbaj.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Cât timp acordați evaluării competenței de receptare a mesajului oral în cadrul orelor de limba și literatura română, la clasa a II-a?
2. Discutați cu membri ai altor perechi și descoperiți dacă răspunsurile dumneavoastră coincid sau sunt asemănătoare. Care considerați că este proporția corectă, în comparație cu timpul alocat predării celorlalte competențe? Discutați concluziile în cadrul întregului grup!

Ne-am referit până acum la exerciții care vizează direct probleme de vocabular și de gramatică (minimală), exerciții care diferă mai degrabă prin gradul de dificultate decât în ceea ce privește tipul lor față de cele din manualele de clasa întâi.

Ne propunem să examinăm, în continuare, tipurile de itemi de evaluare propuși pentru clasa a doua, de data aceasta vizând competențele pe care elevii trebuie să și le formeze pentru înțelegerea și utilizarea limbii.



2.3.1.1. Competența de înțelegere a mesajului oral

Participanții la acest program sunt cadre care lucrează în domeniu de mai mult sau mai puțin timp, având, fiecare, o experiență apreciabilă în lucrul cu copiii care învață româna ca limbă nematernă. Ei sunt familiarizați, desigur, cu programele pe care trebuie, de altfel, să le urmeze în predarea și evaluarea cunoștințelor elevilor. Vom reproduce, aici, obiectivele de referință și exemplele de activități de învățare doar pentru a avea la îndemână mijloacele obligatorii de la care trebuie să înceapă procesul de învățare a românei ca limbă nematernă și pentru a încerca, plecând de la aceste instrumente, să prezentăm elementele de noutate pe care acest program își propune să le pună la dispoziția cadrelor didactice din domeniu. Începem cu tratarea competenței de receptare a mesajului oral, urmând să le abordăm, apoi, pe celelalte. Așadar:

Obiective de referință

La sfârșitul clasei a II-a, elevul va fi capabil:

Unitatea 2

- să desprindă semnificația globală a unui mesaj oral, articulat clar și rar;
- să reacționeze verbal/nonverbal la un scurt mesaj oral;
- să manifeste curiozitate față de mesajele emise de diferiți interlocutori.

Exemple de activități de învățare:

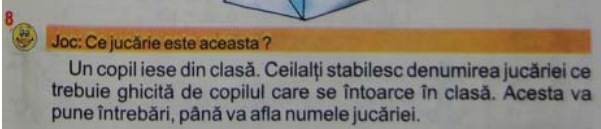
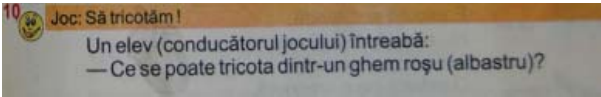
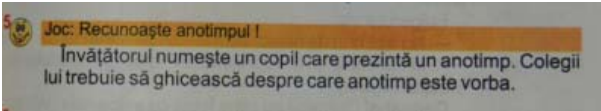
Pe parcursul clasei a II-a, se recomandă următoarele activități:

- exerciții de tipul *adevărat/fals*;
- selectare și ordonare de imagini;
- exerciții de recunoaștere a semnificației textului audiat, pe baza unor imagini prezentate;
- executarea unor instrucțiuni sau comenzi;
- reprezentarea prin pantomimă a unor mesaje audiate;
- exerciții de răspuns la formule uzuale (la salut, la o cerere etc.);
- exerciții de sesizare a corespondenței elementelor verbale cu cele nonverbale;
- exerciții de executare a unor comenzi;
- jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând formarea comportamentului de ascultător activ;
- simulări ale unor situații concrete de comunicare pe teme cotidiene concrete;
- jocuri de grup cu teme date, simulări (cf. *Programa școlară de Limba și literatura română, clasele I – a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale*).

Este de remarcat faptul că atât obiectivele propuse în Programă, cât și tipurile de exerciții recomandate ne sunt, ca să spunem așa, „pe plac”, la fel ca ordonarea acestora în funcție de competențe. Cel puțin la acest nivel, considerăm că s-a realizat o aliniere la modul de predare și evaluare promovat în sistemele de învățământ europene, respectiv la prevederile *Cadrului European Comun de Referință*, în principiu, cu viziunea sa asupra nivelurilor de competență lingvistică. De la „teorie” la „practică” e însă cale lungă. Mai exact, de la programă la modul în care prevederile acesteia se regăsesc în materialele de învățare și în lecțiile efective la clasă este încă un traseu serios de parcurs.

Bunăoară, din nefericire, în manualele școlare, exercițiile care testează competența de înțelegere a unui text audiat sunt foarte puține; chiar și cele existente necesită câteva adaptări.

Exemple:

1. 
2. 
3. 

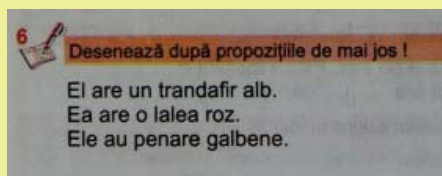
Cele trei exemple de exerciții sunt *singurele* propuse de manual: acestea evaluează competența de receptare a mesajului oral, dar nu cu precădere. Cu toate că programa este suficient de elaborată pentru această competență, manualele nu conțin decât cele trei jocuri, accentul fiind pus pe exerciții de gramatică și de vocabular.

Prin urmare, observăm necesitatea restabilirii unui echilibru în ceea ce privește dezvoltarea și evaluarea competenței de înțelegere a unui text audiat.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Ce tipuri de activități propuneți la clasă, în vederea dezvoltării și evaluării competenței de înțelegere a unui text audiat? Prezentați exercițiile propuse celorlalți colegi!
2. În predarea cărei competențe puteți folosi următoarele tipuri de exerciții, propuse în manualul de clasa a II-a? Precizați care sunt aspectele pozitive/negative în folosirea acestora.





2.3.1.2. Competența de receptare a textului scris

Studierea textului scris vizează: citirea corectă, fluentă și expresivă, explicarea cuvintelor noi, soluționarea problemelor de vocabular, prilejuate de parcurgerea textului. Textele vor reflecta, prin tematica lor, universul copilăriei și valorile specifice acestuia. Ele vor fi atât de tip literar (în proză și în versuri), cât și de factură nonliterară și nu vor totaliza mai mult de 75-100 de cuvinte fiecare (printr-o gradare progresivă de la o lecție la alta).

Obiective de referință:

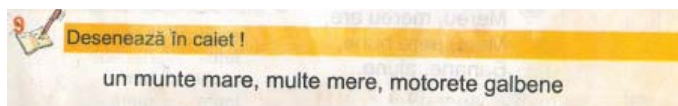
- să citească în ritm propriu și cu voce tare un text cunoscut;
- să identifice informații specifice dintr-un scurt text, citit în gând;
- să înțeleagă semnificația globală a unui text scurt, citit în gând;
- să coreleze imaginile cu textul.

Exemple de activități de învățare:

- exerciții de lectură individuală;
- exerciții de accentuare și de intonare a diferitelor tipuri de propoziții;
- exerciții de formulare de întrebări și răspunsuri pe marginea textului și a imaginilor care-l însoțesc;
- completare de tabel;
- exerciții cu alegere multiplă;
- răspunsuri la întrebări pe marginea textului;
- exerciții de tipul *adevărat/fals*;
- exerciții de reprezentare a semnificației globale a textelor citite, prin diferite modalități de redare (desen, mimă, dramatizare etc.);
- exerciții de stimulare a atenției, prin introducerea sau eliminarea unor elemente din textul citit;
- exerciții de punere în corespondență a cuvintelor cu imaginile corespunzătoare;
- exerciții de comentare a imaginilor, cu trimiteri la semnificația textului (cf. *Programa școlară de Limba și literatura română, clasele I – a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale*).

Următoarele exemple de exerciții sunt preluate din manualele școlare și vizează competența de receptare a mesajului scris:

Exemplul 1:



Acesta este un exercițiu de tip „executare de comenzi”, foarte ușor, care evaluează competența de înțelegere a textului scris. El ar putea fi utilizat și adaptat fără probleme pentru evaluarea competenței de receptare a textului audiat.

Exemplul 2:



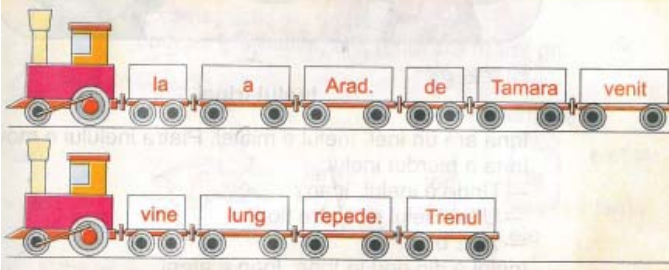
Textul propus pentru exercițiul din exemplul 2 este o poezie potrivită pentru grupa de vârstă, ca subiect, însă vocabularul depășește, probabil, nivelul de dificultate pe care elevii (cei mai mulți dintre ei) îl pot atinge în clasa a doua. În plus, cerința: „Spune despre cine este vorba!” ar trebui schimbată. Răspunsul așteptat nu ar fi decât o repetare a subiectelor din fiecare propoziție/vers, ceea ce nu ar asigura în vreun fel învățătorul de faptul că elevul a înțeles „despre ce este vorba” în restul poeziei. În plus, poezia (mai ales dacă vocabularul ei ar fi puțin adaptat, în vederea unei accesibilități mai mari pentru elevi), ar putea oferi mai mult, având potențial pentru exerciții nu neapărat mai complexe, dar, cu siguranță, mai utile. De pildă, s-ar putea redacta o cerință de tipul: *Desenează pe o foaie de hârtie un tablou care să fie o oglindă pentru versurile din poezie*. Exercițiul

Unitatea 2

ar putea, chiar, să fie rezolvat în grup, fiecare elev având de reprezentat un vers sau două. O altă idee ar fi alăturarea, lângă poezie, a unui desen complet, iar sarcina elevului să fie aceea de a potrivi versurile cu părțile din desen care le reprezintă.

Exemplul 3:

Formulează propoziții corecte din cuvintele date !



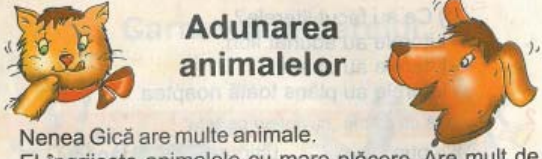
Desenează după propozițiile de mai jos !

El are un trandafir alb.
Ea are o lălea roz.
Ele au penare galbene.

Acest exemplu conține două tipuri de exerciții diferite. Primul este de selectare a cuvintelor și de compunere (a unui număr considerabil) de propoziții, acest tip îmbinând evaluarea competenței lingvistice cu cea de receptare a mesajului scris și cu cea de producere a mesajului scris. Al doilea este de tipul „executare de comenzi”, căruia i s-ar potrivi, mai degrabă, corelarea enunțurilor cu anumite imagini.

Exemplul 4:

Adunarea animalelor



Nenea Gică are multe animale.
El îngrijește animalele cu mare plăcere. Are mult de lucru și pe câmp.
Într-o dimineață, a plecat pe câmp. Pe la prânz animalele nu mai aveau apă. S-au adunat să se sfătuiască.
Fiecare a spus câte ceva:
Găinile: — Cot-cot-cot!
Rațele: — Mac-mac-mac!
Oile: — Me-e-e!
Pisica: — Miau-miau-miau!
Căinele: — Vau-vau-vau!
Purceii: — Guiț-guiț-guiț!
Măgarul: — Ia-ia-ia!
Gâștele: — Ga-ga-ga!
Spre seară a sosit nenea Gică.
— Ce e cu gălăgia asta? a întrebat el.
După aceea a observat că animalele nu au apă. Le-a dat apă și animalele s-au liniștit.

Stabilește ordinea corectă a propozițiilor !
Numerotează-le !

- Animalele s-au adunat.
- Nenea Gică le-a dat apă.
- Nenea Gică are multe animale.
- Animalele s-au liniștit.
- Animalele au rămas fără apă.

2 Scrie, în caiet, numele tuturor personajelor din lecție !



Iată un tip de exercițiu adecvat, atât în ceea ce privește conținutul, cât și sarcina. Cu toate acestea, propozițiile care trebuie puse în ordine sunt aproape toate identice cu cele care apar în text. Considerăm că acestea ar trebui reformulate, măcar parțial, chiar și la această grupă de vârstă.

Instrumente de evaluare

Exemplul 5:



1 Citește !

Inelul Irinei

Irina are un inel. Inelul e mititel. Piatra inelului e mov.
Irina a pierdut inelul.
— Unde e inelul, Ioan?
— Uite! Inelul e printre flori.
— A! E bine!
Inelul e din nou la Irina. Ioan e atent.

2 Completează propozițiile !

.....are un inel. Piatra inelului e
Inelul era Ioan e

3 Completează după model:

elev — elevi — elevii	nor — —
marinar — —	zidar — —
zugrav — —	prieten — —
brad — —	lup — —

5 Subliniază cuvintele potrivite !

Unde e inelul?	printre flori, pe pat, la mama.
Inelul e	mare, mititel, rotund.
Piatra e	verde, mov, maro.
Ioan e	mare, atent, elev.

ie, ia

lepurele, iedul erau prieteni buni.
lepurele era mititel, alb. ledul era mare, gri.

Acesta este un text potrivit pentru grupa de vârstă, sarcinile fiind bine formulate, însă cu câteva scăpări. De exemplu, la exercițiul 2: *Inelul era...* elevii ar putea completa cu diferite variante: *mititel/printre flori/la Irina*, nefiind clară cerința.

De asemenea, la exercițiul 5, variantele ar trebui așezate diferit și este necesar de precizat că informațiile trebuie să corespundă cu realitatea textului. Copiii ar putea fi tentați să aleagă mai multe variante, inelul e *mititel/rotund*; inelele fiind rotunde prin natura lor, acest lucru nu trebuie să fie specificat în poezie pentru ca respectiva opțiune să fie selectată, și niciun evaluator nu ar putea contrazice/contesta răspunsul elevului.

Găsim exemplificat, aici, unul dintre pericolele care amenință cel mai frecvent creatorul de teste (ca și pe cel de manuale), acela de a permite, în cadrul unui item, desigur, involuntar și inconștient, un alt răspuns decât cel vizat. În unele situații, în care posibilitățile multiple sunt prevăzute de către evaluator, acest lucru nu presupune vreo problemă (mai ales când vorbim despre exercițiile de gramatică și vocabular). Posibilitatea alegerilor multiple (și nu ne referim aici la categoria de exerciții care se numește astfel) poate naște însă discuții nesfârșite între evaluator și candidat, la orice nivel, deoarece imposibilitatea examinatorului de a convinge candidatul că un singur răspuns și numai unul este corect anulează demersul întregului exercițiu și, poate, al întregului test. Se pune încă o dată problema legitimității de a prelua formate de exerciții doar de dragul de a produce un test (sau un manual) „după chipul și asemănarea” celor implementate la nivel european. Dacă aceste teste nu au și capacitatea de a verifica, într-adevăr, abilitățile candidaților, ele vor rămâne la stadiul de „formă fără fond”, punând în pericol întregul proces de evaluare. Nu are niciun sens să fie adoptat, de pildă, un exercițiu de tipul „adevărat/fals”, iar rezolvarea unui item sau a mai multora să depindă de simpla înțelegere a reproducerii unui fragment de text în cadrul exercițiului. Ne-am găsi, atunci, în fața unui tip de sarcină de genul: *Nu-i așa că Pământul e rotund?*

Unitatea 2

Dincolo de lipsa de eficiență care pândeste procesul evaluativ însuși, un astfel de demers poate induce idei false la nivelul autorităților însărcinate cu administrarea examenelor atunci când „greșeli” de această natură apar în testele naționale, spre exemplu. Tentate să „meargă pe mâna” propunătorilor de teste, acestea nu vor sesiza problema majoră pe care am descris-o mai sus, riscând să certifice, prin aplicarea însăși a testului, un model păgubos în esența lui, împachetat în aparențele celor mai moderne metode de examinare.

Exemplul 6:



1  **Citește !**

Motoreta

Otilia era la Olga. La ora trei fetele au auzit un zgomot.
— A venit Onu!
— Am auzit. El a oprit motorul motorei.
Otilia vede motoreta lui Onu. Motoreta e maro, motorul ei e nou. Onu a oferit flori fetelor.

2  **Formulează propoziții cu următoarele cuvinte:**
motor, motoreta, a oferit, a oprit, zgomot

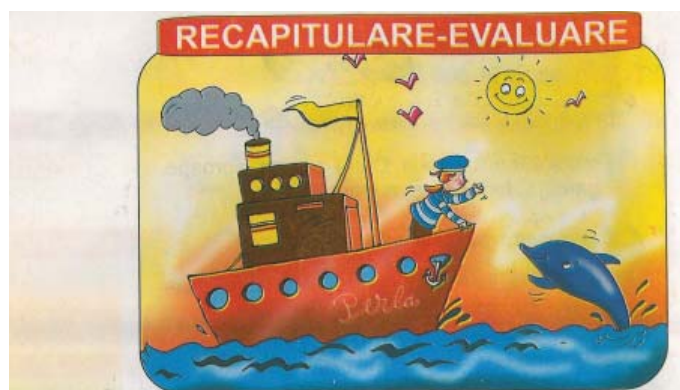
3  **Ce e adevărat, ce e fals? Notează cu A sau F !**

Otilia e la Onu.	☐ Motoreta e verde.	☐
Fetele au auzit un zgomot.	☐ Onu a oferit flori fetelor.	☐
Olga vede motoreta lui Onu.	☐	☐

  *o O ou, Olt* 

Considerăm că textul folosit în acest exercițiu este adecvat (deși ne permitem o interogare retorică în privința nivelului de interes pe care acesta îl poate suscita în rândul elevilor). În plus, numele folosite aici, ca și în cazul altor texte din manuale, sunt surprinzătoare prin lipsa lor de „aderență la realitate”. Apelative precum Onu, Nanu sau Ene sunt susceptibile, mai degrabă, să îi deruteze pe copii, care ar putea avea dificultăți în a recunoaște chiar semnificația acestor cuvinte. Folosirea unor nume mai des folosite și mai reprezentative este recomandată atât pentru textele din manuale, cât și pentru cele din testele de evaluare. De asemenea, sarcina este bine formulată, însă propozițiile s-ar cere să fie modificate puțin, întrucât sunt identice cu cele din text. Am putea spune în loc de: *Otilia e la Onu* – *Otilia se află la Onu*; sau *Fetele au auzit un zgomot* – *Fetele au auzit un sunet*.

Exemplul 7:



Instrumente de evaluare

Pe mare

Nelu e marinar pe vaporul „Perla”. Vaporul lui e departe de mal. Pe vapor e un drapel. Uneori apare dintre valuri delfinul Filip.

— Oare e prietenul lui Nelu?
— Da, el e animalul lui preferat.
— Delfinule, vino mereu!

1 Citește expresiv textul de mai sus !

2 Copiază, în caiet, ultimele trei propoziții, respectând semnele de punctuație !

3 Scoate din text cuvintele compuse din 2 silabe !

4 Completează propozițiile !

Vaporul e departe
Pe vapor e un
Marinarul vede valuri
Filip e lui Nelu.
El apare

În acest exemplu avem un text care, în opinia noastră, ar trebui neapărat modificat. De exemplu, cuvântul *drapel* ar putea fi înlocuit cu „steag”. Dialogul este destul de artificial, în special ultima replică. Desigur, textele de A1/ A2 sunt adesea puțin artificiale, dar, în acest caz, nu este prea clar cine participă la dialog. De asemenea, propozițiile date spre completare conțin câteva neclarități: *Marinarul vede valuri...*, iar în text nu se precizează nicio caracteristică a valurilor; sau *Filip e lui Nelu*. Din text reiese că este „animalul preferat al lui Nelu”, dar, în acest caz, copiii ar trebui să completeze spațiul liber cu mai mult de un cuvânt, detaliu nespecificat în cerință, deși probabil autorii s-au gândit la alt răspuns posibil: „prietenul”.

O altă observație importantă este legată de ordinea propozițiilor, care nu respectă ordinea în care apar informațiile în text, aspect care s-ar impune să fie modificat.

Exemplul 8:

ă **Ă**



1 Citește !

Grădina

Mălina e elevă. După terminarea temelor, mama o roagă:

— Mălina, udă florile, te rog! Florile din grădină au nevoie de apă.
— Bine, mamă! Le voi uda.
Apa e bună pentru flori, pentru iarbă.
Grădina e udată, aerul e parfumat. Mama o laudă pe Mălina. Mălina oferă mamei o garoafă galbenă, o margaretă albă, un trandafir roz.

2 Subliniază răspunsurile corecte !

Mălina a udat	pomii, florile, iarbă.
Florile au nevoie de	parfum, apă, teme.
Aerul din grădină e	galben, parfumat, ordine.
Mama o laudă pe	Mălina, Ana, Otilia.

ă **Ă** iarbă

În acest exemplu, avem un text mai autentic și mai coerent. Itemul de alegere multiplă se potrivește, dar ultima propoziție ar putea fi schimbată, deoarece varianta corectă este prea evidentă. Am opta, și în acest caz, pentru o altfel de dispunere a variantelor.

Unitatea 2

Exemplul 9:



1 Citește !

Norii

Norii vin de departe. Nenea Nanu vede nori albi.
 — Nu va ploua. Văd numai nori albi.
 La ora două apare un nor negru.
 — Vin nori negri. Va ploua. Ploaia va uda grădina de legume, florile.
 Ploaia e prietena plantelor.
 După ploaie nu mai erau nori.

2 Pronunță corect !

nor alb	-	nori albi
nor negru	-	nori negri
nor mare	-	nori mari

3 Completează cu literele n și m !

ra ~~n~~ a	Ma ~~n~~ a	Ma ~~n~~ u	Ma ~~n~~ i
ra ~~m~~ a	Na ~~m~~ a	Ma ~~m~~ u	Ma ~~m~~ i

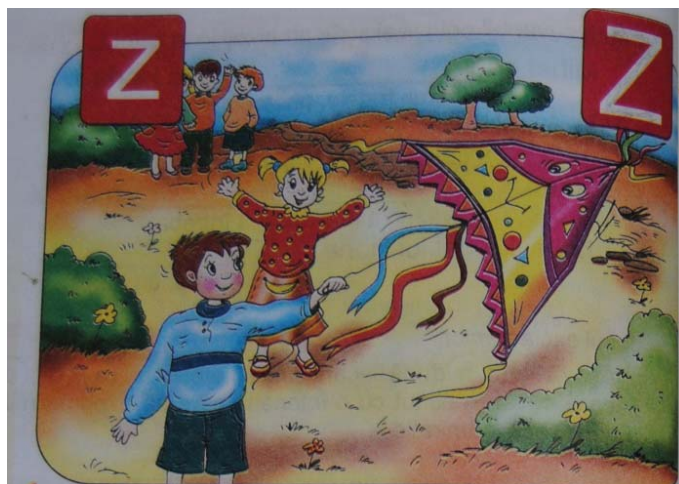
n N nori, Nanu

Alcătuiește propoziții corecte !

departe Norii de vin
 vede negri Nenea nori Ene
 e plantelor Ploaia prietena

Exemplele selectate ilustrează varietatea textelor, iar tipurile de exerciții acoperă cerințele programei. Observăm, și în acest caz, un exercițiu ingenios creat, dar care nu necesită lectura textului. Copiii ar putea rezolva sarcina și fără să citească textul înainte. Mai mult decât atât, există și inconsecvențe: în text apare *nenea Nanu*, iar în propozițiile din exercițiu găsim *nenea Ene* (ambele variante de nume, de altfel, ne permitem să observăm din nou, la fel de nefericite).

Exemplul 10:



Instrumente de evaluare

 **Citește !**

Zmeul de hârtie

Aproape de grădina Elizei e un zăvoi.
Într-o zi, Liza, Zoe, Zina alergau pe malul râului. E
auzeau zumzetul albinelor.
Zaharia a venit la Eliza.
— Eliza, am un zmeu de hârtie.
— Bine, vom arăta zmeul prietenilor. Hai în zăvoi!
Zaharia a legat zmeul de un zid din apropiere. Zmeul
zburat departe, plutea în zare.

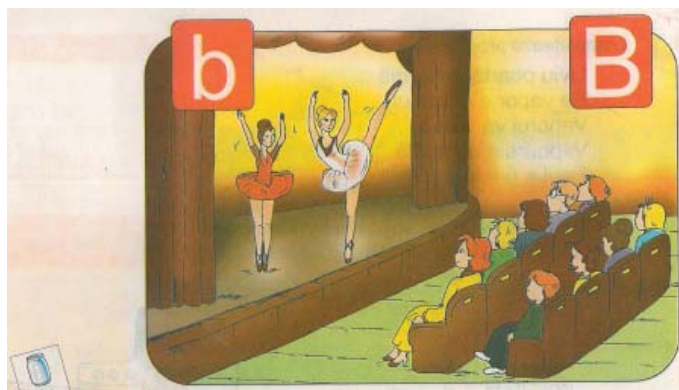
 **Completează tabelul ! Copiază numai enunțurile adevărate !**

PROPOZIȚII	DA	NU	NU ȘTIU
Zăvoitul e pe malul râului.	☒	☐	☐
Eliza a venit la Zaharia.	☐	☒	☐
Zaharia a arătat zmeul lui Avram.	☐	☐	☒
Au legat zmeul de zid.	☒	☐	☐
Fetele erau în grădină.	☐	☒	☐
Zmeul plutea în zare.	☒	☐	☐

Observăm un tip de exercițiu bun în intențiile autorului, cu item de tipul *adevărat/fals*, așezat în tabel. Surprinde însă vocabularul utilizat, prin cuvinte precum: *zăvoi* sau *zumzet*. Chiar dacă scopul textului este acela de a determina elevul să exerseze pronunțarea și scrierea sunetului/literei *z*, considerăm că utilizarea atâtor cuvinte care conțin litera *z* numai de dragul exersării acestuia este puțin justificată, dată fiind artificialitatea textului. În plus, în acest caz, ca și în cele de mai sus, este greu de înțeles cum se corelează nivelul de dificultate al textului în sine (cu un vocabular care merge până la nivelurile C1-C2, cel puțin prin lexemul *zăvoi*) cu scopul de a repeta și fixa pronunția unui sunet sau citirea unei litere, întreprindere care este clar de nivel A1. Întrebarea care apare, din punctul nostru de vedere, este: dacă elevul înțelege textul respectiv, cu toate cuvintele (sau cel puțin cu majoritatea lor) și cu structurile gramaticale utilizate, cum ar putea avea probleme cu citirea sau scrierea literei *z*? Remarcăm, încă o dată, **lipsa adecvării vocabularului la nivelul pe care elevii se presupune că trebuie să îl aibă în clasa a doua de studiu și recomandăm o strictă corelare a acestor factori**. Chiar dacă, pentru limba română, o ierarhizare clară a vocabularului pe niveluri de studiu lipsește încă, orice învățător sau profesor poate ajusta dificultatea (și utilitatea, de altfel) lexemelor pentru elevii din ciclul primar de învățământ.

Deranjante sunt și formulările incorecte, precum cele marcate de absența pronumelui ("...vom arăta zmeul prietenilor."). Dacă nici măcar în manuale pronumele nu sunt folosite în toate situațiile unde prezența lor este, conform normelor în vigoare, încă obligatorie, nu ne putem aștepta ca elevii să le utilizeze corect în situațiile reale de comunicare, orală sau scrisă. Mai e și o inconsistență logică (apărută, se pare, tot din „nevoia” de a folosi excesiv litera *z*), legată de posibilitatea de a lega zmeul de un zid(!?)...

Exemplul 11:



Unitatea 2

Citește !

La balet

Mama lui Barbu e balerină. E foarte talentată. Într-o zi, ea a invitat toată familia la balet. Barbu era foarte mândru.

— Uite, tată, mama e lângă o balerină brunetă! Are o bluză albă.

— Da, ai dreptate. Mama ta e blondă, iar prietena ei e brunetă.

La urmă, Barbu a aplaudat balerinele.

5 Potrivește corect piesele de PUZZLE. Astfel, propozițiile vor fi în ordine corectă. Scrie-le în caiet !

Barbu a aplaudat balerinele.

Ea e foarte talentată.

Într-o zi ea a invitat toată familia la balet.

Mama lui Barbu e balerină.

m b

înainte de

Acest exercițiu conține un text cu vocabular adecvat și variat, fiind atractiv și original.

Cu toate că unele texte, ca și tipurile de exerciții folosite, ar putea fi ajustate, observăm că, în general, acestea sunt potrivite vârstei și conțin un lexic diversificat, structuri de un grad de dificultate potrivit grupei de vârstă, care crește progresiv. De asemenea, exercițiile respectă programa și câteva dintre ele se remarcă prin originalitate.

Concluzia generală este că pe partea de evaluare a competenței de receptare a mesajului scris, situația este destul de echilibrată, spre deosebire de competența de receptare a mesajului audiat.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

Stabiliți avantajele/dezavantajele (plusuri/minusuri) folosirii următorului exemplu de exercițiu:

Desenează un peisaj de iarnă !

Zăpada acoperă copacul. Lângă copac e un om de zăpadă. El are o mătură galbenă. Cornel are un bulgăre de zăpadă. Lângă Camelia e un câine.

1. Construiți o ierarhie personală a tipurilor de texte și de exerciții pe care le folosiți cel mai des la clasă și argumentați-vă alegerea. Selectați din următoarele exemple:

Ci

Citește !

Ciuperca

A plouat mult. Lângă copaci au apărut multe ciuperci. Vulpea a văzut o ciupercă mare, colorată:

— Vino cu mine! Nu am prieteni! Fii prietena mea! Dar ciuperca nu a vrut.

Au venit cinci melci. Ciuperca nu a plecat nici cu ei.

Apoi a venit o vrabie:

— Cip-cip-cip, ciupercă, cip! Vino la plimbare! Ciuperca a plecat fericită cu vrabia.

Instrumente de evaluare

Numerotează ordinea corectă a propozițiilor !

- ☐ Ciuperca nu a plecat cu vulpea.
- ☐ A venit o vrabie.
- ☐ Vulpea nu avea prieteni.
- ☐ A plouat mult.
- ☐ Nici cu melcii nu a plecat.
- ☐ Ciuperca a plecat fericită cu vrabia.
- ☐ În pădure au apărut ciuperci.

A.

S



S

1 Citește !

Scafandru

Sorin e scufundru. El se scufundă în apele adânci. Are un costum de scufundru interesant. Îi place să înoate în apa mărilor și a oceanelor. Uneori adună scoici frumoase. E prieten bun cu copiii.

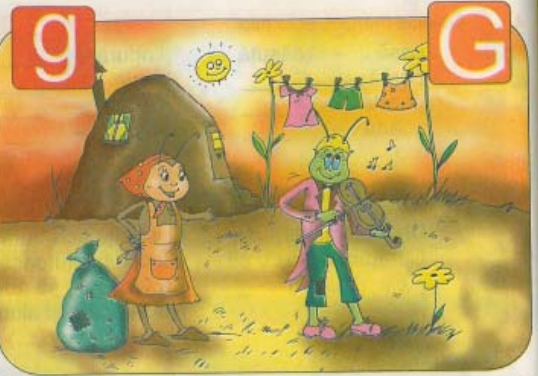
Munca lui e folositoare. E atent la animalele care trăiesc în apă. Care sunt aceste animale?

2 Răspunde la întrebări !

- Cine e scufundru? — Ce adună el?
- Ce are Sorin? — Ce face în apă?

B.

g



G

1 Citește !

Greierele și furnica

Greierele avea o vioară. El a cântat toată vara. Furnica-gospodina a adunat multe boabe de grâu. A venit iarna grea. Greierele s-a dus grăbit la furnică. Furnica s-a mirat:

- Iarna abia a început. Tu nici acum nu ai mâncare?
- Nu am, sărut mâna.
- Ce ai făcut toată vara?!
- Am muncit. Am cântat pentru muncitorii câmpului.
- Ai cântat?! Atunci cântă mai departe!!

Greierele zise: „Gata, Îmi voi pregăti vioara. Pe la patru fără un sfert, Mă prezint să dau concert.”

Unitatea 2

6 Rescrie propozițiile, adăugând și alte cuvinte !

Greierele a cântat. Greierele a cântat pentru muncitori.
pentru cine?

Furnica a adunat. Furnica a adunat _____.
ce?

Greierele s-a dus. Greierele s-a dus _____.
unde?

Furnica nu a dat. Furnica nu a dat _____.
ce? cui?

Greierele dă concert. Greierele dă concert _____.
când?

C.



2.3.1.3. Competența de producere orală

Obiective de referință

La sfârșitul clasei a II-a, elevul va fi capabil:

- să utilizeze corect accentul la nivelul cuvântului;
- să formuleze enunțuri simple, logice, utilizabile într-un context mai amplu;
- să construiască scurte enunțuri, corecte din punct de vedere gramatical;
- să-și exprime punctul de vedere în legătură cu fapte, atitudini, trăiri, stări;
- să se prezinte și să prezinte pe cineva - exerciții de monolog;
- să realizeze un dialog, în cadrul grupului, pe teme familiare.

Exemple de activități de învățare

Pe parcursul clasei a II-a, se recomandă următoarele activități:

- exerciții de pronunție;
- lectura cu voce tare;
- activități în perechi sau în grup;
- formulare de întrebări;
- exerciții și jocuri de dicție;
- recitări, dramatizări;
- exerciții de transformare, completare a unor enunțuri, după modele date;
- jocuri lexicale cu antonime, sinonime (fără menționarea terminologiei lexicale);
- discuții pe teme de interes;
- exprimarea propriei păreri în legătură cu întâmplări, personaje dintr-un text citit;
- jocuri de rol de tipul *emițător-receptor* pentru exprimarea actelor de vorbire;
- discuții în grup pe marginea unui enunț ascultat;
- exerciții de folosire a intonației potrivite, în funcție de context și de partenerul de dialog;
- simulări și jocuri de rol, de tipul: „La doctor”, „În parc”, „La bibliotecă” (cf. *Programa școlară de Limba și literatura română, clasele I – a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale*).

La capitolul „exprimare orală”, manualul de clasa a II-a nu stă prea bine. Deși programa propune jocuri de rol și simulări de dialog contextualizate, manualul nu conține niciun asemenea exemplu.

Prezentăm, mai jos, câteva cerințe care evaluează competența de producere de mesaj oral în manualul de clasa a II-a:

11 Povestește lecția care ți-a plăcut cel mai mult !

7 JOC:
Alege să fii un personaj dintr-o poveste și prezintă-te !

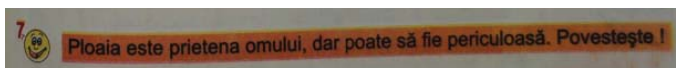
9 Enumeră ce au văzut copiii în oraș !
Tu ce ai arăta prietenului (prietenei) tău (tale) în orașul tău?

9 Care este desenul animat pe care-l preferi ? De ce ?

9 Dacă ai avea un cățeluș, cum l-ai îngriji ?

6 Imaginați-vă că povestea se termină altfel ! Povestiți-o !

Instrumente de evaluare



1. Exemplele de mai sus sunt *singurele* care evaluează exprimarea orală a elevilor de clasa a II-a. Având în vedere că, așa cum se știe prea bine, competența care se formează prima și care se folosește cu precădere, mai ales la vârsta ciclului primar de învățământ, este cea orală, ni se pare nu doar surprinzător, dar și extrem de păgubos acest aspect. Atâta vreme cât învățătorul încă nu e obligat să insiste extrem de mult cu exerciții de lectură și de scriere, având, totuși, la dispoziție 4 ore de limba română pe săptămână, este o risipă neutilizarea acestui timp pentru dezvoltarea competenței de producere orală a copiilor. Pe lângă faptul că activitățile de receptare și producere orală ar fi mai agreabile și mai ușoare pentru copii, se pune și problema utilității lor dintr-un alt punct de vedere: acestea ar putea constitui baza pe care să se construiască celelalte competențe lingvistice. S-ar putea profita, desigur, de apetența pentru joc a elevilor mici, iar activitățile propuse ar putea ca nici măcar să nu fie resimțite de către aceștia ca niște activități de învățare, creându-se, astfel, un cadru foarte bun nu doar pentru respectivele activități, ci și pentru formarea unei așteptări lipsite de stresul învățării și de dificultățile inerente ei. Atitudinea care li se formează copiilor față de materialul de învățat este aproape la fel de importantă ca metodele de predare a conținutului. Chiar dacă, pentru limba română, în mod special, mai sunt încă multe de făcut la acest nivel, se poate urma exemplul altor limbi în predarea cărora materialele de tip ludic abundă, acestea putându-se constitui în surse de idei adaptabile în predarea românei ca limbă maternă.

2. Observăm că niciun exercițiu nu presupune joc de rol între elevi. Este, din nou, un aspect extrem de supărător în exercițiile din manuale. Interacțiunea dintre elevi în limba-țintă este vitală pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere orală. Este adevărat că, la nivelul ciclului de învățământ primar, în cadrul procesului evaluativ, se preferă ca elevii să răspundă individual, nefiind încă utilizată munca în perechi. Acest lucru se întâmplă însă doar pentru a le asigura elevilor tot confortul psihic necesar, sarcina lor fiind doar aceea de a interacționa cu un evaluator cunoscut, în general cu învățătorul/profesorul de la clasă. În plus, prin probele „în perechi” se verifică, în principal, abilitățile interacționale ale candidaților (capacitatea de a întreține discuția, metodele de acordare a cuvântului interlocutorului, schimbarea subiectului discuției etc.), abilități a căror formare și verificare nu corespund categoriei de vârstă analizate aici.

3. Considerăm că, pe lângă cerința scrisă, monologul ar trebui să fie susținut de câteva imagini, pe baza cărora să se producă mesajul oral al elevilor, așa cum se procedează în manualul de clasa I. Tot datorită categoriei de vârstă în care se încadrează elevii de clasa a doua, imaginile sunt un agent stimulator destul de puternic. În orice caz, mult mai bine venit decât o cerință de genul: „Vorbește despre...”.

4. Subiectele propuse depășesc, toate, limitele literalului și ale iminentului. Pentru a da un răspuns, copilul trebuie, în lipsa unui stimul vizual, să își imagineze ceva, să își amintească ceva, să dețină cunoștințe pe care nu le putem pretinde la un elev de vârsta aceasta (de exemplu, legate de consecințele catastrofale pe care pot să le aibă precipitațiile). La acest nivel de învățare, copiilor li se cere, în general, în cadrul evaluării orale (și al majorității exercițiilor de formare, de asemenea), să spună ce văd într-o imagine, să așeze imagini într-o anumită ordine și să spună ce se întâmplă în fiecare dintre ele, să descrie un obiect etc. Ne situăm, cu elevii clasei a doua, la un nivel de procesare mentală care nu presupune încă (cel puțin, nu la nivelul evaluării), realizarea de inferențe, de conexiuni care nu sunt evidente în contextul imediat al învățării/evaluării. Se sare, așadar, peste o etapă crucială în dezvoltarea capacității de producere orală la copii și nici măcar nu e sigur că „se ajunge”, prin acest „salt”, într-o dimensiune reală a procesului de învățare. Câți dintre elevii de această vârstă pot răspunde coerent *în propria lor limbă* la subiecte de acest gen?

Având în vedere toate considerentele de mai sus, propunem o revizuire a exercițiilor de producere orală din manuale în sensul celor sugerate de noi în lista de tipuri de itemi din prima parte a acestei unități, ca și în secțiunea în care se propun alte sarcini pentru competența în discuție aici sau în ultima secvență a unității, unde se prezintă un model complet de test, conceput în spiritul modului în care vedem noi evaluarea în cadrul acestui proiect.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Câtă importanță acordați evaluării competenței de producere orală la clasa a II-a? Discutați răspunsurile dumneavoastră cu membrii altei perechi!
2. Concepeți un tip de exercițiu care evaluează competența de producere orală la clasa a II-a. Prezentați exercițiul întregului grup!



2.3.1.4. Competența de producere a unui text scris

Obiective de referință:

La sfârșitul clasei a II-a, elevul va fi capabil:

Unitatea 2

- să scrie corect literele (diferite de cele din limba maternă), respectând forma, mărimea, înclinarea acestora;
- să scrie litere, grupuri de litere, silabe, cuvinte, respectând ortografia specifică;
- să alcătuiască propoziții pe subiecte familiare.

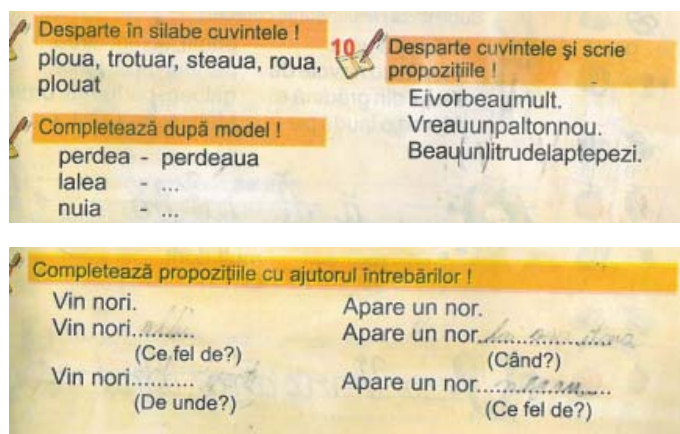
Exemple de activități:

Pe parcursul clasei a II-a, se recomandă următoarele activități:

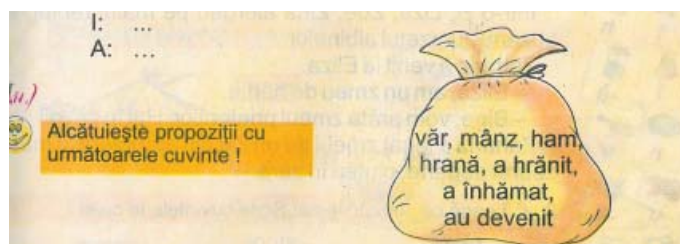
- exerciții de scriere, de încadrare corectă a literelor și a spațiilor delimitate;
- exerciții de scriere caligrafică a literelor și a cuvintelor, respectând forma, mărimea lor;
- exerciții de copiere (cu îndrumare);
- exerciții de dictare;
- completare de rebusuri simple (cu suport imagistic);
- completare de text lacunar (litere și silabe în cuvinte, cuvinte în propoziții);
- redactări simple pe baza cuvintelor noi;
- exerciții de ordonare corectă a cuvintelor într-o propoziție;
- exerciții-joc de stabilire a acordurilor gramaticale (cf. *Programa școlară de Limba și literatura română, clasele I – a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale*).

După cum se poate observa, autorii *Programei școlare* încadrează exercițiile de fonetică și de morfologie tot la competența de producere de text scris. Deoarece considerăm că acestea țin de competența lingvistică, noi le-am tratat diferit.

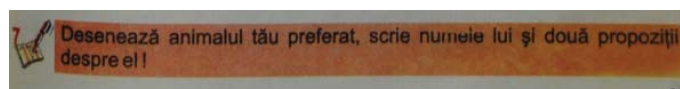
Constatăm că exercițiile de scriere din manualul de clasa a II-a sunt destul de puține și nu foarte creative. Iată câteva exemple:



Cele de mai sus sunt tipuri de exerciții care nu solicită prea mult creativitatea elevilor. Totuși, ele se încadrează în grila de activități propuse de autorii programei și pot avea eficiența lor la începutul clasei a II-a.



Exercițiul din exemplul anterior este de tipul „redactare simplă pe baza cuvintelor noi” – un exercițiu, considerăm noi, util, dar cuvintele propuse (*ham*, *a înhăma*, chiar și *mânz* sau *hrană*) sunt (mult) peste nivelul A1, corespunzător, în echivalarea făcută de noi, finalului clasei a doua.



Ultimul exercițiu se apropie de adevăr. Este un exercițiu care lasă libertatea elevului de a se exprima. De asemenea, tema propusă este adecvată, dar ar fi indicat ca elevul să aibă un model sau ceva mai multe indicații. De pildă: Scrie numele lui, scrie cât este de mare, ce culoare are, ce mănâncă, cu ce se joacă etc.

Acesta este modelul de exercițiu care ar trebui urmat, întrucât testează realmente competența de producere de text scris. Din păcate, nu există prea multe sarcini de acest fel în manualul de clasa a II-a.

Instrumente de evaluare

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Câtă importanță acordați evaluării competenței de producere de text scris la clasa a II-a? Discutați răspunsurile dumneavoastră cu membrii altei perechi!
2. Concepeți un tip de exercițiu care evaluează competența de producere de text scris la clasa a II-a. Prezentați exercițiul întregului grup!

Concluzia generală asupra manualului de clasa a II-a ar fi că acesta conține exerciții de evaluare destul de bune pentru lexic și morfologie, ca și pentru competența de receptare a textului scris, dar nu și pentru celelalte competențe.

2.3.2. Alte exerciții de evaluare. Propuneri

Unitatea aleasă de noi pentru a face câteva propuneri de exerciții este cea referitoare la anotimpuri, zilele săptămânii, lunile anului.



Itemi de înțelegere a unui text scris

A. Priviți imaginile și citiți propozițiile. Scrieți DA sau NU.



Ana



Matei



Andrei



Maria

Exemplu: Este vară.

DA

Unitatea 2

1. Numai Andrei are o bicicletă.
2. Maria poartă pantaloni roșii și un tricou.
3. Ana poartă o rochie roșie.
4. Și Andrei, și Matei poartă ceva galben.
5. În nicio imagine nu plouă.

B. Citiți informațiile din tabel, priviți imaginile și scrieți anotimpul, ca în model:

IANUARIE
FEBRUARIE



Ninge și este foarte frig.

Model:
IARNA

MARTIE
APRILIE
MAI



Este călduț și natura este verde.

.....

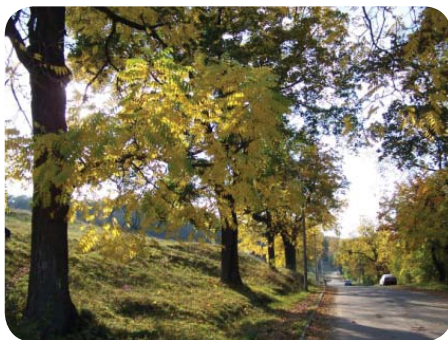
IUNIE
IULIE
AUGUST



Este foarte cald.
Soarele strălucește.

.....

SEPTEMBRIE
OCTOMBRIE
NOIEMBRIE



Plouă foarte mult.
Frunzele cad.

.....

Instrumente de evaluare

DECEMBRIE



Ninge și este foarte frig.

Itemi de gramatică și vocabular

A. Azi este duminică. Potriveți cuvintele din stânga cu zilele săptămânii

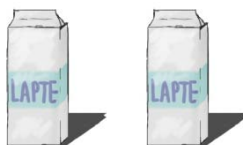
- | | |
|---------------|-------------|
| 1. mâine | a. marți |
| 2. alaltăieri | b. luni |
| 3. poimăine | c. sâmbătă |
| 4. azi | d. duminică |
| 5. ieri | e. vineri |

B. Maria nu știe care sunt lunile calde și lunile reci. Potrivește lunile anului cu hainele ca să nu îi fie nici frig, nici cald.



AUGUST
MARTIE
OCTOMBRIE
FEBRUARIE

C. Priviți imaginile de mai jos. Puneți 😊 pentru un singur obiect și ☀️ pentru mai multe obiecte.



Unitatea 2



Item de producere orală

A. Privești imaginile. Spuneți ce anotimp este, cum este vremea, ce fac copiii. Spuneți care este anotimpul vostru preferat și de ce.



2.4. Clasa a III-a

2.4.1. Descriptori și standarde de performanță

Dimensiunea lingvistică, fundamentală în formarea și evaluarea competenței de comunicare, este concretizată la nivelul *Programei de Limba și literatura română* (pentru toate clasele primare) în secțiunea „elemente de construcția comunicării” (lexic, fonetică, morfologie, sintaxă). Această secțiune, ca, de altfel, întreaga programă, are la bază modelul comunicativ-funcțional, construindu-se pe tiparul învățării limbilor străine.

În vederea realizării unei evaluări unitare, s-au elaborat:

■ **descriptori de performanță** – corespunzători obiectivelor-cadru din programele școlare (pentru fiecare clasă și pentru fiecare disciplină);

■ **standarde de performanță** – care precizează nivelul la care trebuie să se situeze achizițiile elevilor, corespunzătoare fiecărei discipline și pe care învățătorul/profesorul trebuie să le aibă în vedere în activitatea de predare și evaluare (până în prezent, s-au elaborat standarde de performanță pentru clasa a IV-a, respectiv clasa a VIII-a).

Acestea se aplică tuturor elevilor, indiferent de etnie, de apartenență lingvistică sau culturală, atât a celor fără, cât și a celor cu nevoi educaționale speciale (cf. CNCEIP 2008: 20). Ele ierarhizează trei niveluri de achiziție a cunoștințelor și deprinderilor elevilor: **suficient**, **bine** și **foarte bine**.

Redăm, în continuare, **competențele** ce vizează elementele de construcție a comunicării, subordonate obiectivelor-cadru din programa școlară, și **nivelurile de performanță** pentru disciplina *Limba și literatura română, clasa a III-a*.

Obiectivul-cadru: Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral

Elevul sesizează **corectitudinea gramaticală a unui enunț oral**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Sesizează intuitiv, cu greșeli repetate, numai sub îndrumarea învățătorului, structurile gramaticale (morfologice - sintactice) corecte sau incorecte dintr-un enunț oral simplu de 2-3 cuvinte.	■ Sesizează intuitiv, cu greșeli rare, corectat la cerere, structurile gramaticale (morfologice-sintactice) corecte sau incorecte dintr-un enunț oral.	■ Sesizează intuitiv, corect și cu precizie, structurile gramaticale (morfologice-sintactice) corecte sau incorecte dintr-un enunț oral.
■ Apreciază drept „corect” sau „incorect” un enunț oral simplu, de 2-3 cuvinte.	■ Apreciază drept „corect” sau „incorect” un enunț oral simplu sau dezvoltat.	■ Apreciază drept „corect” sau „incorect” un enunț oral simplu sau dezvoltat, de 2-6 cuvinte.

Instrumente de evaluare

■ Selectează dintre 2-3 enunțuri orale date, enunțul corect/incorect din punctul de vedere al acordului predicat-subiect sau adjectiv-substantiv.	■ Selectează dintr-un șir de trei enunțuri orale date, enunțul corect/incorect din punctul de vedere al acordului predicat-subiect sau adjectiv-substantiv, reformulând corect, cu sprijin minim, enunțurile incorecte.	■ Selectează dintr-un șir de 3-4 enunțuri orale date, enunțul corect/incorect, din punctul de vedere al acordului predicat-subiect sau adjectiv-substantiv, reformulând corect enunțurile incorecte și explicând necesitatea realizării acordului prin schimbarea categoriilor gramaticale studiate.
■ Completează un enunț oral simplu, pornind de la un subiect dat și alegând predicatul corespunzător dintre două forme date ale aceluiași verb.	■ Completează un enunț oral dezvoltat, lacunar, cu un predicat sau cu un adjectiv adecvat, în vederea realizării acordului gramatical, cu mici ezitări, corectate fără intervenția învățătorului.	■ Completează rapid și cu ușurință un enunț oral dezvoltat, lacunar, cu un predicat/adjectiv adecvat, respectând acordurile gramaticale.
■ Sesizează intuitiv acordul sau dezacordul predicatului cu subiectul sau al adjectivului cu substantivul, în enunțuri orale de 2-3 cuvinte, cu greșeli sporadice, corectate de învățător.	■ Sesizează intuitiv acordul sau dezacordul predicatului cu subiectul sau al adjectivului cu substantivul, în enunțuri orale de 3-4 cuvinte, cu ezitări rare, corectate la cererea învățătorului.	■ Sesizează intuitiv acordul sau dezacordul predicatului cu subiectul sau al adjectivului cu substantivul, în enunțuri orale, de 3-5 cuvinte date.
■ Reformulează corect, numai cu sprijinul învățătorului, enunțuri orale incorecte din punctul de vedere al acordului predicat-subiect sau adjectiv-substantiv, fără să precizeze natura greșelii constatate.	■ Reformulează corect, în mod frecvent, enunțuri orale incorecte din punctul de vedere al acordului predicat-subiect sau adjectiv-substantiv, precizând, cu sprijin minim din partea învățătorului, natura greșelii constatate.	■ Evidențiază și corectează structurile gramaticale (morfologice-sintactice) incorecte din enunțurile ascultate, reformulând întotdeauna corect și explicând natura greșelii constatate.

Elevul **discerne sensul unui cuvânt nou prin raportare la mesajul audiat**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Identifică cuvântul necunoscut din mesajul oral, numai după repetarea de 2-3 ori a mesajului.	■ Identifică cuvântul necunoscut dintr-un mesaj oral repetat o singură dată, cu ezitări sporadice, corectate la intervenția învățătorului.	■ Identifică constant, de la prima ascultare, cuvântul necunoscut dintr-un mesaj oral.
■ Reține și reproduce explicarea sensului unui cuvânt, cu imprecizii corectate la cerere.	■ Explică frecvent sensul unui cuvânt nou prin raportare la context, cu imprecizii sporadice, corectate la cererea învățătorului.	■ Explică întotdeauna corect sensul unui cuvânt nou prin raportare la context și prin utilizarea de sinonime/antonime pentru cuvântul dat.
■ Integrează cuvântul nou într-un enunț scurt, asemănător celui audiat.	■ Integrează, cu unele ezitări, cuvântul nou, într-un enunț adecvat, diferit de cel audiat.	■ Integrează cu ușurință cuvântul nou într-una sau mai multe variante de enunțuri adecvate, diferite de cele audiate, exemplificând variante și păstrând mereu același sens.

Unitatea 2

■ Selectează dintre 2-3 cuvinte ascultate sinonimul cuvântului nou însușit.	■ Selectează, dintr-un șir de cuvinte ascultate, 1-2 sinonime ale cuvântului nou însușit.	■ Înlocuiește cuvântul nou în contextul dat sau în contexte diferite, prin sinonime găsite din proprie inițiativă.
---	---	--

Obiectivul-cadru: *Dezvoltarea capacității de exprimare orală*

Elevul **utilizează corect părțile de vorbire studiate în enunțuri/texte proprii**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Identifică, cu dificultate, în enunțuri orale scurte, părțile de vorbire studiate.	■ Identifică, rareori cu ezitări sporadice și sprijin acordat, părțile de vorbire studiate.	■ Identifică, rapid și cu precizie, în enunțuri orale, părțile de vorbire studiate.
■ Formulează, cu abateri sporadice, corectate de învățător, enunțuri simple și dezvoltate, de 2-4 cuvinte, după cerințe date, vizând marcarea categoriilor gramaticale studiate și realizează, cu unele greșeli, acordurile gramaticale.	■ Formulează frecvent corect, cu unele abateri rare, corectate la cerere, propoziții simple și dezvoltate de 2-5 cuvinte, după cerințe date, vizând marcarea categoriilor gramaticale, și realizează, cu imprecizii rare, acordurile gramaticale.	■ Formulează, întotdeauna corect, propoziții simple și dezvoltate, după cerințe date, vizând marcarea categoriilor gramaticale, și realizează cu precizie orice tip de acord gramatical (predicat-subiect, adjectiv-substantiv).
■ Identifică și reproduce, cu intonație relativ corectă, propoziții interogative, exclamative și enunțiative, construind, după modele date, propoziții similare.	■ Identifică, construiește și intonează, cu rare abateri de la intonația impusă de scopul comunicării, propoziții interogative, exclamative și enunțiative.	■ Construiește corect propoziții interogative, exclamative și enunțiative, respectând întotdeauna intonarea impusă de scopul comunicării.
■ Completează enunțuri lacunare, realizând, cu sprijin sporadic, acordurile gramaticale.	■ Completează enunțuri lacunare, realizând, cu abateri rare, corectate la cerere, acorduri gramaticale, prin folosirea adecvată a părților de vorbire studiate.	■ Completează enunțuri lacunare, realizând întotdeauna corect acordurile gramaticale, prin folosirea adecvată a părților de vorbire studiate.
■ Transformă, cu dificultate și greșeli sporadice, corectate de învățător, enunțuri date, modificând la cerere categoriile gramaticale.	■ Transformă cu unele abateri, corectate la cerere, enunțuri date, modificând, la solicitarea învățătorului, categoriile gramaticale.	■ Transformă întotdeauna corect enunțuri date, modificând, la cerere, categoriile gramaticale.
■ Compune, cu sprijin susținut, texte proprii scurte, utilizând, cu abateri sporadice, corectate de învățător, părțile de vorbire studiate.	■ Compune, cu sprijin minim, texte proprii scurte, utilizând, cu rare abateri, părțile de vorbire studiate.	■ Compune cu ușurință texte proprii scurte, utilizând, cu precizie, părțile de vorbire studiate.

Elevul **integrează cuvinte noi într-o serie de enunțuri proprii**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Determină rar, cu imprecizii corectate de învățător, sensul cuvintelor noi, prin raportare la context și/sau prin utilizarea dicționarului din manual.	■ Determină, cu unele imprecizii corectate în fluxul vorbirii, sensul cuvintelor noi, prin raportare la context și/sau, uneori, prin utilizarea dicționarului din manual.	■ Determină întotdeauna corect sensul cuvintelor noi, prin raportare la context.

Instrumente de evaluare

■ Utilizează, la cerere, dicționarul din manual și se orientează, cu dificultate și sprijin susținut din partea învățătorului, într-un dicționar explicativ, pentru aflarea sensului unor cuvinte date, reproducând incomplet explicația dată.	■ Se orientează într-un interval minim de timp, cu sprijin sporadic din partea învățătorului sau al colegilor, într-un dicționar explicativ, pentru aflarea sensului unor cuvinte date, reproducând frecvent corect explicația dată.	■ Se orientează rapid și cu ușurință într-un dicționar explicativ, de sinonime, de antonime, pentru aflarea sensului unor cuvinte date, reproducând corect explicația dată.
■ Alcătuiește/formulează, la cerere și cu sprijin minim, enunțuri proprii, similare contextelor inițiale, utilizând cuvintele nou însușite.	■ Alcătuiește/formulează corect enunțuri proprii, diferite de contextele inițiale, utilizând, cu mici ezitări, corectate în fluxul vorbirii, cuvintele nou însușite.	■ Alcătuiește/formulează corect enunțuri proprii, diferite de contextele inițiale, utilizând adecvat, la cerere sau în comunicarea curentă, achizițiile lexicale nou însușite.
■ Stabilește, cu sprijin, corespondențe între cuvântul nou însușit și sinonimul/antonimul acestuia – fără folosirea terminologiei – și le integrează în enunțuri orale scurte, cu imprecizii corectate de învățător.	■ Exemplifică oral, la cerere, un sinonim sau un antonim pentru cuvântul nou însușit (fără folosirea terminologiei), utilizându-le frecvent adecvat în comunicarea curentă.	■ Exemplifică oral, la cerere, întotdeauna corect, sinonime, antonime pentru cuvântul nou însușit, integrându-le, cu ușurință și precizie, în enunțuri orale adecvate și utilizându-le în comunicarea curentă.
	■ Exemplifică, cu mici ezitări (uneori inadecvat), un enunț în care cuvântul nou însușit are sens diferit de cel contextual inițial.	■ Exemplifică, în mod frecvent, enunțuri în care cuvântul nou însușit are sensuri diferite de cel din contextul inițial.

Elevul **pronunță clar și corect un mesaj**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Rostește enunțuri, în ritm propriu, adaptând, când este atenționat, intonația, volumul, tonul și debitul verbal.	■ Rostește frecvent, clar și corect, mesaje orale, reglându-și, la sugestia învățătorului, intonația, volumul, tonul și debitul verbal.	■ Rostește întotdeauna fluent, clar și corect, un mesaj, respectând structura integrală a cuvintelor și adaptând tonul, volumul, intonația și viteza de vorbire la mesajul transmis.
■ Pronunță, cu greșeli sporadice, corectate la cerere, grupurile de sunete și sunetele redată în scris prin grupuri de litere.	■ Pronunță, cu foarte rare abateri, grupurile de sunete și sunetele redată în scris prin grupuri de litere.	■ Pronunță, întotdeauna corect și precis, grupurile de sunete și sunetele redată în scris prin grupuri de litere.
■ Articulează și accentuează unele cuvinte cu abateri sporadice, corectate la cerere.	■ Articulează și accentuează, frecvent corect și clar, cuvintele unui mesaj.	■ Articulează și accentuează, constant corect și clar, cuvintele unui mesaj.

Unitatea 2

Obiectiv-cadru: Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea-lectura)

Elevul **sesizează semnificația cuvintelor în funcție de un context dat**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Sesizează, cu sprijin acordat și cu unele confuzii, semnificația cuvintelor, în funcție de un context dat.	■ Sesizează, cu sprijin sporadic, semnificația cuvintelor, în funcție de un context dat.	■ Sesizează, precis și rapid, semnificația cuvintelor, în funcție de un context dat.
■ Sesizează, cu ezitări și confuzii repetate, corectate de învățător, schimbarea semnificației unor cuvinte în contexte date.	■ Sesizează, în mod frecvent, cu ezitări sporadice, corectate la cererea învățătorului, schimbarea semnificației unor cuvinte, în funcție de contextul în care apar acestea.	■ Sesizează și exemplifică, prin contexte create, schimbarea semnificației unor cuvinte, în funcție de contexte date.
■ Integrează, cu sprijin, cuvântul într-un context adecvat, apropiat de cel inițial dat.	■ Integrează, cu rare abateri, cuvântul, într-un context adecvat, diferit de cel inițial dat.	■ Integrează, rapid și corect, cuvântul într-un context adecvat, diferit de cel inițial dat.
■ Stabilește corespondențe între 3-4 cuvinte și sinonimele/antonimele acestora.	■ Identifică cel puțin un sinonim/antonim pentru un cuvânt dat.	■ Integrează un cuvânt dat în serii de 2-3 sinonime/antonime sau contexte noi.
■ Sesizează sensul diferit al unor omonime, în funcție de context, numai cu sprijin din partea învățătorului.	■ Sesizează și stabilește semnificația diferită a omonimelor, în contexte date, cu unele imprecizii, corectate la cerere.	■ Construiește contexte adecvate pentru a demonstra sensurile diferite ale cuvintelor (omonimelor).

Obiectiv-cadru: Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

Elevul **povestește fragmentul din textul citit**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Utilizează, cu preponderență în cadrul povestirii, cuvinte uzuale, adecvate temei textului, folosind ocazional, uneori confuz, cuvinte nou învățate, rareori sinonime întâlnite în texte studiate.	■ Utilizează, în cadrul povestirii, cuvinte adecvate temei textului, selectând și folosind corect, cu abateri foarte rare, cuvinte nou învățate, deseori sinonime întâlnite în texte studiate.	■ Selectează și utilizează, în cadrul povestirii, vocabularul adecvat temei textului, introducând frecvent cuvinte/expresii nou învățate, sinonime întâlnite în texte studiate.
■ Povestește, în scris, cel puțin un fragment dintr-un text citit, care cuprinde și vorbire dialogată, realizând, cu unele erori, trecerea din vorbirea directă în vorbirea indirectă, folosind repetat aceleași verbe de legătură și respectând parțial regulile de ortografie și de punctuație.	■ Povestește, frecvent corect, în scris, fragmente dintr-un text citit, care cuprinde și vorbire dialogată, realizând trecerea din vorbirea directă în vorbirea indirectă, cu abateri sporadice nerepetate de la regulile de ortografie și punctuație.	■ Povestește în scris, corect, fluent și coerent, fragmente dintr-un text citit, care cuprinde și vorbire dialogată, realizând corespunzător trecerea din vorbirea directă în vorbire indirectă, prin utilizarea adecvată a verbelor de legătură, a ortografiei și a punctuației.

Instrumente de evaluare

Elevul **realizează acordurile gramaticale în textul redactat**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Realizează, cu greșeli sporadice, acordurile gramaticale în textul redactat.	■ Realizează corect, rareori inadecvat, acordurile gramaticale în textul redactat.	■ Realizează întotdeauna corect acordurile gramaticale în textul redactat.
■ Identifică în enunțuri scurte, uneori necorespunzător, părțile de vorbire studiate, specificând, cu greșeli relativ frecvente, categoriile gramaticale ale acestora.	■ Identifică, în enunțuri scurte sau dezvoltate, părțile de vorbire studiate, specificând, cu rare abateri, categoriile gramaticale ale acestora.	■ Identifică, întotdeauna corect, în enunțuri scurte sau dezvoltate, părțile de vorbire studiate, specificând cu exactitate categoriile gramaticale ale acestora.
■ Completează, cu unele erori, propoziții lacunare cu structurile morfologice învățate și transformă enunțuri scurte, prin schimbarea, uneori inadecvată, a anumitor categorii gramaticale învățate.	■ Completează, rareori inadecvat, propoziții lacunare, cu structurile morfologice învățate și transformă, în general, corect, enunțuri simple sau dezvoltate prin schimbarea unor categorii gramaticale învățate.	■ Completează, întotdeauna corect, propoziții lacunare cu structurile morfologice învățate și transformă enunțuri simple sau dezvoltate, modificând anumite categorii gramaticale învățate.
■ Utilizează, în redactarea textelor, cu precădere propoziții simple enunțative și cu unele abateri de acord, topică, ortografie și/sau punctuație, propoziții interogative și/sau exclamative.	■ Utilizează, în redactarea textelor, propoziții simple sau dezvoltate, enunțative, interogative și/sau exclamative, în marea lor majoritate construite corect din punct de vedere gramatical, al ortografiei și al punctuației.	■ Utilizează, în redactarea textelor, frecvent, propoziții simple, dezvoltate, enunțative, interogative și/sau exclamative, construite corect din punct de vedere gramatical, al ortografiei și al punctuației.
■ Utilizează, uneori inadecvat, în textele redactate, părțile de vorbire studiate, stabilind intuitiv, cu unele greșeli, acordurile gramaticale.	■ Utilizează, frecvent corect, în textele redactate, părțile de vorbire studiate, stabilind intuitiv, cu rare abateri, acordurile gramaticale.	■ Utilizează, cu precizie, în textele redactate, părțile de vorbire studiate, stabilind intuitiv, constant corect, acordurile gramaticale.

Elevul **respectă ortografia și punctuația într-un text propriu**, demonstrând stadiul de formare a acestor competențe prin următoarele niveluri de performanță:

Suficient	Bine	Foarte bine
■ Aplică, parțial și cu abateri frecvente, ortografia și punctuația într-un text propriu.	■ Aplică, frecvent cu abateri sporadice, regulile de ortografie și de punctuație studiate, în textele proprii și în scrierea curentă.	■ Aplică, consecvent, regulile de ortografie și de punctuație studiate, în textele proprii și în scrierea curentă.
■ Ortografiază, în textele proprii sau în dictări, cu abateri sporadice nerepetate, cuvintele care încep cu litera „e” (pronumele <i>eu, el, ea, ei, ele</i> ; formele verbului „a fi”: <i>este, era</i> etc.).	■ Ortografiază, în textele proprii sau în dictări, frecvent corect, cuvintele care încep cu litera „e” (pronumele: <i>eu, el, ea, ei, ele</i> ; formele verbului „a fi”: <i>este, era</i> etc.).	■ Ortografiază, în textele proprii sau în dictări, întotdeauna corect, cuvintele care încep cu litera „e” (pronumele: <i>eu, el, ea, ei, ele</i> ; formele verbului „a fi”: <i>este, era</i> etc.).
■ Scrie, în textele proprii sau în dictări, cu abateri repetate, cuvintele care conțin vocale în hiat: <i>i-i, e-e</i> .	■ Scrie, în textele proprii sau în dictări, frecvent corect, cuvintele care conțin vocale în hiat, cu unele abateri.	■ Scrie corect, în textele proprii sau în dictări, cuvintele care conțin vocale în hiat: <i>i-i, e-e</i> .

Unitatea 2

■ Folosește corect majuscula inițială la începutul propoziției și, cu unele abateri, la substantivele proprii – în textele proprii și în comunicarea curentă scrisă.	■ Folosește corect majuscula inițială la începutul propoziției și, cu foarte rare abateri, la substantivele proprii – în textele proprii și în comunicarea curentă scrisă.	■ Folosește corect majuscula în orice situație, în textele proprii și în comunicarea curentă scrisă.
■ Utilizează rareori cratima în despărțirea cuvintelor la sfârșitul rândului și, cu abateri repetate, în scrierea ortogramelor frecvent întâlnite (<i>s-a, s-au, l-a, i-a, ne-a, ne-au, într-o, într-un</i>), explicând, cu sprijin și uneori inadecvat, scrierea acestora.	■ Utilizează rareori cratima în despărțirea cuvintelor la sfârșitul rândului și, cu abateri repetate, în scrierea ortogramelor frecvent întâlnite (<i>s-a, s-au, l-a, i-a, ne-a, ne-au, într-o, într-un</i>), explicând corespunzător scrierea acestora.	■ Utilizează întotdeauna cratima în despărțirea cuvintelor la sfârșitul rândului și în scrierea ortogramelor frecvent întâlnite (<i>s-a, s-au, l-a, i-a, ne-a, ne-au, într-o, într-un</i>), explicând corespunzător scrierea acestora.
■ Sesizează, cu dificultate și ocazional, greșelile de scriere din comunicare – în cadrul exercițiilor de corectare a greșelilor de ortografie și de punctuație din comunicarea proprie sau a colegilor.	■ Sesizează marea majoritate a greșelilor de scriere existente în comunicare, justificând, cu sprijin, corecturile – în cadrul exercițiilor de corectare a greșelilor de ortografie și de punctuație din comunicarea proprie sau a colegilor.	■ Sesizează rapid greșelile de scriere existente în comunicare, justificând corecturile – în cadrul exercițiilor de corectare a greșelilor de ortografie și de punctuație din comunicarea proprie sau a colegilor.

Exerciții:

Lucrați în grupuri!

1. Alegeți competențele corespunzătoare unuia dintre cele patru obiective-cadru, prezentate mai sus. Arătați în ce măsură sunt operaționali descriptorii de performanță propuși în activitatea de evaluare desfășurată la clasă (găsiți două avantaje și două dezavantaje).
2. Precizați care dintre descriptorii de performanță menționați mai sus (cei care vizează producerea sau receptarea de mesaj, cei ce vizează componenta orală sau scrisă) sunt mai des folosiți în activitatea la clasă.

2.4.2. Tipurile de exerciții de evaluare propuse în manuale

Concepția pe care s-a întemeiat curriculumul la clasele primare este aceea că, în școală, predarea-învățarea și, implicit, evaluarea vor urmări **dimensiunea funcțională** a limbii, în varianta ei orală și scrisă, normată și literară, și nu limba văzută ca un sistem abstract. Limba este abordată ca inventar de mijloace necesare construirii comunicării.

Așadar, nu interesează predarea-învățarea și evaluarea în și pentru sine a unor cunoștințe gramaticale, ci abordarea funcțională și aplicativă a acestora, în calitatea lor de elemente care contribuie la structurarea unei comunicări corecte și eficiente (cf. Pamfil 2003: 68-69).

Astfel, *Programa de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale* recomandă:

- exerciții de tip **analitic**:
 - de recunoaștere;
 - de grupare;
 - de motivare;
 - de descriere;
 - de diferențiere.
- exerciții de tip **sintetic**:
 - de modificare;
 - de completare;
 - de exemplificare;
 - de construcție.

Rețineți:

Evaluarea urmărește abordarea **funcțională** și **aplicativă** a elementelor de construcție a comunicării.

Instrumente de evaluare

Se recomandă, de asemenea, evidențierea aspectelor ținând de ortografie, de punctuație, de ortoepie, în situațiile care impun o asemenea abordare (cf. Pamfil 2003: 69).

Redăm în continuare **exemple de exerciții/activități de învățare** propuse de *Programa de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale* (clasa a III-a și clasa a IV-a):

- exerciții de percepție fonică a intonației propoziției;
- exerciții de semnalare a unor pronunții greșite;
- exerciții de identificare și corectare a unor îmbinări de cuvinte incorecte în cadrul unui enunț;
- exerciții de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context;
- corelarea cuvântului cu explicația sa corectă dintr-un set de definiții date;
- alcătuire de propoziții cu ajutorul unor cuvinte, sintagme, expresii date;
- exerciții de accentuare corectă în limba română;
- jocuri didactice de utilizare a categoriilor semantice: sinonime, antonime (fără menționarea terminologiei științifice);
- exerciții pentru folosirea corectă a acordului;
- exerciții de construire corectă a propozițiilor simple și a celor dezvoltate, a propozițiilor enunțiative (propriu-zise și exclamative) și interogative (fără folosirea terminologiei științifice);
- exerciții de completare a enunțurilor cu elemente de construcție a comunicării învățate;
- exerciții de utilizare corectă a substantivelor în genitiv și dativ;
- exerciții de selectare a formelor flexionare corecte și de integrare a lor în enunțuri proprii;
- exerciții de integrare corectă, în enunțuri proprii, a părților de vorbire;
- exerciții de accentuare și intonare corectă;
- exerciții de identificare a părților de vorbire studiate (substantivul, adjectivul, pronumele, numeralul, verbul);
- exerciții de identificare a părților de propoziție studiate (subiectul, predicatul, părțile secundare de propoziție);
- exerciții de identificare a acordului dintre subiect și predicat, adjectiv și substantivul determinat, complement și verbul determinat;
- exerciții de aplicare a regulilor de despărțire în silabe în dictări și autodictări, transcrieri, copieri sau în scrierea unor enunțuri proprii;
- jocuri gramaticale de corectare a greșelilor de ortografie și de punctuație;
- exerciții de completare a enunțurilor cu semnele ortografice și de punctuație corespunzătoare;
- exerciții de folosire corectă a majusculei;
- exerciții de utilizare corectă a cuvintelor scrise cu cratimă;
- exerciții de utilizare corectă a semnelor de punctuație.

Aceste niveluri de performanță pot fi evidențiate prin rezolvarea exercițiilor de evaluare din manualele școlare. Pentru exemplificare, vom face referire la manualul de *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale* (clasa a III-a, Editura Dacia, 2006).

Manualul luat în discuție este structurat în 34 de teme (numite teme ale săptămânii), corespunzătoare celor 34 de săptămâni de școală. Evaluările propriu-zise sunt prevăzute după două, trei, patru, respectiv cinci teme, care, din punct de vedere gramatical, vizează un aspect ce ar putea constitui conținutul unei unități de învățare.

Evaluările cuprind exclusiv elementele de construcție a comunicării, reluând tipuri de itemi prevăzuți și la lecțiile propriu-zise.

O pondere mare o au **exercițiile de vocabular** (în special cele referitoare la sinonime și antonime), unele dintre ele vizând situații concrete de comunicare.

Exemplu: *Cum este natura toamna? Găsiți cât mai multe cuvinte cu sens asemănător.*

Exercițiile care vizează **elementele morfo-sintactice** nu sunt corelate cu texte-suport. Itemii propuși sunt variați (exerciții de recunoaștere, de completare, de realizare corectă a acordului, de exemplificare, de creație), dar uneori se pierde latura funcțională a comunicării.

Exemple:

- *Subliniați adjectivele din textul dat:*

Ninge cu fulgi mari. Zăpada groasă se așterne ca un veșmânt cald. Haina albă a zăpezii proaspete este ca o lapumă moală și pufoasă.

- *Scrieți pe spațiul indicat forma corectă a adjectivei:*

elev harnic

stea strălucitoare

elevi _____

stele _____

Unitatea 2

- Găsiți însușiri asemănătoare:

vesel _____

trist _____

luminoasă _____

limpede _____

- Alcătuiți propoziții în care cuvântul „roșie” să fie, pe rând, substantiv și adjectiv.

În manualul supus analizei, un loc aparte îl ocupă itemii care vizează realizarea acordului dintre adjectiv-substantiv și predicat-subiect sau folosirea corectă a formelor de singular-plural și masculin-feminin-neutru, întrucât acest aspect presupune dificultăți pentru elevii a căror limbă maternă nu este româna.

Exemple:

- Potriveți adjectivele din paranteze cu substantivele:

Copiii privesc livada (mare). Merele (roșu) și perele (aurie) s-au cules. Strugurii (dulce) s-au copt. Frunzele (ruginie) au căzut pe pământ, ca un covor (multicolor).

- Schimbați forma predicatelor din paranteză, astfel încât să se realizeze acordul acestora cu subiectul:

Trandafirul (înfloresc).

Câinii (latru).

Autobuzul (pornesc).

Voi (călătoresc).

- Alcătuiți propoziții folosind cuvintele: **bun, bună, buni, scurt, scurtă, scurți**.

Menționăm că itemii referitori la problemele de vocabular și cei privitori la acord (predicat-subiect, adjectiv-substantiv) vizează doar componenta scrisă, cea orală nefiind prezentă aproape deloc în itemii de evaluare, deși, așa cum reiese de mai sus, există descriptori de performanță formulați și pentru dimensiunea orală a comunicării.

Exercițiile de scriere corectă se concretizează în:

- dictări;
- exerciții de completare (*Completează propoziții cu sa/s-a.*);
- copieri (*Copiază propoziția în care apare ortograma „într-o”.*);
- exerciții de construcție (*Alcătuiește trei propoziții cu ortograma „într-o”.*).

Exerciții:

Lucrați în perechi!

Utilizați manualul de limba și literatura română, clasa a III-a, pe care îl folosiți cu elevii.

1. Realizați o analiză a manualului, prezentând tipurile de itemi de evaluare menționați acolo. Exemplificați!
2. Arătați dacă descriptorii de performanță (prezentați mai sus) sunt relevanți pentru aceste tipuri de itemi.

2.4.3. Alte tipuri de exerciții. Propuneri

Am ales să propunem, pentru clasa a III-a, un set de exerciții de evaluare pentru una dintre unitățile de învățare din manualul de *Limba și literatura română pentru școlile cu predare în limba minorităților naționale* (Editura Dacia, 2005). Am considerat că atât cantitatea de informație prezentă în unitatea pe care am selectat-o, cât și diversitatea acesteia ne permit conceperea, strict pe baza lecției selectate, a unui instrument mai complex și am redactat, astfel, câteva exerciții pentru competențele care ar trebui evaluate în acest moment al învățării.

Unitatea de învățare pe care am ales-o cuprinde **trei teme** (numite **teme ale săptămânii**):

- *Ființe și lucruri;*
- *În lumea basmelor;*
- *Să ne amintim.*

Conținuturile vizate de aceste teme sunt:

- textele suport: *Mara iubește animalele; La grădina zoologică*, de Marin Sorescu; *La Teatrul de păpuși; Cocoșelul neascultător; Visul împlinit*, după Lucian Blaga;
- cuvântul – parte de vorbire;
- substantivul (definiție, fel, număr);
- scrierea corectă a cuvintelor **s-a/sa, l-a/la, i-a/ia**;
- povestirea orală.

Instrumente de evaluare



Item de înțelegere a unui text scris

A. Citește textul și propozițiile de mai jos. Scrie DA sau NU în dreptul fiecărei propoziții:

Traian a fost împăratul romanilor. El a dorit să fie împărat și în Dacia, o țară foarte bogată. Pe acest teritoriu, a avut două războaie împotriva dacilor. Regele dacilor a fost Decebal. Romanii au câștigat războaiele.

Model:

Traian a fost împăratul dacilor.

NU

1. Dacia a fost o țară săracă.
2. Traian a dorit să fie suveran în Dacia.
3. Traian a luptat contra dacilor.
4. Decebal a fost conducătorul romanilor.
5. Dacia a fost cucerită de către romani.

Item de gramatică și vocabular

A. Grupează cuvintele de mai jos în: lucruri, ființe, calități, numere, acțiuni, fenomene ale naturii.

ploaie, câine, trei, verde, citește, penar, caiet, viteaz, elev, rotund, zece, birou, doctor, zero, casă, elefant, aleargă, pictează, vânt, mic, patru, scrie, ger, ninsoare

Model: lucruri: penar, caiet, birou, casă

ființe:
calități:
numere:
acțiuni:
fenomene ale naturii

Model:



floare



flori



.....



.....

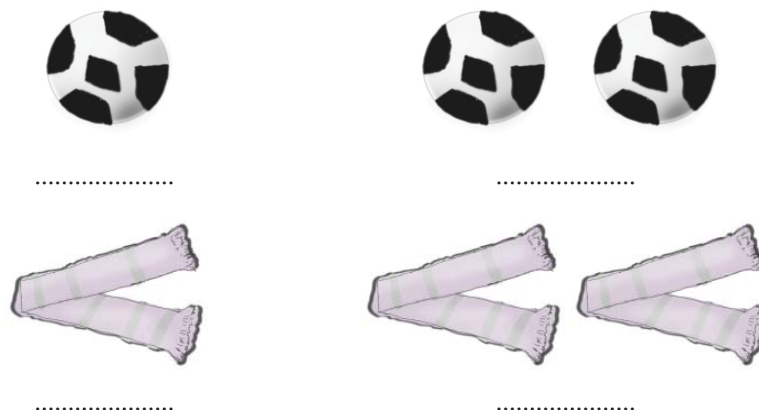


.....



.....

Unitatea 2



C. Leagă substantivul comun de substantivul propriu corespunzător:

Model: băiat — Siret
oraș — „Amintiri din copilărie”
râu — Nicolae Grigorescu
pictor — Matei
munte — Brașov
carte — Ceahlău

D. Citește propozițiile din care afli ce se întâmplă azi. Scrie propoziții prin care să arăți ce s-a întâmplat ieri.

AZI

Model: Maria se joacă în parc.
1. Matei bea un pahar de lapte.
2. Mama vorbește cu Oana.
3. Lui Dan îi place filmul.
4. Alex se întâlnește cu prietenii lui.

IERI

Maria s-a jucat în parc.
.....
.....
.....
.....

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Alegeți o unitate de învățare dintr-un manual de Limba și literatura română (pentru minorități), clasa a III-a, și propuneți câte un exercițiu de evaluare pentru fiecare dintre competențele testate mai sus.

2.5. Clasa a IV-a

2.5.1. Analiza exercițiilor de evaluare sumativă propuse în manualul de clasa a IV-a

Temă de reflecție:

Cât de frecvent credeți că ar trebui să se facă evaluarea formativă la elevii de clasa a IV-a? Dar cea sumativă? Ce relevanță și ce influență credeți că ar trebui să aibă aceste evaluări pentru progresul lor școlar?

.....
.....
.....

Instrumente de evaluare

Exercițiu:

Lucrați în grupuri!

Folosiți manualele de clasa a IV-a puse la dispoziție. Comparați modul în care sunt organizate secțiunile de evaluare. Alegeți, din acest punct de vedere, varianta care vi se pare cea mai potrivită. Țineți cont de următoarele criterii:

- conținutul propus;
- tipurile de itemi selectate;
- nivelul de dificultate al itemilor;
- indicarea modului de corectare și notare;
- frecvența secțiunilor de evaluare.

Discutați opțiunile dumneavoastră în cadrul întregului grup!

În cele ce urmează, ne vom concentra atenția asupra manualului de clasa a IV-a, *Limba și literatura română pentru minorități*¹, pentru a urmări tipurile de exerciții evaluative propuse pentru munca la clasă. Înainte de a trece propriu-zis la evaluare, vom trasa structura sa: conținuturile învățării sunt organizate în cinci unități tematice și subunități, stabilite pe criterii de comunicare orală și scrisă. Astfel, sunt vizate următoarele:

1. Evaluare inițială și evaluări sumative;
2. Sinteza conținuturilor învățării;
3. Sugestii pentru lectură suplimentară;
4. Aplicarea cunoștințelor și noțiunilor asimilate;
5. Dezvoltarea capacității/competenței de:
 - receptare a mesajului scris/oral;
 - elemente de construcție a comunicării;
 - exprimare scrisă/orală.

Pentru a putea realiza o analiză pertinentă, complexă și sugestivă a tipurilor de exerciții folosite în evaluarea sumativă, considerăm necesară și utilă o delimitare clară a conținuturilor predate și a celor propuse spre evaluare.

Manualul studiat de noi conține cinci unități mari, unele dintre acestea regăsindu-se divizate în alte trei subunități. Vom trasa, în paralel, ceea ce s-a predat și ceea ce s-a evaluat sumativ:

UNITATEA I	
CONȚINUTURI PREDATE	CONȚINUTURI EVALUATE SUMATIV
■ Textul în proză și în versuri, strofa și versul, rolul ilustrațiilor; ■ Componentele comunicării orale; ■ Inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal. Formularea de întrebări și răspunsuri; ■ Adaptarea vorbirii la particularitățile interlocutorului. Formule de salut și de prezentare; ■ Dialogul în situații concrete. Intonarea propozițiilor; ■ Ghilimelele. Semnele de punctuație. Scrierea corectă a cuvintelor: <i>într-o, într-un, dintr-o, dintr-un</i>; ■ Scrierea caligrafică. Așezarea corectă în pagină.	■ <i>Delimitarea corectă dintre personajele implicate într-o comunicare;</i> ■ <i>Folosirea corectă a anumitor cuvinte;</i> ■ <i>Folosirea corectă a semnelor de punctuație;</i> ■ <i>Formarea de propoziții/enunțuri cu anumite cuvinte date.</i>

UNITATEA II	
CONȚINUTURI PREDATE	CONȚINUTURI EVALUATE SUMATIV
■ Textul literar și nonliterar; ■ Recunoașterea personajelor și a dialogului în textul narativ; ■ Povestirea orală după un suport vizual; ■ Comunicarea verbală și nonverbală; ■ Adaptarea la particularitățile interlocutorului; ■ Formule de permisiune și solicitare;	■ <i>Identificarea corectă a unui text: text literar/nonliterar;</i> ■ <i>Comprehensiunea unui text;</i> ■ <i>Folosirea corectă a unor cuvinte – antonime;</i> ■ <i>Pronunțarea corectă a cuvintelor ce prezintă litera x;</i> ■ <i>Scrierea corectă după dictare a unui text;</i> ■ <i>Identificarea cuvintelor scrise corect;</i> ■ <i>Identificarea anumitor părți de vorbire pe baza definițiilor date.</i>

¹ Vezi *Limba și literatura română pentru minorități*, 2006, Rusu et. all, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Unitatea 2

■ Povestirea orală a unui fragment dintr-un text narativ; ■ Părțile unei compuneri; ■ Scrierea imaginativă; ■ Ortografia cuvintelor <i>cel, ce-l, nai, n-ai</i>; ■ Cuvinte cu formă diferită și sens asemănător; ■ Cuvinte cu sens opus; ■ Cuvinte cu aceeași formă, dar cu sens diferit; ■ Despărțirea cuvintelor în silabe; ■ Cuvântul – parte de vorbire; ■ Noțiuni de fonetică.	
--	--

UNITATEA III	
CONȚINUTURI PREDATE	CONȚINUTURI EVALUATE SUMATIV
■ Textul literar în proză și în versuri; ■ Formularea ideilor principale; ■ Povestirea orală a unor texte citite sau audiate; ■ Planul simplu de idei; ■ Povestirea scrisă a unor fragmente din text; ■ Compunere după suport vizual; ■ Ortografia cuvintelor: <i>ne-a, nea, ne-am, neam, nu-l, n-o, nu-i</i>; ■ Substantivul: genul, numărul; ■ Adjectivul.	■ Înțelegerea unui text scris; ■ Identificarea anumitor părți de vorbire dintr-un text dat, identificarea corectă a categoriilor gramaticale; ■ Folosirea corectă a unor ortograme; ■ Identificarea formei corecte a unor părți de vorbire; ■ Acordul adjectival.

UNITATEA IV	
CONȚINUTURI PREDATE	CONȚINUTURI EVALUATE SUMATIV
■ Textul literar, însușiri fizice și sufletești ale personajelor; ■ Exprimarea acordului/dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane; ■ Povestirea orală după un plan de idei; ■ Recunoașterea și descrierea unei persoane și a unui obiect; ■ Povestirea în scris a unor texte de mică întindere după un plan de idei; ■ Planul inițial al unei compuneri; ■ Compuneri după benzi desenate, după un șir de întrebări; ■ Compuneri cu titlu dat; ■ Compuneri cu început sau sfârșit dat; ■ Utilizarea ortogramelor: <i>v-a, va, n-am, n-are, n-ați, n-a</i>; ■ Pronumele personal; ■ Numeralul; ■ Verbul; ■ Probleme de ortografie și ortoepie ale verbelor <i>a fi</i> și <i>a lua</i>.	■ Exprimarea acordului/dezacordului; ■ Folosirea corectă a anumitor pronume personale în contexte date; ■ Scrierea corectă a numeralelor cardinale; ■ Scrierea corectă a unui text după dictare; ■ Analizarea morfologică corectă a anumitor părți de vorbire studiate; ■ Folosirea corectă a anumitor verbe în contexte date; ■ Identificarea corectă a categoriilor gramaticale specifice verbului.

UNITATEA V	
CONȚINUTURI PREDATE	CONȚINUTURI EVALUATE SUMATIV
■ Textul literar; ■ Compunere după o ilustrație; ■ Compunere după un plan de idei; ■ Compunerea narativă; ■ Textul funcțional: cartea poștală;	■ Identificarea corectă a propozițiilor simple și a celor dezvoltate; ■ Identificarea corectă a părților de propoziție (subiect, predicat, atribut, complement); ■ Alcătuirea de propoziții corecte cu diferite părți de propoziție.

Instrumente de evaluare

■ Părți principale de propoziție: subiectul, predicatorul; ■ Părți secundare de propoziție: atributul, complementul; ■ Propoziția simplă și propoziția dezvoltată.	
--	--

Pentru a evidenția și mai bine lucrurile, considerăm necesară o inventariere a observațiilor specifice competențelor existente: receptarea mesajului oral și scris, elemente de construcție a comunicării, producerea mesajului oral și scris, mai apoi circumscrierea unor observații generalizate. O astfel de abordare poate fi susținută de programa școlară existentă, din care cităm mai jos:

„Curriculumul de față are la bază modelul comunicativ-funcțional, construindu-se pe modelul învățării limbilor străine.

Structurarea curriculumului de *Limba și literatura română* pe obiective, care vizează formarea competențelor de comunicare, deplasează accentul de pe asimilarea și memorarea unor cunoștințe pe operarea cu informații. Se reconsideră totodată: ponderea (mai mare) a exprimării orale față de cea scrisă; modalitatea de abordare a limbii, în principal ca inventar de mijloace necesare construirii comunicării; abordarea textului (literar și nonliterar), ca pretext/suport pentru comunicare, și nu ca obiect al memorării, fără a i se cunoaște mesajul sau fără să fi fost înțelese cuvintele din care se compune.

Din această perspectivă, programa cuprinde:

- Obiective-cadru (urmărite pe parcursul ciclului primar);
- Obiective de referință (urmărite pe parcursul fiecărei clase);
- Activități de învățare pentru fiecare obiectiv de referință (sugestii de exerciții/activități care conduc la atingerea obiectivelor);
- Conținuturi;
- Standarde curriculare de performanță pentru finele învățământului primar” (*Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3919/20.04.2005, București*).

Obiective de referință specifice competenței de receptare a mesajului oral	Activități propuse
■ să decodeze sensul global al unui mesaj dialogat, emis cu viteză normală;	■ alegerea unei imagini care sugerează semnificația mesajului, dintr-un set de imagini date; ■ reprezentarea prin pantomimă a mesajelor interlocutorilor dintr-un text dialogat.
■ să desprindă ideile principale dintr-un mesaj clar articulat cu viteză normală;	■ exerciții de discriminare a esențialului de detaliu; ■ exerciții de recunoaștere a unor momente semnificative dintr-un mesaj audiat.
■ să selecteze detalii dintr-un mesaj rostit cu viteză normală;	■ exerciții de identificare a detaliilor dintr-un mesaj rostit cu viteză normală; ■ ordonarea temporală a secvențelor unui mesaj oral.
■ să deducă sensul cuvintelor necunoscute din diferite mesaje orale;	■ exerciții de sesizare a cuvintelor/expresiilor care împiedică înțelegerea mesajului audiat; ■ exerciții de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context; ■ relaționarea cuvintelor necunoscute cu definiția lor.
■ să manifeste atenție și înțelegere față de mesaje emise de diferiți interlocutori;	■ exerciții de ascultare a dialogurilor elev-elev, învățător-elev, pe diferite teme cotidiene; ■ exerciții de practicare a ascultării active, a înțelegerii față de mesaje emise de diferiți interlocutori.

Observații și recomandări:

1. Tipurile de exerciții specifice evaluării capacității de receptare a mesajului oral lipsesc. Nu există niciun item care să vizeze examinarea acestei competențe la elevii de clasa a IV-a.

2. Plecând de la premisa faptului că o limbă străină se învață, în mod special, prin vorbire, considerăm că este extrem de utilă folosirea unor exerciții care să vizeze o astfel de evaluare.

Unitatea 2

3. Propunem câteva tipuri de exerciții:

- exerciții cu alegere simplă:

Exemplu: Ascultați câteva enunțuri despre ceea ce fac personajele de mai jos. Alegeți imaginea potrivită.

- exerciții cu alegere multiplă:

Exemplu: Ascultați câteva enunțuri pentru diferite situații. Alegeți varianta corectă:

Sunt locuri speciale pentru

- mame cu copii.
- bătrâni.
- persoane cu bagaje.

- exerciții de tipul *adevărat/fals*:

Exemplu: Ascultați o conversație între Ioana și Ciprian. Decideți dacă enunțurile de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F).

- exerciții cu completare de spații (unul sau două cuvinte; completarea trebuie să fie, la această vârstă, literală: cuvintele de completat nu trebuie deduse dintr-un context diferit de propoziția cu spații libere, ci doar înțelese și reproduse în exact același context care se aude în înregistrare):

Exemplu: O persoană face o rezervare la un hotel. Ascultați conversația telefonică dintre recepționeră și client și completați enunțurile. Scrieți unul sau două cuvinte.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Considerați necesară introducerea unei secțiuni care să evalueze competența de receptare orală? Credeți că aceasta le-ar putea ușura elevilor procesul de învățare? Vi se pare o activitate dificilă pentru dumneavoastră sau pentru elevi? Dacă da, de ce?
2. Cum vi se par exercițiile propuse mai sus? Le considerați utile sau nu? Pe ce considerente?

Obiective de referință specifice competenței de receptare a mesajului scris	Activități propuse
■ să sesizeze rolul ilustrațiilor ce însoțesc un text:	■ exerciții de recunoaștere a corespondenței dintre mesajul transmis de ilustrație și cel transmis de text; ■ exerciții de asociere a momentelor dintr-o narațiune cu ilustrațiile corespunzătoare; ■ exerciții de ordonare a ilustrațiilor după succesiunea momentelor acțiunii prezentate de text; ■ exerciții de identificare a elementelor prezente în ilustrații, care completează informația transmisă de diverse texte, afișe sau articole din revistele pentru copii.
■ să desprindă idei principale și informații de detaliu dintr-un text citit (literar-nonliterar):	■ de delimitare a unui text în fragmente logice; ■ exerciții de identificare a temei din poeziile studiate; ■ exerciții de formulare a ideilor principale într-o succesiune logică; ■ selectarea din text a caracteristicilor fizice și morale ale personajelor; ■ exerciții de discutare a textelor narative citite, în funcție de următorii parametri: „cine” (personajele), „ce face?” (acțiunea), „când”, „unde” (plasarea acțiunii în timp și spațiu), „cum” (modul de desfășurare a acțiunii); ■ exerciții de citire explicativă și selectivă, pentru desprinderea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit.
■ să citească în mod conștient, corect, fluent și expresiv un text scurt cunoscut:	■ exerciții de citire a unui text cunoscut, cu adaptarea intonației la semnele de punctuație; ■ exerciții de citire pe roluri;

Instrumente de evaluare

	■ exerciții de reglare a intensității și volumului vocii, precum și a ritmului vorbirii corespunzător încărcăturii afective a mesajului; ■ exerciții de recitare.
■ să citească, în mod conștient și corect, un scurt text necunoscut:	■ exerciții de citire a unor texte la prima vedere, cu adaptarea ritmului și intonației impuse de semnele de punctuație.
■ să identifice secvențele narative dialogate și cele descriptive dintr-un text narativ:	■ exerciții de identificare a elementelor descriptive dintr-un text; ■ exerciții de identificare a dialogului prezent într-un text narativ; ■ exerciții de evidențiere a diferențelor dintre o descriere și un dialog;
■ să identifice trăsăturile fizice și sufletești ale personajelor din textele studiate:	■ exerciții de recunoaștere a personajelor din textele studiate; ■ exerciții de recunoaștere și de prezentare sumară a trăsăturilor fizice și sufletești ale personajelor.
■ să recunoască, în textele citite, elementele de construcție a comunicării învățate:	■ exerciții de recunoaștere a părților principale și secundare de propoziție; ■ exerciții de diferențiere a propozițiilor simple de cele dezvoltate; ■ exerciții de identificare a acordului dintre subiect și predicat, adjectiv și substantivul determinat, complement și verbul determinat.
■ să manifeste interes pentru lectura unor scurte texte, literare/nonliterare:	■ vizitarea bibliotecii școlii; ■ șezători; ■ formulări de întrebări și răspunsuri referitoare la textele citite.

Observații și recomandări:

1. Din cele 4-5 exerciții ce compun un test, numai unul sau două țin de receptarea mesajului scris. Exercițiile din manual, specifice receptării mesajului scris, sunt axate pe textele din lecții. Iată câteva exemple:

- „Marchează cu X variantele care se potrivesc textului de mai sus: text literar, text nonliterar, text narativ, text în versuri, text cu dialog.
- Răspunde la următoarele întrebări: Care sunt personajele textului?; Cum sunt frunzele copacilor toamna?; Ce ar dori să știe ariciul Țep?” (*Limba și literatura română pentru minorități*, clasa a IV-a, 2006: 37)
- Marchează cu X trei enunțuri de mai jos, care ar putea fi ideea principală din text: a) Traian a dorit să cucerească Dacia; b) Decebal s-a pregătit de luptă; c) Traian a luptat împotriva dacilor; d) Dacia a fost cucerită de către romani; e) Dacii și romanii sunt strămoșii poporului român (*Limba și literatura română pentru minorități*, clasa a IV-a, 2006: 63).
- Completează spațiile libere cu denumirea părților unei compuneri (*Limba și literatura română pentru minorități*, clasa a IV-a, 2006: 72).

Pe baza acestor mostre, putem conchide:

a. Textele folosite nu sunt autentice, valide, nu au aproape nimic în comun cu realitatea exterioară, cea în care copilul de 6-11 ani se dezvoltă. Mediul socio-cultural al elevului din clasele I-IV, și nu numai, trebuie exploatat în lecțiile propuse pentru predare. O lecție despre daci și romani, problematica romanizării în Dacia e un subiect mai puțin eligibil, din punctul nostru de vedere, pentru copilul care studiază și învață o limbă străină. Recomandăm o adaptare a tematicii, în sensul unei apropieri mai mari între conținuturile textelor predate și mediul în care copilul trăiește.

b. Modul de verificare/de evaluare a receptării mesajului scris este uneori abstract, fără multă utilitate în viața reală. O întrebare precum: care sunt personajele principale într-un text, în care personajele sunt substantive proprii și scrise cu litere mari devine inefficientă în munca la clasă.

c. Uneori sunt verificate cunoștințe despre anumite concepte ce țin de teoria literaturii, și nu mesajul transmis prin respectivul text. O astfel de abordare devine dificilă inclusiv pentru copilul de 6-11 ani nativ, iar pentru unul non-nativ poate fi o adevărată provocare: diferența dintre vorbitor și ascultător, text literar și nonliterar. Astfel de noțiuni nu trebuie cu totul excluse din procesul de învățare, însă ele trebuie integrate la

Unitatea 2

nivelul textului și exercițiilor aferente cu multă atenție.

d. Urmărind cerințele de mai sus, observăm faptul că ele nu sunt foarte clare în ceea ce privește comunicarea scrisă sau orală: *Răspunde la următoarele întrebări*. O formulare corectă, foarte clară pentru elev, ar fi sunat astfel: *Răspundeți în scris/oral la următoarele întrebări*.

2. Pentru o mai bună evaluare a capacității de receptare a mesajului scris, considerăm binevenite anumite tipuri de exerciții al căror rol este exclusiv acela de a verifica și valida înțelegerea unui text scris.

Tipurile de exerciții propuse sunt:

- exerciții cu alegere simplă:

Exemplu: Alegeți afirmațiile potrivite pentru fiecare personaj.

- exerciții de aranjare a paragrafelor în ordinea logică:

Exemplu: George este la mare și le scrie o scrisoare bunicilor. Puneți în ordine fragmentele din scrisoarea lui.

- exerciții cu alegere multiplă:

Exemplu: Citiți următoarele reclame și anunțuri. Alegeți varianta corectă:

Este interzis accesul în magazin cu mâncare!

Este interzis :

- a. să intri cu mâncare.
- b. să mănânci în magazin.
- c. să cumperi mâncare.

- exerciții de tipul *adevărat/fals*:

Exemplu: Citiți textul și decideți dacă enunțurile de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F).

Obiective de referință specifice elementelor de construcție a comunicării	Activități propuse
■ să utilizeze corect, în textele redactate, elementele de construcție a comunicării studiate:	■ dictare selectivă; ■ exerciții de copiere selectivă; ■ exerciții de aplicare a regulilor gramaticale în redactarea unui text propriu; ■ exerciții de construire corectă a propozițiilor simple și a celor dezvoltate.
■ să sesizeze structurile gramaticale corecte/ incorecte dintr-un mesaj ascultat:	■ exerciții de discriminare a structurilor gramaticale (morfologice și sintactice) corecte față de cele incorecte, prin semnalizare, prin bifare; ■ exerciții de semnalare a corectitudinii/ incorectitudinii gramaticale apărute în exprimarea proprie sau a colegilor; ■ exerciții de sesizare a dezacordurilor între forma adjectivului și a substantivului determinat.

În ceea ce privește competențele lingvistice, observăm că programa școlară amintită nu le delimitează de celelalte capacități, gramatica și vocabularul fiind integrate în cadrul acestora.

De aici, putem conchide:

1. Competențele lingvistice sunt inevitabil evaluate în cadrul capacităților receptive, respectiv, productive ale elevilor, dar se impune și o verificare separată a gradului de stăpânire a acestora, în cadrul unor contexte mai largi, desigur.

În situația în care subiectele sunt concepute în așa fel încât să vizeze evaluarea competențelor lingvistice în cadrul altor probe, elevul va fi nevoit să-și activeze, în aceeași măsură și cu o atenție egală, două tipuri de capacități, lucru care ni se pare foarte dificil de realizat de către elev și greu de evaluat de către examinator. Să ne gândim, mai cu seamă, la evaluarea producțiilor orale sau scrise, unde baremele vor surprinde inclusiv noțiuni de fonetică, morfologie, sintaxă, vocabular. Considerăm că nu poate fi adusă în discuție acordarea unei ponderi egale celor două capacități, fiind dificil de evaluat, simultan și în mod egal, două abilități. Din perspectiva metodelor comunicative, cea căreia ar trebui să-i acordăm o mai mare atenție ar fi capacitatea de producere sau de receptare.

Instrumente de evaluare

După cum bine se știe, există însă și modele de evaluare care se axează pe examinarea competențelor integrate, care promovează tocmai nesepararea competențelor în evaluare. Avantajele unei astfel de modalități de examinare constau într-un grad mai mare de apropiere de situațiile reale de comunicare. Desigur, în acest caz, este mult mai dificil de realizat o evaluare obiectivă, corectă și completă, dar nu imposibil, o bună instruire a evaluatorilor și o permanentă grijă pentru standardizarea procesului de evaluare putând răspunde acestor exigențe. Așadar, după cum s-a văzut, aceste operațiuni nu sunt nicidecum imposibil de realizat, dar sunt foarte greu aplicabile și controlabile atunci când vorbim despre un întreg sistem de învățământ, așa cum este cazul nostru. **Recomandăm, de aceea, evaluarea diferențiată a competențelor**, singura modalitate de examinare care poate să asigure rezultate corecte pentru candidați, necesitând mijloace de asigurare a standardizării procesului de evaluare ceva mai limitate.

2. Competențele lingvistice pot fi delimitate atât în predare, cât și în evaluare, de toate celelalte capacități. Cei care predau astăzi o limbă nu neagă poziția competenței gramaticale în cadrul competenței de comunicare, majoritatea susținând teza că gramatica trebuie văzută ca o resursă pentru comunicarea propriu-zisă, și nu ca un obiect de studiu de sine stătător (Purpura 2005: 3). În mod curent, „cunoașterea gramaticii e dedusă din abilitatea de a selecta un răspuns corect din punct de vedere gramatical: un test cu alegere multiplă, introducerea unui cuvânt sau a mai multora în cadrul unui dialog/paragraf, construirea de propoziții corecte sau chiar judecarea în ceea ce privește corectitudinea gramaticală a unei afirmații” (Purpura 2005: 3). Evaluarea separată a elementelor de gramatică și vocabular ajută extrem de mult profesorul în detectarea problemelor de această natură pe care un elev le poate avea, pe parcursul sau la finalul unei unități de învățare. Ea poate, de asemenea, să determine o atenție sporită din partea elevului atunci când este pus în situația de a elabora un discurs oral sau scris. Desigur, vorbim aici de o „cantitate” de atenție care trebuie controlată. Nu e recomandat ca elevul să se concentreze excesiv asupra corectitudinii textului oral sau scris pe care îl produce, în detrimentul coerenței sau al fluenței acestuia (în cazul vorbirii). O astfel de abordare poate facilita atât actul predării, cât și pe cel al evaluării. E bine de știut că, la secțiunea *gramatică și vocabular*, evaluăm strict cunoștințe de limbă, în timp ce, la celelalte secțiuni, vom evalua calitatea actului de producere sau de receptare.

Urmărind majoritatea exercițiilor inventariate și propuse în testele sumative, vom prezenta câteva observații mai importante:

1. Ar fi indicat ca vocabularul folosit în testul sumativ să evidențieze mai mult ceea ce s-a învățat/predat în cadrul unității. Pe de altă parte, tematica unităților este una destul de complexă, nu întotdeauna suficient de autentică și de apropiată de situațiile din viața de zi cu zi. Desigur, putem recunoaște în texte, precum cel redat mai jos, limbajul specific și modul de a gândi al copiilor, pentru care un dialog între un brad și vântul care bate poate fi la fel de plauzibil ca și unul între doi colegi de școală sau ca cel dintre profesor și elev. Sunt texte care pot prezenta un anumit interes pentru copii, bineînțeles, în măsura în care ponderea și componența lor sunt controlate de către testator/creatorul de manuale.

Într-o zi, vântul a pornit la plimbare. Sufla din toate puterile.

Pe câmpia întinsă era un brad singuratic și foarte înalt. Vântul îl privi de departe și îi zise:

- Bradule, de ce stai în calea mea?

Bradul a răspuns liniștit:

- Nu stau în calea ta. Este loc destul pentru amândoi.

(Victor Sivetidis)

2. Ar fi de dorit ca unitățile propuse pentru predare să prezinte conținuturi mai autentice, care să se apropie mai mult de mediul socio-cultural al elevului: prezentarea familiei, a prietenilor, activități zilnice, despre vreme, activități sportive, cărți preferate, planuri de vacanță etc., continuând, astfel, firesc, procesul de învățare din clasele anterioare.

3. Tipurile de sarcini care vizează evaluarea elementelor de construcție a comunicării (competenței lingvistice) ar putea fi mai numeroase și mai diverse, calități care pot fi apreciate în funcție de următoarele coordonate:

a. diversitate la nivelul structurii tipului de exercițiu;

b. diversitate la nivel de interacțiune; chiar dacă vorbim despre evaluarea elementelor de construcție a comunicării, pot fi construite anumite tipuri de exerciții care să vizeze utilizarea acestora în cadrul unei interacțiuni scrise sau orale. Nevoia de comunicare cu celălalt trebuie să includă și domeniul gramaticii sau al elementelor ce țin de morfologie;

c. prezența stimulilor imagistici. Desenele și folografiile pot constitui un stimul nu doar pentru producerea discursului oral sau de texte scrise, ci pot mobiliza și abilitățile de utilizare a unor structuri gramaticale. Concentrarea elevului va fi, cu siguranță, superioară, atâta vreme cât gramatica va fi parte din universul său imaginar sau din viața sa particulară.

Un tip interesant de exerciții presupune identificarea obiectelor dintr-o imagine în ipostaza lor

Unitatea 2

gramaticală de substantive: obiectele din sala de clasă, obiectele din camera unde învață copilul, obiectele din parcul de joacă etc. Pe baza aceluiași mecanism, pot fi selectate exerciții pe imagini care să surprindă identificarea adjectivelor dintr-o imagine: ce culori au obiectele, care este mărimea lor, sunt frumoase, sunt utile etc. Pentru verb, pot fi folosite imagini cu câteva tipuri de acțiuni incluse: o discuție între doamna învățătoare și colegi, o discuție dintre doi colegi pe un anumit subiect, o discuție între elevi și părinți sau între prieteni etc.

Această recomandare de a crea, de fiecare dată, un fundal de viață specific sau foarte asemănător cu cel al copilului vine și din dorința de a-i asigura acestuia un mediu propice de dezvoltare personală pentru următoarea perioadă. Fiecare unitate a manualului poate propune, printre altele, o scurtă poveste, presupunând arii lexicale specifice unor domenii ale vieții reale.

4. Instrucțiunile trebuie să fie formulate foarte clar. Acest lucru se poate face pentru a ușura înțelegerea la nivelul elevilor, prin folosirea unor simboluri care să apară de fiecare dată în dreptul unui anumit tip de exercițiu. Cerințele redată mai jos pot viza atât competența de producere scrisă, cât și pe cea de producere orală:

- a. *Selectează din textul compunerii șase adjective.*
- b. *Precizează numărul și genul fiecărui adjectiv selectat la punctul 2.*
- c. *Alcătuiește trei enunțuri în care să folosești câte un substantiv propriu, nume de persoană, localitate, animal.*
- d. *Selectează din textul de mai sus șase substantive, precizează felul, genul și numărul lor.*

Desigur, ușoara lor ambiguitate, interpretată de noi drept un neajuns al materialelor didactice analizate, poate constitui și un avantaj, învățătorul putând decide singur cum să fie realizate instrucțiunile – oral sau scris. Pentru această categorie de vârstă însă, este cel mai bine ca elevii să înțeleagă exact ce au de făcut și în ce mod trebuie să rezolve un exercițiu.

În ceea ce privește analiza gramaticală, abordarea este (sau ar trebui să fie) diferită pentru vorbitorii de limbă română nativi, respectiv non-nativi: în cazul celor care „învață” româna ca L1, analiza respectivă vizează „observarea și analizarea faptelor de limbă cu ajutorul cărora se realizează comunicarea interumană” (Crăciun 2004: 137). Analiza este considerată „forma cea mai frecventă de consolidare a cunoștințelor de gramatică” (Crăciun 2004: 136). La nivel morfologic, aceasta surprinde: partea de vorbire căreia îi aparține cuvântul vizat (substantiv, adjectiv, pronume, numeral, verb), categoriile gramaticale proprii cuvântului, alte informații (dacă un substantiv este articulat, de exemplu). Când este studiată în calitate de L2, mai ales la nivel de ciclu primar, gramatica limbii române ar trebui învățată prin apelarea la cât mai puțin metalimbaj posibil. În orice caz, acesta ar trebui să lipsească cu totul din rezolvarea exercițiilor în procesul de evaluare. De fapt, este o recomandare pe care o îndreptăm și spre sectorul învățării românei ca limbă maternă. Nu considerăm foarte relevantă examinarea elevilor în privința cunoașterii categoriilor gramaticale ale unor cuvinte, având în vedere că acest fapt îi ajută prea puțin în utilizarea corectă și naturală a respectivelor lexeme. Oricum, este un instrumentar mult prea complex și greoi pentru ca însușirea lui să fie impusă, prin raportare la rezultatele nesigure pe care le poate avea cunoașterea acestuia în utilizarea corectă a limbii în diferite situații de comunicare.

Majoritatea exercițiilor de limbă sunt axate pe probleme ce trimit la cunoștințe despre limbă, și nu pe gramatica practică, atât de necesară elevului care studiază o limbă străină.

Iată câteva exemple:

- a. *Subliniază predicatele și subiectele din propozițiile următoare:
La circ, copiii au văzut lucruri minunate. Acrobatul a făcut un salt înspăimântător. Balerina îl privea speriată.*
- b. *Marchează cu X predicatul potrivit pentru fiecare dintre subiectele date:
Copacul a rodit/au rodit/rodeau.*
- c. *Completează enunțurile următoare cu părțile de propoziție potrivite, ajutându-te de întrebările din paranteză:
(Cine?) merg la pădure.
Ei adună în coșuleț (ce?).
Apoi s-au îndreptat spre casa (a cui?).*

În legătură cu exemplele de mai sus, trebuie spus că doar primul este, din punctul nostru de vedere, „deranjant”, dat fiind că elevilor li se cere să identifice niște cuvinte pornind de la funcția lor în propoziție. Celelalte două exerciții suferă doar la capitolul „formularea instrucțiunilor”. Exercițiile în sine sunt utile și vizează cunoștințe practice de gramatică și vocabular ale elevilor (singura observație ar fi că vocabularul selectat nu pare tocmai cel mai adecvat și mai necesar la acest nivel, cuvinte de genul *a rodi*, *coșuleț* sau chiar *a se îndrepta* nefăcând parte din vocabularul de bază al copiilor de această vârstă). Recomandarea noastră ar fi aceea de eliminare a metalimbajului din instrucțiuni, atunci când este posibil. În cazul b. de mai sus, bunăoară, am fi ales o cerință simplă, de genul: *Alege varianta corectă!*, care ar fi presupus concentrarea elevului doar asupra conținutului exercițiului în sine.

Instrumente de evaluare

5. Chiar dacă, inițial, sunt folosite mai degrabă propoziții simple sau chiar exerciții de tipul conjugare sau declinare, pentru a le crea elevilor niște automatisme – lucru firesc, mai ales în cazul limbii române, care presupune o multitudine de forme la nivelul fiecărei părți de vorbire, acest mod de lucru trebuie, la un moment dat, depășit, în sensul utilizării unor structuri similare cu cele din situațiile reale de comunicare. Altfel, elevul rămâne, în cel mai bun caz, la stadiul unei cunoașteri pasive a elementelor studiate. Spre exemplu, cerințe precum cele de mai jos corespund primei faze despre care am vorbit aici:

a. Alcătuiește enunțuri cu următoarele cuvinte: *ne-am, neam, ne-a*.

b. Alege, dintre cuvintele de mai jos, pe acelea care:

- *denumesc ființe, lucruri sau fenomene ale naturii;*
- *arată însușiri;*
- *exprimă acțiuni.*

Unele cuvinte nu vor fi folosite.

calculator, priceput, de la, ceață, marinar, aici, ploaie, arunc, roșu, Alexandra, mâine, dicționar, udă

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Folosiți manualele pentru clasa a IV-a puse la dispoziție și reanalizați exercițiile de gramatică și vocabular prezente acolo. Faceți o listă cu aspectele pozitive și una cu aspectele negative care le caracterizează.
2. Ce alte tipuri de exerciții de gramatică ați folosit la clasă? Prezentați-le colegilor tipurile cele mai eficiente de exerciții pe care le folosiți la clasă și în procesul de evaluare.
3. Considerați necesară evaluarea elementelor de construcție a comunicării (competenței lingvistice) prin exerciții aparte? De ce (nu)?

Obiective de referință specifice competenței de exprimare orală	Activități propuse
■ să alcătuiască mesaje corecte din punct de vedere gramatical, respectând intonația și accentul:	■ exerciții de utilizare corectă a acordului în producții orale; ■ exerciții de reglare a intonației, a vitezei proprii de a vorbi; ■ jocuri de cuvinte; ■ exerciții de recitare a unor poezii.
■ să construiască, pe baza planului de idei, un text oral scurt:	■ exerciții de identificare a elementelor semnificative ce trebuie transmise prin mesaj; ■ exerciții de reformulare a unui mesaj; ■ exerciții de stabilire a ideilor în jurul cărora se organizează o temă dată; ■ exerciții de povestire a unui text cunoscut, pe baza unui plan de idei dat.
■ să redea, prin cuvinte proprii, conținutul unui text citit sau al unui mesaj audiat:	■ activități de trecere de la vorbirea directă la vorbirea indirectă; ■ povestirea orală a unor texte literare/nonliterare sau a unor mesaje audiate.
■ să adapteze vorbirea la diferite situații de comunicare:	■ exerciții de dialog cu persoane diferite; ■ conversații pe teme cunoscute; ■ exerciții de adaptare a elementelor de comunicare verbală în diferite situații de dialog; ■ simularea unor situații de comunicare (convorbiri telefonice, dialoguri formale/informale de diverse tipuri, în cadrul cărora elevii să realizeze acte de vorbire precum: utilizarea formulelor de salut, de prezentare, de permisiune, de solicitare, formularea unor întrebări/răspunsuri, povestirea unor fapte, întâmplări etc.

Unitatea 2

■ să susțină un punct de vedere într-o discuție în grup:	■ jocuri de rol de tipul <i>emittor-receptor</i> pentru exprimarea actelor de vorbire: inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal; utilizarea formulelor de permisiune, de solicitare; recunoașterea și descrierea unei persoane sau a unui obiect; formularea unor întrebări sau a unor răspunsuri; povestirea unor fapte și întâmplări; exprimarea acordului sau a dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane; ■ exerciții de exprimare a propriilor opinii în legătură cu un fapt cunoscut; ■ exerciții de dezvoltare a inițiativei comunicative și a curajului de a interveni în actul comunicării.
--	--

Observații și recomandări:

1. În ceea ce privește dezvoltarea acestei capacități, observăm faptul că exercițiile ce o vizează lipsesc cu desăvârșire. Niciunul din testele prezente în manual nu oferă un astfel de exercițiu.

2. Considerăm utilă și deosebit de importantă introducerea exercițiilor specializate pe această competență. Ele pot fi de tipul exercițiilor *cu stimul* - discuții pe anumite imagini semnificative, autentice, ce au legătură sau care ar trebui să aibă legătură cu unitatea studiată sau *fără stimul* - anumite dialoguri orientative, pe unele subiecte de interes din conținutul unității respective.

Obiective de referință specifice competenței de exprimare scrisă	Activități propuse
■ să alcătuiască povestirea unui text cunoscut, pornind de la întrebări de sprijin, de la un plan simplu de idei:	■ exerciții de împărțire a textului în fragmente logice; ■ exerciții de formulare a ideilor principale; ■ exerciții de transformare a secvențelor dialogate în povestire; ■ exerciții de dezvoltare a ideilor principale într-un șir de enunțuri.
■ să redacteze compuneri de mică întindere, adaptându-le destinației și scopului comunicării:	■ exerciții de redactare de texte, prin punerea în corespondență: imagine - cuvânt, cuvânt - imagine; ■ exerciții de transpunere a unor idei într-un șir de enunțuri cu o succesiune logică; ■ exerciții de descriere a unor obiecte/ființe; ■ antrenament de structurare a textului scris (introducere, cuprins, încheiere).
■ să așeze corect în pagină textele scrise, respectând scrierea cu alineate pentru a marca trecerea de la o idee la alta:	■ exerciții de așezare corectă a textului în pagină; ■ exerciții de plasare corectă a alineatelor; ■ exerciții de reconstituire a unui text, prin așezarea în ordine logică a fragmentelor.
■ să manifeste interes față de redactarea diverselor tipuri de texte:	■ exerciții de redactare de texte narrative, descriptive, dialogate; ■ exerciții de redactare a unor invitații, cărți poștale; ■ exerciții de înlocuire a unor expresii și cuvinte cu echivalentele cerute de context; ■ exerciții de evaluare/autoevaluare a scrierii corecte și îngrijite a diverselor tipuri de texte.

În legătură cu informațiile de mai sus, am formulat următoarele observații și sugestii:

1. Multe dintre exercițiile propuse nu vizează, de fapt, dezvoltarea capacității de exprimare scrisă, ci, mai degrabă, pe aceea de receptare a unui mesaj scris sau, în cel mai bun caz, o amalgamare a celor două, dar în proporții diferite.

2. Exerciții care să verifice, cu adevărat, capacitatea de exprimare scrisă nu apar în niciunul din testele de evaluare. Nu ne așteptăm să găsim astfel de exerciții în testele pentru clasele I și a II-a, de exemplu. Dar clasa a IV-a constituie, considerăm noi, un moment în care dezvoltarea competenței de producere a unui text scris, la nivelurile ei cele mai simple, se află, ca să spunem așa, „în plin avânt”. Elementele corespunzătoare acestei abilități sunt evidente în unitățile de învățare; din acest motiv, prezența lor, în secțiunile evaluative, ar fi cât se poate de utilă și de necesară.

Instrumente de evaluare

2.1. Propunem introducerea a cel puțin unui tip de exercițiu specific exprimării scrise. Acesta se poate constitui ca răspuns la un anumit stimul - o imagine ajutătoare, un text scurt, marcând începutul sau sfârșitul compoziției, o anumită imagine însoțită de o serie de cuvinte sau expresii ajutătoare - sau poate fi redactat în absența vreunui stimul, doar ca reacție la instrucțiuni - prezentarea unei persoane din familia elevului, a unei experiențe trăite într-o anumită circumstanță (la mare, la munte, la bunici, în timpul liber, cu prietenii etc).

2.1.1. Considerăm necesară conceperea unor exerciții care să aibă un punct comun cu tematica unității din care face parte testul. În acest mod, vocabularul studiat în unitatea respectivă, ca și structurile gramaticale aferente ar putea fi și ele exersate și fixate în cadrul rezolvării unei asemenea sarcini.

2.1.2. Ni se pare necesară alegerea subiectului exercițiului în raport cu problemele de gramatică studiate. Descrierea anumitor personaje, experiențe s-ar preta foarte bine, de pildă, într-o unitate în care a fost studiat adjectivul. De asemenea, o temă care să vizeze anumite acțiuni sau procese devine utilă în folosirea și exersarea verbului și a categoriilor gramaticale specifice.

2.5.2. Propunerea unui set de exerciții de evaluare pentru o unitate selectată dintr-un manual de clasa a IV-a

Temă de reflecție:

Propuneți structura unui test pentru finalul unei unități. Ce secțiuni sugerați? Cum ați distribui exercițiile? Ați introduce sau nu un segment de producere orală și unul de receptare orală? De ce? Argumentați-vă opțiunea!

Unitatea pe care ne-am propus să o folosim drept material pentru propunerea unui set de exerciții de evaluare este *Unitatea 3B*. Pentru a putea compara și mai bine lucrurile, vom oferi drept mostră testul dat de autori pentru unitatea respectivă (p. 72):

1. **Citește** cu atenție următoarele enunțuri. **Completează** spațiile libere cu denumirea părților unei compuneri.

Nu mă puteam bucura de zăpada moale și strălucitoare din cauza unei probe de evaluare cu multe greșeli. Aceasta mi-a adus observații din partea doamnei învățătoare.

Când am ajuns acasă, mama a ghicit ce mi s-a întâmplat, deși am încercat să-i ascund adevărul. M-a certat, dar, cum ea este o mamă iertătoare, mi-a spus cu blândețe să fiu mai atent.

Era la începutul semestrului al doilea, într-o zi rece de iarnă.

Din cauza aceea, m-am hotărât să învăț zi de zi și să ascult sfaturile înțelepte ale mamei.

2. **Selectează** din textul compunerii șase adjective.

3. **Precizează** numărul și genul fiecărui adjectiv selectat la punctul 2.

4. **Scrie** forma corectă a adjectivelor dintre paranteze.

„În frunte, mergea un bătrânel și o bătrânică, cu părul (albă) și cu obraji (roșu). Erau îmbrăcați în straie (strălucitor). După ei, patru pitici cu bărbi (negru) purtau un pat (mici) împodobit cu flori (parfumată).”

Mihail Sadoveanu

5. **Unește** printr-o linie fiecare substantiv din prima coloană cu adjectivul potrivit din coloana a doua:

Căprioara	limpezi
Lacuri	sprintenă
Carte	interesantă

În cele ce urmează, vom propune un test care va fi organizat în vederea evaluării pe competențe. Astfel, testul va conține 5 segmente diferite: receptare orală/scrisă, producere orală/scrisă, gramatică și vocabular. Pentru aproape fiecare secțiune în parte am propus mai multe tipuri de exerciții.

Unitatea 2

A. Receptare orală

B. Receptare scrisă

1. Citiți câteva informații despre vreme (a – e) și găsiți mai jos (1 – 6) propozițiile corespunzătoare.

Atenție, două propoziții sunt în plus:

- a. Ieri a fost frig, dar nu a plouat.
- b. Ieri vremea a fost frumoasă, dar nu foarte caldă după-masa.
- c. La amiază, temperatura a fost foarte mare.
- d. Pe litoral, vremea este frumoasă și apa este caldă.
- e. La munte, a plouat și sâmbătă, și duminică.

☐
☐
☐
☐
☐

- 1. La mare, cerul este senin și puteți face baie.
- 2. Ieri vremea a fost plăcută, dar mai rece dimineața.
- 3. La prânz, afară a fost foarte cald.
- 4. Am vrut să facem drumeții în weekend, dar nu am putut din cauza ploii.
- 5. Ieri nu a fost frig, doar puțin rece după-amiază.
- 6. Ieri nu a fost cald, dar nu au fost precipitații.
- 7. Luna trecută a plouat mult în toată țara.

2. Citiți textul de mai jos și alegeți varianta corectă:

O iarnă grea!

În ultimele șapte zile, vremea a fost foarte rea în țara noastră. A nins, a bățut vântul și a fost multă ceață. Multe avioane nu au putut decola la timp și au întârziat cu 10 sau chiar 20 de ore. Niște pasageri au fost foarte supărați și obosiți pentru că au stat în aeroport mai mult de o zi întreagă. În sud, nici trenurile nu au putut circula și multe mașini au stat pe șosea, între localități, de dimineața până seara. Azi, nu mai ninge și nu mai bate vântul, dar e încă foarte frig. Aeroportul din București are, acum, program normal, dar trenurile circulă cu întârziere și mai sunt drumuri pline de zăpadă. E o iarnă foarte grea!

- 1. Avioanele au plecat
 - a. la timp.
 - b. mai devreme.
 - c. mai târziu.
- 2. Niște călători au așteptat în aeroport
 - a. mai mult de 48 ore.
 - b. 24 de ore.
 - c. mai mult de 24 de ore.
- 3. Multe mașini au rămas pe drum
 - a. o oră.
 - b. o zi.
 - c. o săptămână.
- 4. Astăzi, vremea este
 - a. mai bună.
 - b. mai rea.
 - c. la fel.
- 5. Mai au probleme de trafic
 - a. avioanele și trenurile.
 - b. trenurile și mașinile.
 - c. avioanele și mașinile.

Instrumente de evaluare

3. Citiți scrisoarea de mai jos și selectați răspunsul corect:

Deva,
Vineri, 10 martie

Dragă Carmen,

Măine este ziua mea. Vreau să dau o petrecere mare, cu mulți invitați, sâmbăta viitoare. Nu am ales încă un loc, mă mai gândesc puțin, poate va fi chiar la școală, în clasa mea. Sala e mare, aerisită și foarte luminoasă. Nu știu ce meniu să aleg: m-am gândit la mai multe feluri de mâncare: pizza, spaghete, specialități românești, grătare cu salate asortate. Tu poți veni? Nu trebuie să aduci niciun cadou, dar, dacă dorești, poți să cumperi o cutie de înghețată. Cred că vom fi mulți prieteni. Sper să fie o petrecere reușită, cu multă muzică bună. Te aștept! Petrecerea începe pe la ora 19.

Adresa mea este:
Str. Alea Crinilor, nr. 45, bl. B, et. 2, ap. 34, Deva.

Pe sâmbătă!
Ioana

1. Carmen primește
 - a. o scrisoare de scuze.
 - b. o invitație.
 - c. o felicitare.
2. Sâmbătă, Carmen este rugată să meargă
 - a. la un film.
 - b. la o aniversare.
 - c. la o întâlnire.
3. Petrecerea va fi, probabil,
 - a. acasă la Ioana.
 - b. la școală.
 - c. la un restaurant.
4. Ioana sărbătorește ziua ei
 - a. la început de săptămână.
 - b. la mijlocul săptămânii.
 - c. la sfârșit de săptămână.
5. Carmen poate aduce la petrecere
 - a. flori.
 - b. înghețată.
 - c. tort.

4. Priviți imaginile de mai jos și alegeți descrierea potrivită. Scrieți numele persoanei sub fotografie.



.....



.....



.....

1. Mă numesc Lisa și am 6 ani. Sunt tot timpul foarte veselă și îmi place să stau mult timp în aer liber. Am părul scurt, șaten, și încă nu sunt foarte înaltă. Când este vară, nu-mi pot imagina viața fără ochelarii de soare. Îmi place să fac fotografii și să merg cu mașina de fiecare dată când am ocazia.

Unitatea 2

2. Mă numesc Lia și am 12 ani. Sunt brunetă, cu părul lung și drept. Nu sunt foarte înaltă, dar nici scundă. Îmi place să merg la cumpărături de fiecare dată când am timp. Când nu sunt la școală, petrec mult timp cu prietena mea și vecina mea. Mergem în oraș, cumpărăm tot ce ne place și vizităm diverse locuri. Iubesc vara și nu ies din casă decât dacă e soare.

3. Mă numesc Ioana și am 7 ani. Am părul șaten și nu foarte lung. Îmi place foarte mult vara și stau afară foarte mult. Când e cald, port rochii și sandale. Nu îmi place să port ochelari de soare, pentru că am senzația că nu mai văd foarte bine cu ei. Învăț să dansez și exersiez de fiecare dată când am ocazia.

5. Alegeți afirmațiile potrivite pentru fiecare persoană:

- | | | |
|----------------|--------------------------|---|
| a. un copil | ☐ | 1. În fiecare zi stau împreună cu nepoții mei. Ne place să ne plimbăm în parc și iarna ne jucăm cu zăpadă. Nu mă simt singură. |
| b. un doctor | ☐ | 2. Lucrez toată ziua. Sunt un om ocupat. Am un cabinet particular. În fiecare zi, am mulți pacienți. Pentru că e foarte frig afară, multe persoane răcesc și au febră. |
| c. o bunică | ☐ | 3. În fiecare zi, stau la serviciu până seara târziu. Când ajung acasă, sunt foarte obosit. Din nefericire, nu mai am timp nici pentru copiii mei. |
| d. un tată | ☐ | 4. În timpul liber, mă joc pe calculator și ies în fața blocului la un meci de fotbal. Am foarte mulți prieteni cu care mă întâlnesc în fiecare zi, după ce îmi fac temele. |
| e. un profesor | ☐ | 5. Îmi place foarte mult să lucrez cu copiii. Sunt foarte apropiat de ei. Materia pe care o predau este limba română. |

C. Gramatică și vocabular

1. Scrieți cuvintele din paranteză la forma corectă:

E plăcut să intri într-un magazin cu produse numai din mătase. Aici găsești articole de îmbrăcăminte în foarte (mult) culori. Aproape (tot) vizitatorii cumpără ceva. Pe rafturi sunt lucruri (atrăgător), foarte diferite: cămăși (alb), tricouri (galben), pantaloni (albastru), costume (elegant), pălării (modern)..... . Hainele sunt (ușor)....., (comod) și de calitate foarte bună.

2. Completați spațiile libere cu antonime (cuvinte cu sens opus):

a. (Puțini) oameni locuiesc la oraș. Dar, viața în aceste locuri este, de multe ori, (ușor)..... . În orașele (mici), este mai dificil să găsești o locuință (rea) și un loc de muncă potrivit. Oamenii călătoresc în fiecare zi sute de kilometri cu mașina sau cu trenul, pentru că locul de muncă este foarte (aproape)..... de casa lor.

b. Oamenii care râd în fiecare zi sunt mai (bolnavi) Persoanele care au ascultat (rar)..... glume și au râs au avut o sănătate mai (rea) O porție de râs aduce o schimbare (neimportantă) în viața noastră. Este bine să fim (negativi) tot timpul.

3. Completați propozițiile cu opusele adjectivelor subliniate:

Mâncarea este **caldă**, dar cafeaua este
Blocurile sunt **înalte**, dar casele sunt
Dicționarele sunt **groase**, dar caietele sunt
Lămâia este **acără**, dar cireșele sunt
Rochiile sunt **lungi**, dar fustele sunt

4. Ordonați cuvintele de mai jos pentru a obține propoziții. Primul cuvânt este cel scris cu majuscule.

mai ieftin	Ioana	bilet	cumpără	de tren
.....				
cu bagaje	Lângă ea	oameni	mulți	sunt
.....				
cumpără	Dan	galbene	de la magazin	mere
.....				

Instrumente de evaluare

5. În categoriile de mai jos, un cuvânt nu este corect (nu face parte din categorie). Subliniați cuvântul respectiv și scrieți unul potrivit:

frumos	inteligent	scund	urât	.....
scund	gras	deştept	înalt	.....
blond	roşcat	slab	şaten	.....
răcit	bolnav	obosit	zâmbitor	.....
amabil	atent	harnic	obez	.....

6. Completați textul cu adjectivele de mai jos. Adjectivele sunt date în ordinea corectă:

roșu verde portocaliu negru galben roz

Of, spune-mi, te rog, când vei învăța să te îmbraci? Tu nu vezi? Bluzele nu se potrivesc cu pantofii, iar, când te duci la birou, fustele nu sunt cea mai bună alegere. Și ce ai împotriva rochiilor? Femeile le-au purtat întotdeauna; sunt foarte elegante și ușor de asortat. Dar rochiile și sandale? Parcă vii de pe Marte!

D. Producere scrisă

1. Privește imaginea de mai jos și scrie o scurtă scrisoare bunicilor despre ce vezi în imagine. Și tu ești un personaj de acolo:



2. Dan este la munte și scrie o carte poștală părinților. Continuați textul următor:

Dragă mamă și tată,

Suntem la munte de 3 zile. Am ajuns cu bine. Vremea este frumoasă, nu a plouat deloc.

Unitatea 2

E. Producere orală

Priviți imaginea de mai jos și încercați să descrieți persoanele: ce vârstă au, gradele de rudenie, cu ce haine sunt îmbrăcate, ce culoare au hainele etc.



IDEI DE LUAT ACASĂ

- ▮ Priviți exercițiile de evaluare din manuale cu un ochi critic și apreciați utilitatea lor pentru elevi. În cazul în care nu sunteți convinși de aceasta, creați dumneavoastră testele de evaluare formativă și sumativă.
- ▮ Chiar dacă manualele nu le prevăd, acordați atenție exercițiilor care testează și alte competențe decât cele privilegiate până acum. Itemii de producere orală sau de înțelegere după auz sunt cel puțin la fel de importanți ca și cei de gramatică sau lectură.
- ▮ Deprindeți și utilizați dumneavoastră înșivă abilitatea de a crea exerciții de evaluare în funcție de conținuturile predate.
- ▮ Variați cât se poate de mult exercițiile incluse în test și elaborați cerințele cu maximă claritate, utilizând un limbaj standardizat și familiar elevilor.
- ▮ Evitați, pe cât posibil, utilizarea metalimbajului atât în predare, cât și în evaluare.
- ▮ Creați sau adaptați un sistem de verificare și notare cât se poate de obiectiv și de clar, astfel încât să fie clar, pentru dumneavoastră și pentru copii, ce cantitate de cunoștințe și ce fel de abilități acoperă calificativele acordate.
- ▮ Revizuiți și completați sistemul de evaluare pe care îl folosiți pentru a nu pierde contactul cu cele mai noi metode de examinare.
- ▮ Implicați activ elevul în procesul de evaluare, apelând la metoda autoevaluării și discutând cu copiii nivelul de performanță la care trebuie să ajungă, ca și strategiile cele mai bune pentru a-l atinge.

TEST



A. Completați propozițiile de mai jos:

1. Competențele principale care se testează în cadrul unui proces de evaluare (așa cum sunt ele adoptate în cadrul acestui proces) sunt: receptarea după auz, ..., gramatică și vocabular, ..., producerea creativă de text.

2. Enumerați cel puțin trei tipuri de exerciții prin care se poate evalua competența de receptare după auz:

.....
.....
.....

3. Scrieți trei exerciții de tip **analitic**, din Programa de limba și literatura română:

.....
.....
.....

B. Decideți dacă propozițiile de mai jos sunt adevărate sau false:

1. Literele și combinațiile de litere românești se învață în clasa a doua.
2. Programele conțin obiective-cadru, dar și obiective de referință.
3. Conform lui Purpura, gramatica trebuie să fie un obiect de studiu de sine stătător.
4. „Să selecteze detalii dintr-un mesaj rostit cu viteză normală” este un obiectiv-cadru privitor la competența de înțelegere după auz.

C. Potrivii calificativele de mai jos cu descrierile care le corespund (competența de înțelegere după auz):

Suficient	Identifică rapid și cu precizie, în enunțuri orale, părțile de vorbire studiate.
Bine	Identifică, rareori cu ezitări sporadice și sprijin acordat, părțile de vorbire studiate.
Foarte bine	Identifică, cu dificultate, în enunțuri orale scurte, părțile de vorbire studiate.

Bibliografie:

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare (traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Consiliul European, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.

Crăciun, Corneliu, 2004, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Deva, Editura Emia.

Limba și literatura română pentru minorități, clasa a IV-a, 2006, referenți științifici prof. gr. I Cristina Popescu, învățătoare gr. I Eva Szabo, Cluj-Napoca, Editura Dacia.

Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale. Clasa a III-a, 2005, aprobat prin ordin al ministrului Nr. 3919/20.04.2005, București.

Medrea, Anca, Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vesa, Viorica, Vilcu, Dina, 2008, *Teste de limba română ca limbă străină [A1, A2, B1, B2]*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint.

Pamfil, Alina, 2003, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45.

Purpura, James, 2005, *Assessing Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

Unitatea 2



3. Propunerea unui test structurat pe competențe. Model - clasa a IV-a - nivel A2

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să elaborați specificațiile necesare pentru producerea unui test;
- să selectați cea mai bună formă pentru un test structurat pe competențe (structură, probe, itemi);
- să elaborați itemi pentru verificarea tuturor competențelor;
- să concepeți instrumente privitoare la administrarea și evaluarea testelor.

3.1. Introducere

După cum am semnalat încă în *Introducerea* primei secțiuni a acestei unități, capitolul al treilea este dedicat unui test de evaluare, într-un format cu totul nou pentru limba română ca limbă nematernă. Vom prezenta mai întâi matricea de specificații a testului, apoi un model de test pentru clasa a IV-a, model ce va fi însoțit, de asemenea, de instrumente de administrare și de examinare corespunzătoare.

Testul pe care îl propunem se caracterizează prin următoarele trăsături:

1. Vizează competențele de receptare (orală și scrisă) și pe cele de producere (orală și scrisă), ca și abilitatea elevilor de a utiliza, la modul cel mai practic, cunoștințele de gramatică și vocabular, capacitate verificată într-o secțiune separată a testului.

2. Probele propuse sunt grupate în trei secțiuni: *Citire și gramatică; Ascultare și scriere; Proba orală*. Acestea sunt distribuite în așa fel încât să se încadreze într-un interval de timp care să nu solicite foarte mult atenția și efortul intelectual al elevilor. Se recomandă, în plus, administrarea celor trei probe în zile diferite de examinare sau, dacă se decide aplicarea lor în aceeași zi, atunci se recomandă rezervarea unor pauze mari între ele.

3. Are la bază o echivalare între clasele din sistemul oficial educațional și nivelurile de competență lingvistică, așa cum sunt ele definite în *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi*. În acest caz, echivalarea este stabilită între clasa a II-a și nivelul A1, respectiv, clasa a IV-a și nivelul A2. Pentru exemplificare, vom folosi aici doar un model pentru testul de nivel A2 (clasa a IV-a). Precizăm din nou că, în noua Lege a educației naționale, se prevede un sistem de evaluare diferit de cel existent până acum, cu sesiuni de examinare mult mai frecvente. Conform noii legi, la ciclul primar, ar urma să se susțină examene de competență lingvistică la finalul clasei a II-a, respectiv, a IV-a. Echivalarea pe care am făcut-o se sprijină pe două rațiuni: prima, aceea că, pentru a pune în act modelul de test propus, trebuia să stabilim care este segmentul de populație căruia i se adresează. Desigur, el nu este prin nimic limitat la elevii care se află la finalul clasei a IV-a. Orice persoană care vrea să își verifice cunoștințele de limba română și bănuiește că se află cam la acest nivel de competență poate să dea acest examen pentru a-și confirma presupuziția sau pentru a se plasa pe o treaptă superioară ori inferioară de competență lingvistică. Când am stabilit echivalarea cu clasele din sistemul de învățământ, am pornit de la ideea că este necesar să propunem un sistem de testare care ar putea fi adoptat tocmai în scopul realizării acelor sesiuni de evaluare prevăzute în noua Lege a educației naționale. Pentru a se putea realiza acest lucru, o astfel de echivalare era absolut necesară. Oricum, în afara acestei relații, testul se sprijină în primul rând pe nivelurile de competență așa cum sunt ele prevăzute în *CECR*, putând funcționa foarte bine, poate chiar mai bine, ca un instrument de evaluare independent de orice sistem, oficial sau neoficial, de învățare a limbii.

4. În aceeași idee a echivalării cu clasele de studiu din învățământul preuniversitar, ariile de vocabular și sferile de interes reflectate în textele alese pentru probele de înțelegere a unui text scris și înțelegere după auz, ca și temele alese pentru producerea creativă de text și producerea orală, au fost adaptate grupei de vârstă căreia îi aparțin candidații. Evident, aceleași abilități și aceleași noțiuni gramaticale pot fi verificate și pentru candidați adulți, prin adaptarea adecvată a conținuturilor.

5. Ideea adaptării testului la grupa de vârstă a impus și un tip de exerciții specifice. Majoritatea exercițiilor sunt bazate pe imagini, iar sarcinile sunt formulate (cel puțin în parte) în așa fel încât să fie cât mai atractive pentru elevi (selectare, încercuire, trasare de săgeți, identificarea diferențelor care apar în ilustrații etc.).

6. Unul dintre punctele de reper pe care le-am folosit în conceperea testului au fost examenele de limba engleză pentru copii propuse de către Cambridge ESOL. Chiar dacă grupei de vârstă vizate aici i-ar corespunde, în respectiva schemă de examinare, testul care se numește *Movers* (în succesiunea *Starters, Movers, Flyers*, care precede testele efective pe nivel), am ales să ne situăm la nivelul testului *KET (Key English Test)*, cel de la nivelul A2. Am optat pentru această variantă datorită faptului că, pentru a da testul *Movers*, un copil are nevoie de aproximativ 175 de ore de studiu al limbii, iar, pentru *KERT*, de 200 de ore. Am considerat că putem să ne aventurăm la nivelul A2, cel corespunzător *KET*-ului, având în vedere că elevii pe care ar urma să îi testăm noi beneficiază, până la finalul clasei a IV-a, de 592 de ore, mai mult decât suficient pentru a atinge nivelul respectiv. Am reținut, totuși, din testul *Movers*, concepția pe baza căreia a fost elaborat testul, una în spiritul căreia exercițiile sunt proiectate, în mod clar, pentru copii. Utilizarea imaginilor, tipurile de sarcini alese sau formatul testului au în vedere candidații de vârstă mică și modul lor de „lucru”.

7. Contează nu atât numărul de exerciții, cât numărul de itemi, respectiv de puncte. De pildă, dacă secțiunea de ascultare are 20 de itemi, fiecare fiind notat cu câte un punct, aceștia pot fi distribuiți câte cinci în patru exerciții, câte patru în cinci exerciții sau putem concepe un exercițiu de opt puncte și două de șase puncte etc.

8. Fiecare tip de exercițiu (de citire, gramatică, vocabular, ascultare) va fi ilustrat printr-un exemplu (model). Pe lângă faptul că instrucțiunile sunt scrise cât se poate de clar și de succint, modelul oferit va ajuta elevul să se orienteze mai ușor și mai rapid în exercițiul pe care îl are de făcut.

9. Conținutul testat a fost selectat nu atât în concordanță cu materialele folosite pentru studiu la școală,

cât, mai degrabă, în funcție de structurile gramaticale, sferile lexicale și actele de vorbire pe care le-am stabilit în cadrul unei programe analitice care descrie nivelul A2. În caz contrar, specificațiile pentru test ar fi fost constituite chiar din conținutul prezent în programa de studiu/ de examinare constituită pentru școală. Desigur, s-a avut în vedere ideea de a nu se depăși gradul de dificultate specific manualelor pe care le utilizează elevii la acest nivel. Nu am avut însă în vedere studiul teoretic al problemelor respective de lexic sau gramatică, ci prezența acestora ca elemente de construcție a textelor din materialele școlare. **Profilul testului este, așadar, unul corelat cu abilitățile de utilizare a limbii în viața de zi cu zi, în situații concrete de comunicare.** Dacă un elev susține și trece un astfel de test, performanța lui se măsoară nu în cât de bine sau cât de mult a știut din materia învățată la școală, ci în cum se poate descurca în activități și situații cotidiene și în care este nevoie de utilizarea limbii respective.

10. Nu este prevăzut niciun exercițiu care să aibă o componentă teoretică în cerință sau să aștepte un răspuns teoretic, de genul specificării categoriilor morfologice sau sintactice prezente la nivelul unor lexeme. Prin această trăsătură, testul nostru se diferențiază net de formatul specific examenelor școlare, în care cunoștințele despre limbă testate sunt cel puțin la fel de importante precum cele de limbă.

Odată prezentate trăsăturile principale ale testului, vom trece la matricea de specificații și la modelul de test în sine.

Test de limba română ca limbă nematernă Nivelul A2 - Clasa a IV-a

SPECIFICAȚIILE DE CONȚINUT ALE TESTULUI:

GRAMATICĂ

Morfologie

- Substantivul. Gen, număr, caz (acuzativ, nominativ, genitiv, dativ, vocativ).
- Articolul hotărât/ nehotărât (nominativ, acuzativ, genitiv, dativ).
- Adjectivul calificativ cu 4 forme, 3 forme, 2 forme, invariabil. Comparația adjectivului.
- Pronumele personale. Cazul nominativ, acuzativ și dativ.
- Pronumele negativ: *nimeni, nimic, niciunul, nicio*.
- Pronumele interogativ/ relativ: *cine?, ce?, câți?, câte? pe cine?, cui?*
- Pronumele și adjectivul demonstrativ (apropiere: *acesta*, depărtare: *acela*, identitate: *același*)
- Adjectivul posesiv: *meu, tău, său, nostru, vostru...*
- Adjectiv nehotărât: *mulți, puțini, toți, fiecare, unul, altul, cineva, ceva, orice...*
- Numeralul cardinal. Numeralul ordinal: *primul, al doilea...*
- Verbul. Indicativ prezent, perfect compus. Conjunctiv prezent. Viitorul (literar și popular – forma cu „o să”). Imperativul plural. Diateza reflexivă cu pronume în acuzativ. *A avea + supin*.
- Adverbul interogativ: *unde?, când?, cum?, cât?*
- Adverbul de timp: *când, acum, atunci, astăzi, după-masă, seară, ieri, alaltăieri, din când în când...*
- Adverbul de loc: *unde, aici, acolo, sus, jos, aproape, departe...*
- Adverbul de mod: *bine, așa, așa și așa, destul, atât, mult, puțin, pas cu pas, treptat, la fel*
- Adverbul de afirmație: *da, ba da, desigur, cu siguranță*.
- Adverbul de negație: *nu, niciodată*.
- Prepoziții de bază cu acuzativul: *în, din, la, de la, pe, sub...* Prepoziții și locuțiuni prepoziționale cu genitivul: *deasupra, în fața, în spatele, în centrul, în jurul, în stânga, din cauza, cu excepția*.
- Conjunții coordonatoare: *și, sau, dar, și...și, nici...nici, iar, însă, ori, sau...sau, ori...ori, deci*.
- Conjunții subordonatoare: *că, pentru că, fiindcă, din cauză că, căci, dacă, după ce, (ca) să*.
- Conjunții corelative: *nu numai...ci și, atât...cât și*.

Sintaxă

- Enumerarea: *și ... și, nici ... nici, atât ... cât și*.
- Locul: *în, din, la, de la, pe, de pe, lângă, de lângă, sub, de sub, la stânga, la dreapta, între, sus, jos, aici, acolo, departe, aproape, în fața, în spatele*.
- Timpul: limitarea în timp (*de la, până la, din, până în*), anterioritatea (*deja, înainte de, acum... ore/ zile/ ani, de... ore/ zile/ ani*), posterioritatea (*apoi, după, după ce, peste, după aceea*), simultaneitatea (*în timpul, în același timp, în timp ce*), iterația (*în fiecare zi, zilnic, zi de zi, din când în când*), frecvența (*întotdeauna, des, de obicei, câteodată, uneori, rar, niciodată*).
- Modul propriu-zis: *așa, așa și așa*.
- Cantitatea: *mult, puțin, tot, destul, atât...*
- Diferența, opoziția: *dar, iar, însă, în timp ce, spre deosebire de, diferit de*.

Unitatea 2

- Conformitatea: *asemănător cu, similar cu, conform cu.*
- Identitatea: *la fel de, tot așa de, mai... decât, cel mai ...dintre.*
- Mijlocul și instrumentul: *cu, prin, cu ajutorul.*
- Cauza: *că, pentru că, fiindcă, din cauză că, din cauza, căci.*
- Condiția: *dacă.*
- Concesia: *deși, chiar dacă.*
- Scopul: *ca să, pentru a, pentru ca să.*
- Relația: *despre, în legătură cu, referitor la.*
- Excepția: *cu excepția, fără.*

SFERE LEXICALE

- **Identificarea și caracterizarea persoanei:** numele, telefonul, data și locul nașterii, sexul, vârsta, situația familială, naționalitate, origine, limbi străine, activitate profesională, descriere fizică, adrese, studii, membrii familiei, gusturi, preferințe, caracter/ temperament, atitudini și sentimente - exprimarea afecțiunii, a stării de frică, plictiseală. Exprimarea indignării, confuziei, tristeții, entuziasmului...
- **Educație:** materii, clase, săli, cabinete, alcătuirea unui CV.
- **Contacte culturale și sociale:** informații practice de bază privind țara natală și țara limbii țintă: clima, moneda națională, obiceiuri legate de mâncare, programul zilnic, sărbători, cumpărături, restaurante.
- **Mediul geografic:** faună, floră, climat (meteo), timp (zile, luni, anotimpuri, ani), loc (cartier, orașe, sate, țări), caracteristici ale mediului.
- **Locuința:** casă, cămin, apartament, bloc, hotel, părțile locuinței, mobilier, vase și aparate casnice, întreținere, consumuri casnice.
- **Mâncare și băutură:** fructe, legume, lactate, dulciuri, bucătărie tradițională, rețete, bunele maniere – formulele utilizate.
- **Cumpărături:** magazin alimentar, confecții, farmacie, librărie, piață, cadouri pentru diferite ocazii.
- **Servicii:** casă de schimb, agenție de voiaj, poștă, vamă, bancă, poliție, telefon, închirieri.
- **Igienă și sănătate:** părțile corpului, stări și necesități fiziologice, boli, servicii medicale, servicii de urgență.
- **Călătorii, transport:** indicații de orientare, mijloace de transport, bagaje, vacanțe, turism, documente de călătorie, rezervări, reguli de circulație și de conducere.
- **Timpul liber:** sporturi, programul zilnic, pasiuni, muzee, expoziții, spectacole, cinema, teatru, lectură, animale de casă.
- **Relații sociale:** vizite, invitații, corespondență – biletul, mesajul, scrisori și felicitări, formule de politețe, acord și dezaprobare. Acte reparatorii: semnalarea înțelegerii, neînțelegerii, clarificare, repetiție, confirmarea înțelegerii.
- **Completare de formulare tip:** hotel, pașapoarte, poliție, sala de lectură, chirie.

ACTE DE VORBIRE

I. CONVENȚII SOCIALE

Inițierea de contacte sociale

- Saluturi (la întâlnire, la despărțire), răspunsuri la salutul de întâlnire, transmiterea de salutări.
- Formule de adresare, adresare directă, adresare în corespondență/la telefon, expresii introductive, expresii finale.
- Prezentarea personală/ prezentarea altei persoane, răspunsuri la prezentare.
- Reguli de mișcare a corpului:
 - Mulțumiri/răspunsul la mulțumiri
 - Cererea/acordarea/refuzarea permisiunii
 - A cere/a accepta/a refuza scuzele cuiva
 - A ura/a dori (la sosire, primire, întâlnire)
 - A felicita/a răspunde la felicitări
 - Atragerea atenției
 - A condola/a răspunde la condoleanțe

II. INFORMAȚII

- A cere/a răspunde la cererea de informații (afirmativ/negativ/dubitativ)
- A se identifica/a identifica pe cineva
- A cere/a da explicații
- A se scuza/a accepta scuzele cuiva
- A cere aprobarea/a aproba/a dezaproba
- A considera un fapt ca sigur/adevărat/fals/probabil/posibil/imposibil/necesar

- A cere servicii/ a face programări

III. ATITUDINI ȘI SENTIMENTE

Exprimarea stărilor, atitudinilor și a sentimentelor personale:

- a vorbi despre preferințe, simpatie, antipatie
- a exprima refuzul, acceptarea
- a exprima intenția
- a exprima opinia
- a exprima stări fiziologice
- a exprima aprecierea
- a vorbi despre speranțe și așteptări
- a exprima acordul/ dezacordul
- a exprima interesul
- a exprima regretul, compasiunea
- a face promisiuni
- a exprima protestul
- a exprima insistența
- a exprima atitudini și sentimente pozitive: plăcerea, fericirea, mulțumirea, satisfacția, entuziasmul, preferința, pofta, cheful, interesul, simpatia, iubirea, speranța, surprinderea.
- a exprima atitudini și sentimente negative: neplăcerea, nefericirea, regretul, teama, lenea, antipatia, iritarea, preocuparea, durerea, nerăbdarea, ura.

IV. INFLUENȚAREA ACȚIUNILOR

- Consultarea: a cere aprobarea, a cere permisiunea.
- Ordine/instrucțiuni: a cere/ a da indicații/instrucțiuni, a exprima oferta, a cere sfaturi, a cere sugestii, a cere ajutorul, a exprima obligația/interdicția.
- Propuneri de acțiune: a cere cuiva să facă ceva, a ezita, a avertiza, a exprima intenția/decizia, a formula o invitație.

V. ORGANIZAREA DISCURSULUI

- Exprimarea opiniei, enumerarea: *și... și..., nici... nici...*, relatarea discursului (*A. spune că...*), exprimarea concluziei, inițierea discursului, introducerea temei discursului, a cere cuvântul.

VI. ACTE REPARATORII

A semnala înțelegerea/neînțelegerea (față în față, la telefon), a cere repetarea unui cuvânt, a cere clarificarea, a pronunța pe litere, a preciza pronunțarea/ scrierea, a dicta, a cere să se scrie, a cere sprijin, a cere să se vorbească mai rar/ mai tare/ mai încet, a cita pe cineva, a cere precizări.

VII. DESCRIEREA

- persoane, locuri, obiecte, vreme, evenimente (prezente, trecute și viitoare), produse, profesii, personalități.

VIII. REZUMAREA, RELATAREA, INTERPRETAREA unor discuții, evenimente, texte.

Secțiunea I: Prelucrarea textului scris: citire, gramatică și vocabular

I. Descriere generală:

- **formatul:** 40 de itemi, organizați în 7 exerciții (numărul de exerciții poate varia (6-8 exerciții, fiecare având 5-8 itemi); numărul de itemi este constant;
- **timpul alocat:** 45 de minute;
- **structură:** primele exerciții sunt de citire, apoi urmează cele de gramatică și vocabular; vor fi incluse cel puțin două exerciții de citire, dintre care unul presupune prelucrarea unui text;
- **tipurile de sarcini:** a) pentru **citire:** alegere binară (adevărat/fals), în funcție de imagine sau de un text; potrivire multiplă (text cu imagini; text cu text); alegere multiplă (cu mesaje scurte, anunțuri; cu text; grupare pe categorii; producere de răspuns scurt; ordonare de paragrafe/propoziții; b) pentru **gramatică și vocabular:** completare de spații libere: cu forma corectă a unor cuvinte date; cu unități dintr-o paradigmă dată (articolul nedefinit, adjectivul posesiv etc.); cu cuvinte date într-o ordine aleatorie; cu antonime ale unor cuvinte date; alegere multiplă; potrivire multiplă; itemi cu răspuns deschis (cuvinte și propoziții scurte); grupare de cuvinte în categorii.
- **surse:** texte similare cu cele autentice;
- **punctaj:** fiecare item primește, pentru rezolvarea corectă, un punct; la sarcinile de producere cu răspuns

Unitatea 2

scurt se poate acorda un punctaj parțial; criteriul principal în acordarea punctajului este îndeplinirea corectă a sarcinii acordate (spre exemplu, forma gramaticală adecvată); dacă restul propoziției-răspuns conține greșeli de scriere, acord, vocabular etc., acestea se vor depuncta, dar parțial.

II. Structura și focusul exercițiilor

Exercițiul A

- tipul de sarcină: alegere binară (da/nu) în funcție de imagine; alegere binară privind cinci aspecte din imagine, plus un exemplu;
- focus: înțelegerea sensului propozițiilor și a vocabularului implicat;
- numărul de itemi: 5.

Exercițiul B

- tipul de sarcină: potrivire multiplă (6 propoziții – șapte imagini: o imagine este în plus; o propoziție și o imagine sunt pentru exemplul propus);
- focus: înțelegerea ideii principale din mesaje și anunțuri reale;
- numărul de itemi: 5.

Exercițiul C

- tipul de sarcină: alegere multiplă (un text; 5 propoziții cu alegere din trei opțiuni posibile, plus un exemplu);
- focus: înțelegerea detaliată a textului și identificarea ideilor principale din text;
- numărul de itemi: 5.

Exercițiul D

- tipul de sarcină: alegere multiplă (cinci propoziții cu alegere din trei opțiuni posibile, plus un exemplu);
- focus: identificarea cuvântului potrivit, în funcție de contextul oferit de propoziții (expresii ale stării; exprimarea aprecierii, a frecvenței etc.);
- numărul de itemi: 5.

Exercițiul E

- tipul de sarcină: grupare de cuvinte în categorii (paisprezece unități lexicale din diferite arii, care trebuie plasate în categoria corespunzătoare – de exemplu: articole de îmbrăcăminte, mâncare și băutură; părțile corpului, obiecte din birou; animale și păsări; profesii etc.; una dintre categorii, cu elementele sale, constituie un exemplu);
- focus: identificarea unităților lexicale adecvate, în funcție de categoriile indicate;
- numărul de itemi: 10.

Exercițiul F

- tipul de sarcină: alegere multiplă (un text similar cu unul autentic, cu cinci poziții de completat din trei opțiuni posibile, plus un exemplu);
- focus: identificarea structurii gramaticale adecvate, în funcție de contextul textual;
- numărul de itemi: 5.

Exercițiul G

- tipul de sarcină: propoziții cu răspuns scurt deschis;
- focus: producerea structurilor gramaticale adecvate, în funcție de contextul propozițional;
- numărul de itemi: 5.

**Test de limba română ca limbă nematernă
Nivel A2
Clasa a IV-a**

**Secțiunea I
Citire, gramatică și vocabular**

Durata: 45 de minute
Numărul de întrebări: 40

Numele, prenumele:

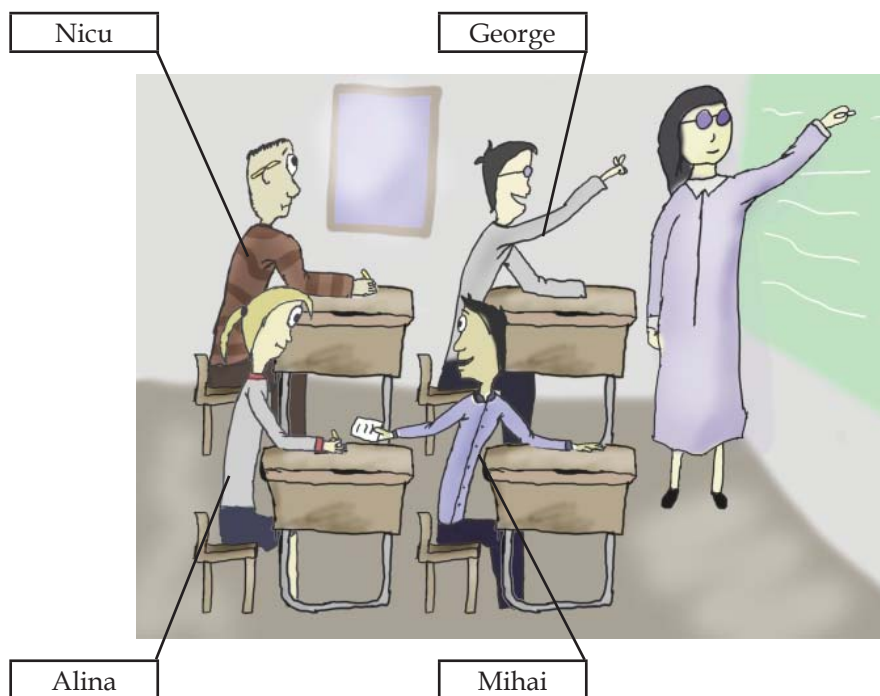
Școala:

Numărul de înregistrare:

Numărul de puncte acordate:

Unitatea 2

A. Priviți imaginea și citiți propozițiile. Scrieți DA sau NU.



Exemplu: Profesoara are pantofi negri.

DA

1. Profesoara arată ceva pe tablă.
2. Două persoane din clasă au ochelari.
3. Mihai este atent la explicațiile profesoarei.
4. Nicu stă în fața lui George.
5. Alina scrie ceva.

☐
☐
☐
☐
☐

B. Potriviți propozițiile (6 - 10) cu semnele (a - g). Scrieți literele corecte în casete. Un semn este în plus.

Exemplu: Nu traversați strada pe roșu!

e.

a.



6. Nu vorbiți la telefonul mobil când conduceți!

☐

b.



7. Nu mergeți cu bicicleta printre mașini!

☐

c.



8. Nu alergați pe trotuar!

☐

d.



9. Aruncați gunoiul în coș, nu pe stradă!

☐

e.



10. Nu vorbiți la telefonul mobil când vreți să treceți strada.

☐

f.

☐

g.



C. Priviți imaginea și citiți textul. Încercuiți varianta corectă!



Locul I

Ieri a fost, în școala noastră, pe terenul unde jucăm de obicei fotbal, un concurs de alergare. Din clasa mea, s-au înscris în concurs cinci colegi: trei băieți și două fete. Competiția a fost programată pentru ora 9 dimineața, dar a plouat foarte tare și startul s-a dat numai la ora 12. Multe persoane au venit să vadă alergătorii: părinți, frați și prieteni ai copiilor. Alergătorii s-au pregătit, au așteptat startul și apoi au început să fugă fiecare cât a putut de repede. Din păcate, în timpul cursei a fost și un mic accident. Colegul meu de clasă, Andrei, a căzut și cursa s-a oprit. Un doctor a avut grijă de Andrei, dar colegul meu nu a trebuit să meargă la spital, pentru că nu s-a lovit rău. Competiția a început din nou și m-am bucurat că Daniela, colega mea de clasă, a câștigat concursul. Vreau să particip și eu la competiția următoare.

Unitatea 2

Exemplu:

În competiția de ieri, copiii

- a. au fugit.
- b. au jucat fotbal.
- c. au învățat.



11. Concursul

- a. a început la ora 9.00.
- b. a durat de la ora 9.00 la ora 12.00.
- c. a început la ora 12.00.

12. Dimineață,

- a. vremea a fost bună.
- b. a fost soare.
- c. nu a fost soare.

13. Familiile și prietenii copiilor

- a. au organizat concursul.
- b. au participat la concurs.
- c. au privit concursul.

14. În timpul cursei, un băiat

- a. a căzut.
- b. s-a dus la spital.
- c. s-a lovit rău.

15. O fată din clasa mea

- a. s-a lovit în timpul cursei.
- b. a alergat cel mai repede.
- c. vrea să participe la concursul următor.

D. Citiți propozițiile și alegeți varianta corectă:

Exemplu:

Ieri, am fost la cinema. La intrare, am avut nevoie de un bilet.

- a. un card
- b. un bilet
- c. o cheie



16. Am găsit repede 5 și locul 15, unde am stat.

- a. șirul
- b. rândul
- c. linia

17. La film, am mâncat popcorn, pentru că mi-a fost foarte

- a. foame
- b. sete
- c. frig

18. Am văzut un film de comedie și mult.

- a. am râs
- b. am plâns
- c. m-am speriat



19. Mi-a plăcut filmul. A fost

- a. oribil
- b. groaznic
- c. excelent

20. Merg la cinema foarte des, cam

- a. o dată pe săptămână
- b. o dată pe lună
- c. o dată pe an



E. Grupați cuvintele de mai jos în categoriile: alimente; haine; obiecte din birou; părțile corpului:

sare; tricou; deget; lapte; braț; rochie; orez; gât; șosete; radieră; cămașă; liniar; pâine; atlas

Exemplu:

Alimente



sare
lapte
orez
pâine

Test - clasa a IV-a

Haine

- 21.
- 22.
- 23.
- 24.



Obiecte din birou



- 25.
- 26.
- 27.

Părțile corpului

- 28.
- 29.
- 30.



F. Citiți textul. Alegeți cuvântul corect pentru fiecare spațiu liber!



Privire de sus

Am citit într-o carte că Everestul este cel mai înalt munte din lume. El se găsește în Asia și foarte mulți oameni au urcat până acum pe el sau doresc Înălțimea este de 8.484 de metri și acolo, sus, nu crește nicio plantă și nu trăiește niciun animal, pentru că temperatura este foarte, foarte Mulți alpiniști spun că visul este să ajungă într-o zi pe Everest. Visul va fi realitate pentru foarte puțini dintre ei. E nevoie de mult curaj, antrenament și timp pentru a ajunge pe Everest.

Exemplu:

- | | | | |
|-----|-----------|--------------|-------------------------|
| | a. înalt | b. mai înalt | c. <u>cel mai înalt</u> |
| 31. | a. urcă | b. vor urca | c. să urce |
| 32. | a. munte | b. muntele | c. muntelui |
| 33. | a. mic | b. mică | c. mici |
| 34. | a. lui | b. ei | c. lor |
| 35. | a. acesta | b. acest | c. aceasta |

Unitatea 2

6. Ce au făcut persoanele din imagini ieri? Ce vor face mâine? Priviți imaginile și continuați propozițiile, ca în exemplu:



Exemplu:

O familie s-a **plimbat** în parc.

O familie se va **plimba** în parc.

36. Niște copii
Niște copii



37. Alin și bunica lui
Alin și bunica lui

38. Anca
Anca



39. Ana și Robert
Ana și Robert

40. Gabriel
Gabriel



Secțiunea II: Ascultare și scriere

I. Descriere generală:

- **formatul:** 40 de itemi, organizați în 4 exerciții de ascultare (numărul de exerciții poate varia (3-4 exerciții, fiecare având 5-8 itemi, numărul acestora fiind constant) și un exercițiu de scriere;
- **timpul alocat:** 45 de minute;
- **structură:** primele exerciții sunt de ascultare, apoi urmează cel de producere de text (scriere);
- **tipurile de sarcini:** a) pentru **ascultare:** alegere binară (adevărat/fals) în funcție de imagine și/sau text audiat; potrivire multiplă (text cu imagini; text cu text audiat); alegere multiplă (cu mesaje scurte, anunțuri; cu text; producere de răspuns scurt); b) pentru **scriere:** producere de texte: scrisoare personală, compoziție, mesaj (de felicitare, de scuze, invitație etc.), carte poștală, e-mail, completare de formulare.
- **surse:** texte autentice sau similare cu cele autentice (ca input)
- **punctaj:** fiecare item din exercițiile de ascultare primește, pentru rezolvarea corectă, un punct (se poate acorda credit parțial, în cazul scrierii cu probleme a unui răspuns înțeles corect - criteriul principal în acordarea punctajului este îndeplinirea corectă a sarcinii acordate (înțelegerea formei auzite); textul din secțiunea de scriere primește 20 de puncte.

II. Structura și focusul exercițiilor - Ascultare

Exercițiul A

- **tipul de sarcină:** potrivire de cuvinte (nume de persoane) cu imagine; șapte nume, din care cinci trebuie potrivite, unul este exemplu, iar unul este în plus;
- **focus:** înțelegerea sensului propozițiilor și a vocabularului implicat (axat pe descriere de persoane, descriere de activități, de obiecte etc.); potrivirea se realizează în funcție de informațiile aflate dintr-un dialog informal între două persoane; dialogul este fragmentat în cinci părți, pentru a permite candidatului să selecteze informația necesară din segmentul indicat;
- **numărul de itemi:** 5.

Exercițiul B

- **tipul de sarcină:** alegere multiplă – un răspuns corect din trei opțiuni posibile; dialoguri scurte, informale; cinci itemi de alegere, plus un exemplu;
- **focus:** înțelegerea informațiilor esențiale din mesaje/dialoguri scurte (obiecte, descriere fizică, loc, timp, direcție de deplasare, prețuri, numere etc.);
- **numărul de itemi:** 5.

Exercițiul C

- **tipul de sarcină:** completare de spații libere pe baza ascultării unui monolog informal mai lung; cinci spații de completat cu un cuvânt sau un număr, plus un spațiu completat ca exemplu; se va acorda credit parțial (un punctaj mai mare decât zero, în cazul în care este evidentă înțelegerea cuvântului, dar sunt probleme de scriere);
- **focus:** înțelegerea informațiilor esențiale din monologuri mai lungi și notarea unor cuvinte pentru completarea unui text, conform discursului audiat;
- **numărul de itemi:** 5.

Exercițiul D

- **tipul de sarcină:** identificarea diferențelor - alegere binară, în funcție de imagini și textul audiat; două imagini foarte similare, cu câteva diferențe clare între ele; cinci propoziții audiate (plus una pentru exemplu) și alegerea, în funcție de conținutul lor, a imaginii *a* sau a imaginii *b*;
- **focus:** înțelegerea informațiilor esențiale din propoziții scurte și identificarea imaginii adecvate, conform conținutului auzit;
- **numărul de itemi:** 5.

II. Structura și focusul exercițiilor - Scriere

- **tipul de sarcină:** producerea unui text pe baza unor indicații date; inputul poate fi un text scurt (de exemplu, o invitație la care se așteaptă răspuns) sau un set de instrucțiuni;
- **focus:** scrierea unui text scurt (mesaj, e-mail, scrisoare, carte poștală – maxim 40 de cuvinte);
- **numărul de itemi:** 1.

**Test de limba română ca limbă nematernă
Nivel A2
Clasa a IV-a**

**Secțiunea II
Ascultare și scriere**

Durata: 45 de minute
Numărul de exerciții: 20 de întrebări (ascultare) + un text de scris (40 de cuvinte)

Numele, prenumele:

Școala:

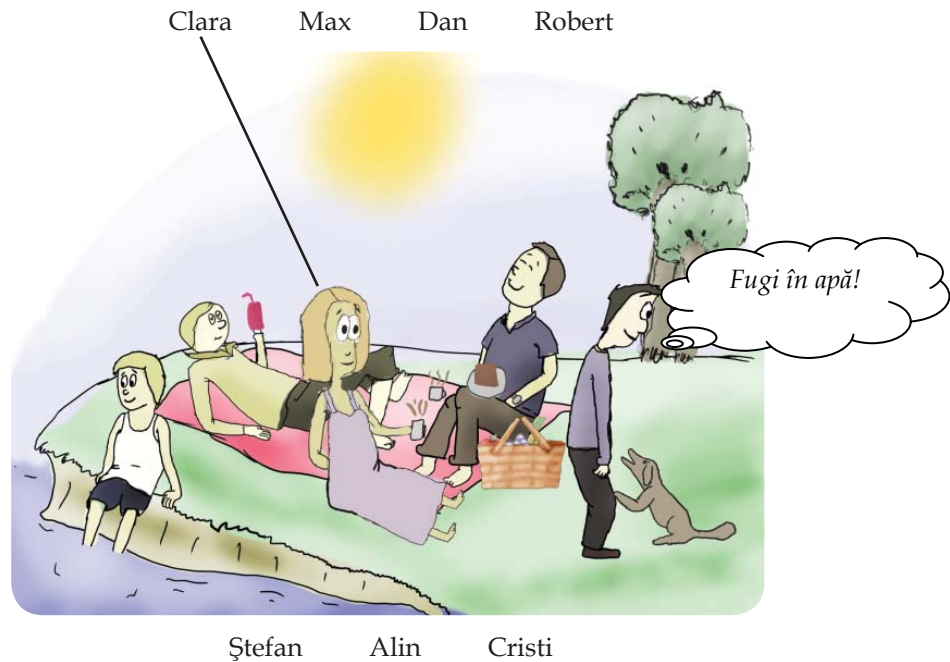
Numărul de înregistrare:

Numărul de puncte acordate:

Test - clasa a IV-a

I. Ascultare

A. Priviți imaginea și ascultați. Trageți linii spre numele persoanelor. Aveți un exemplu. Un nume este în plus.



B. Priviți imaginile și ascultați dialogurile. Alegeți imaginea corectă. Aveți un exemplu.

Exemplu: Ce bea Mihai la micul dejun?



1. Cum arată Isabela?



2. Care e problema lui Andrei?



Unitatea 2

3. Unde e Teatrul de păpuși?



4. Ce a făcut Tania în weekend?



5. Ce a cumpărat Matei?



C. Ascultați dialogul și scrieți un cuvânt în spațiile libere. Aveți un exemplu.



O poveste minunată

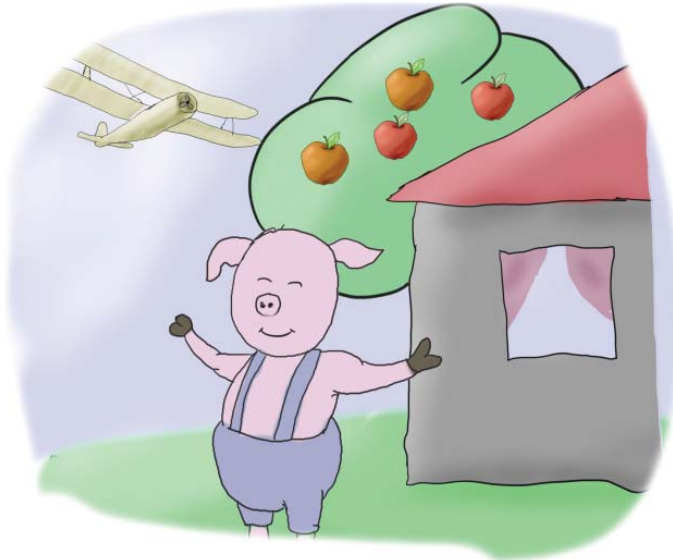
Fata din poveste călătorește foarte departe de 1. familia ei. Un vânt mare duce casa, unde erau fata și 2. ei. Ei se întorc acasă după 3. timp. În țara îndepărtată, fata întâlnește multe 4., care vor fi prietenii ei. Unul dintre prietenii fetei nu este o persoană, este un 5. Fetei nu îi este frică de leu pentru că el vorbește 6. cu toată lumea.

Test - clasa a IV-a

D. Ascultați și priviți imaginile. Scrieți litera de la imaginea pentru care este corectă propoziția (a sau b). Aveți un exemplu.



a.



b.

Exemplu: a

1. ☐

2. ☐

3. ☐

4. ☐

5. ☐

II. Scriere

Scrie o scrisoare pentru un copil din altă țară. Prezintă școala ta și scrie despre materia care îți place cel mai mult. (40 de cuvinte)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Unitatea 2

Secțiunea III: Proba orală

I. Descriere generală:

- *formatul*: 4 părți; un examiner – un candidat;
- *timpul alocat*: 5-10 minute;
- *structură*: prima parte este o discuție introductivă între examiner și candidat, care nu presupune notarea elevului pentru răspunsurile sale; este o conversație „de încălzire”, de „intrare în atmosferă”; în partea a doua se solicită descrierea unei imagini, a unui desen; partea a treia presupune descrierea unei succesiuni de imagini, reprezentând mai degrabă acțiuni; ultima parte este un scurt dialog între examiner și candidat, pe baza unor întrebări adresate de către examiner; pentru descrierea imaginilor, examinerul poate furniza un exemplu;
- *tipurile de sarcini*: producerea de mesaj oral pe baza unui input (imagini sau întrebări adresate de către examiner) referitor la datele personale, prezentare, descriere minimală a caracteristicilor unor persoane, obiecte, a unor acțiuni;
- *surse*: imagini, desene, fotografii;
- *punctaj*: evaluarea se face în funcție de anumite criterii care vor fi specificate (fluență, acuratețe gramaticală, diversitatea vocabularului etc.) și vor fi urmărite în desfășurarea fiecărui exercițiu în parte.

II. Structura și focusul exercițiilor

Exercițiul 1

- *tipul de sarcină*: participarea la un dialog inițiat de către examiner; această parte nu este luată în calcul pentru notare;
- *focus*: introducerea candidatului în atmosfera de examen; familiarizarea cu examinerul;
- *numărul de itemi*: 1.

Exercițiul 2

- *tipul de sarcină*: descrierea unei imagini; examinerul poate începe cu un exemplu; descrierea este axată în special pe persoane, obiecte, locuri, activând cunoștințe legate de nume și caracteristici (nume de obiecte, de persoane, de locuri; exprimarea despre: forme, culori, dimensiuni, apreciere sau lipsă de apreciere etc.);
- *focus*: descriere de imagine;
- *numărul de itemi*: 1.

Exercițiul 3

- *tipul de sarcină*: descrierea unei succesiuni de imagini; examinerul poate începe cu un exemplu; descrierea este axată în special pe acțiuni și activități zilnice, specifice vieții școlare și petrecerii timpului liber;
- *focus*: descrierea unei succesiuni de imagini;
- *numărul de itemi*: 1.

Exercițiul 4

- *tipul de sarcină*: angajarea într-un dialog informal cu examinerul, care va furniza întrebări legate de subiecte familiare candidatului (familie, viața școlară, petrecerea timpului liber, sporturi, hobbyuri etc.);
- *focus*: participarea la o conversație informală;
- *numărul de itemi*: 1.



**Test de limba română ca limbă nematernă
Nivel A2
Clasa a IV-a**

**Secțiunea III
Proba orală**

Durata: 5 - 10 minute
Numărul de exerciții: 4

Numele, prenumele:

Școala:

Numărul de înregistrare:

Numărul de puncte acordate:

Unitatea 2

1. Discuție introductivă

2. Descrieți imaginea de mai jos:



3. Priviți imaginile. Vorbiți despre activitățile pe care le faceți și voi în fiecare zi.



4. Sugestii pentru evaluator: Câți membri sunt în familia ta? Unde învață frații tăi? Unde ai fost în vacanță anul trecut? Ce ai făcut în weekend? Ce îți place să faci în timpul liber?

Test - clasa a IV-a

Anexa 1

Textele pentru exercițiile audio

A. Priviți imaginea și ascultați. Trageți linii spre numele persoanelor. Aveți un exemplu. Un nume este în plus.

Exemplu:

- Servus, Clara. Ce ai făcut în weekend?
- Ana! Mă bucur să te văd. În weekend am fost cu familia mea la un picnic.
- Ce idee bună! Unde ați fost?
- La pădure, lângă un râu. Locul a fost minunat și vremea foarte bună. Îți arăt acum. Am făcut niște poze. Uite, aici sunt eu. Țin în mână o cană cu cafea caldă.
- Da, te văd. Și te uiți la aparatul foto. Cine face fotografia?
- Prietena mea, Angela. A fost și ea cu noi.

Unu

- Și cine e lângă tine? E un băiat blond, drăguț, dar nu îl cunosc.
- E băiatul meu mai mare, Ștefan. Uite, bea suc, dar nu mănâncă prăjitură. Nu-i plac dulciurile deloc.
- Pare obosit.
- Da, a învățat mult săptămâna trecută și ieri s-a odihnit.

Doi

- Cine mai stă jos, lângă coșul cu mâncare? E soțul tău?
- Da, e soțul meu, Cristi. Ieri a fost ziua lui. Uite, are pe mână ceasul nou, de la mine. Am făcut prăjitura special pentru el. Are pe farfurie o bucată mare și, lângă el, o cană cu cafea.
- La mulți ani! Câți ani a împlinit?
- 45.

Trei

- Și în spatele lui Cristi cine este?
- E băiatul meu mai mic, Robert. Îi place foarte mult când mergem la picnic. Se joacă tot timpul. Nu îl interesează mâncarea sau prăjiturile.
- Se vede și în fotografie. Toată lumea stă jos, numai el e în picioare.

Patru

- Robert nu stă niciun minut jos. Aici, în fotografie, se joacă cu Max.
- Max e câinele vostru?
- Da, are deja trei ani, dar se joacă sau aleargă tot timpul. Cred că e prietenul cel mai bun al lui Robert.

Cinci

- Mai este un băiat blond. Și el e fiul tău?
- Nu. Eu am numai doi băieți. El e Dan, prietenul lui Ștefan. Sunt colegi de clasă și Ștefan l-a invitat cu noi, la picnic. I-a plăcut foarte mult, dar i-a fost foarte cald. A stat aproape toată ziua cu picioarele în apă.
- A fost foarte cald, dar cred că a fost o zi minunată.
- Perfectă pentru o duminică liniștită. Și tu, ce ai făcut în weekend?

B. Priviți imaginile și ascultați dialogurile. Alegeți imaginea corectă. Aveți un exemplu.

Exemplu:

- Mihai, ce bei de obicei la micul dejun?
- Mama vrea să beau lapte, dar mie nu îmi place, așa că beau numai un pahar de apă.

1. - Cum arată sora ta, Isabela?
- Isabela are părul negru și lung și are ochi negri.
2. - Ce e cu tine, Andrei? Nu te simți bine?
- Nu, deloc. Mă doare stomacul foarte tare.
3. - Mă scuzați, vă rog. Unde e Teatrul de păpuși?

Unitatea 2

- Mergeți înainte, apoi la stânga.
- 4. - Tania, ce ai făcut în weekend?
- Am fost la Muzeul de Zoologie. A fost foarte interesant.
- 5. - Servus, Matei. Ai fost la cumpărături?
- Da. Am avut nevoie de o periuță de dinți și de pastă de dinți.

C. Ascultați dialogul și scrieți un cuvânt în spațiile libere. Aveți un exemplu.

- Anca, ai citit povestea aceasta?
- Da, e foarte frumoasă. E cu o fată care călătorește într-o țară, foarte departe de familia ei.
- Dar cum ajunge acolo?
- Un vânt foarte mare ia casa, cu fata și cu câinele ei, și îi duce acolo, departe.
- Și se mai întorc înapoi acasă?
- Da, dar peste mult timp.
- Și fata stă acolo numai cu câinele ei?
- Nu. Ea cunoaște foarte multe persoane, care vor fi prietenii ei.
- Și cine sunt aceste persoane?
- Nu toate sunt persoane. Între prietenii ei este și un leu.
- Dar nu îi este frică de el?
- Nu, nu-i e frică deloc, pentru că leul este foarte prietenos și vorbește frumos cu toată lumea.
- Cred că e o poveste interesantă. O să o citesc și eu.

D. Ascultați și priviți imaginile. Scrieți litera de la imaginea pentru care este corectă propoziția (a sau b). Aveți un exemplu.

Exemplu: În pom sunt două mere.

1. Pe cer strălucește soarele.
2. Lângă porcușor este un coș cu fructe.
3. Pe cer zboară un avion.
4. Gura porcușorului este deschisă.
5. Pe cer zboară o pasăre.



Anexa 2

Testul de limba română ca limbă nematernă Instrucțiuni pentru cei care aplică testul

Secțiunea I: Citire, gramatică și vocabular (40 de puncte)

Secțiunea are 40 de întrebări, grupate în 7 exerciții.

Fiecare exercițiu are un exemplu de răspuns.

Elevii au la dispoziție **45 de minute** pentru rezolvarea exercițiilor.

Secțiunea II: Ascultare și scriere (40 de puncte)

Partea de ascultare are 20 de întrebări; pentru partea de scriere, elevii trebuie să producă un text de aproximativ 40 de cuvinte.

Fiecare exercițiu are un exemplu de răspuns.

Elevii au la dispoziție **45 de minute** pentru rezolvarea exercițiilor și scrierea textului.

Secțiunea III: Proba orală (20 de puncte)

Secțiunea are patru părți.

Se alocă între **5 și 10 minute**.

Evaluarea are loc în formula de **unu la unu**: evaluatorul și candidatul; un observator poate fi prezent.

Partea I

Este una de introducere, în care se verifică datele elevului, iar acesta are timp să se obișnuiască cu atmosfera. Această parte **nu se punctează**. Evaluatorul adresează întrebări de genul: *Cum te cheamă? Câți ani ai? Cum te simți? Îți plac aceste imagini?*

Partea a II-a

Elevului i se prezintă **o imagine** și el este rugat să o **descrie**. Profesorul dă un **exemplu**: *În spate sunt niște blocuri înalte. Lângă blocuri sunt copaci cu frunze verzi.*

Imaginile sunt simple, prezentând scene care dau ocazia de a folosi multe **substantive și adjective**. Scenele pot include: copii, obiecte, elemente din natură, animale, scene de interior (clase, camere de copii, cinema etc.) sau de exterior (loc de joacă, parc, curtea școlii, strada etc.). Se pot utiliza adjective reprezentând: dimensiuni, culori, impresii personale, înfățișare etc.

Partea a III-a

Elevului i se prezintă **mai multe imagini**, pe care i se poate cere să le folosească în mai multe feluri: să **selecționeze activitățile** care îi sunt caracteristice și lui; să identifice diferențele dintre două imagini; să spună care dintre activități îi plac și care nu îi plac, să spună ce se întâmplă în fiecare imagine (acestea pot constitui și o narațiune, dar nu i se cere copilului să demonstreze abilități de construire a unei narațiuni). În această secțiune, imaginile vor prezenta în special persoane sau animale angajate în acțiuni, fapt ce ar trebui să mobilizeze utilizarea **verbelor** la diverse moduri și timpuri de către copii.

Partea a IV-a

Elevul trebuie să răspundă la **întrebări simple**, legate de activități zilnice, preferințe, activități pentru timpul liber etc. Exemple de întrebări: *Ce ai făcut azi/săptămâna trecută/ieri? Ce faci când ai timp liber? Ce mănânci de obicei la micul dejun/prânz/cină/în pauza mare, la școală? Ce fel de programe TV îți plac?*

Instrumente de evaluare pentru proba orală
(grile de evaluare pentru proba orală din Cadrul European Comun de Referință pentru limbi)

	PRODUCEREA ORALĂ GENERALĂ
C2	Poate produce un discurs elaborat, limpede și curgător, având o structură logică eficientă care îl ajută pe destinatar să observe punctele importante și să-și amintească de ele.
C1	Poate face o prezentare sau o descriere a unui subiect complex integrând argumente secundare și dezvoltând puncte specifice pentru a ajunge la o concluzie adecvată.
B2	Poate să dezvolte metodic o prezentare sau o descriere subliniind punctele importante și detaliile pertinente.
B1	Poate face o descriere și o prezentare detaliată asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, dezvoltând și justificând ideile prin puncte secundare și exemple pertinente.
A2	Poate înfăptui cu ușurință o descriere directă și necomplicată a unor subiecte variate din domeniul său, prezentând-o ca pe o succesiune liniară de puncte.
A1	Poate descrie sau prezenta în termeni simpli persoane, condițiile de trai, activitățile cotidiene, ceea ce îi place sau nu, prin șiruri scurte de expresii sau fraze neîncheiate.
	Poate produce expresii simple izolate despre oameni și lucruri.

MONOLOGUL CONTINUU : descrierea experienței	
C2	Poate face descrieri limpezi și curgătoare, elaborate și adeseori memorabile.
C1	Poate face o descriere clară și detaliată a unor subiecte complexe. Poate face o descriere sau o istorisire elaborată, integrând în ele teme secundare, dezvoltând anumite puncte și încheind printr-o concluzie adecvată.
B2	Poate face o descriere clară și detaliată a unei game variate de subiecte în legătură cu domeniul său de interes.
B1	Poate face o descriere directă și simplă a unor variate subiecte familiare în cadrul domeniului său de interes. Poate reda destul de fluent o narațiune sau o descriere simplă sub forma unei succesiuni de puncte. Poate relata amănunțit experiențele sale descriindu-și sentimentele sau reacțiile. Poate relata detaliile esențiale ale unei întâmplări neprevăzute, cum ar fi un accident. Poate povesti intriga unei cărți sau a unui film și descrie propriile reacții. Poate descrie un vis, o speranță sau o ambiție. Poate descrie un eveniment real sau imaginar. Poate povesti o istorie.
A2	Poate povesti o istorie ori descrie ceva printr-o simplă listă de puncte. Poate descrie aspectele anturajului său cotidian, cum ar fi: oamenii, locurile, experiența profesională sau școlară. Poate face o descriere scurtă și elementară a unui eveniment sau a unei activități. Poate descrie proiecte și preparative, obișnuințe și ocupații zilnice, activități trecute și experiențe personale. Poate descrie și compara pe scurt, într-un limbaj simplu, obiectele și lucrurile ce-i aparțin. Poate explica prin ce anume un lucru îi place sau îi displace.
	Poate să-și descrie familia, condițiile de trai, instruirea sa, serviciul actual sau cel anterior. Poate descrie oamenii, locurile și lucrurile în cuvinte simple.
A1	Poate să se descrie, să descrie ce face, precum și locul său de trai.

	MONOLOGUL CONTINUU : argumentarea (de exemplu, în timpul unei dezbateri)
C2	Nu există descriptor disponibil.
C1	Nu există descriptor disponibil.
B2	Poate dezvolta metodic o argumentație scoțând în evidență punctele semnificative și elementele pertinente. Poate dezvolta o argumentație clară, lărgindu-și și confirmându-și punctele de vedere cu argumente secundare și exemple pertinente. Poate înlănțui argumentele cu logică. Poate explica un punct de vedere asupra unei probleme, înfățișând avantajele și neajunsurile diverselor opțiuni.
B1	Poate dezvolta destul de bine o argumentație pentru a fi înțeles fără dificultate în cea mai mare parte a timpului. Poate argumenta pe scurt și da explicații referitoare la anumite opinii, proiecte și acțiuni.
A2	Nu există descriptor disponibil.
A1	Nu există descriptor disponibil.

	ANUNȚURI PUBLICE
	Nu există descriptor disponibil.
C1	Poate face un anunț cu fluență, aproape fără efort, cu accentul și intonația care transmit nuanțele fine de sens.
B2	Poate face anunțuri privind majoritatea subiectelor generale cu un grad de claritate, de naturalețe și de spontaneitate care nu ar provoca auditorului nici încordare, nici disconfort.
B1	Poate face mici anunțuri pregătite din timp referitor la un subiect apropiat de faptele cotidiene din domeniul său, eventual chiar cu un accent și o intonație străină care nu împiedică să fie perfect inteligibil.
A2	Poate face mici anunțuri pregătite de cu vreme cu un conținut previzibil și învățat în așa fel încât acestea să fie înțelese de către ascultătorii atenți.
A1	Nu există descriptor disponibil.

Anexa 4

Chestionar

pentru învățătorii care au participat la administrarea propunerii de test
pentru clasa a IV-a (Nivel A2)

1. Cum apreciați structura propusă pentru acest test (secțiunile și probele incluse)?

a. foarte potrivită b. potrivită c. nepotrivită

Comentarii
.....

2. Cum apreciați nivelul de dificultate al testului?

a. prea dificil b. adecvat c. prea ușor

Comentarii
.....

3. Cum apreciați tipurile de exerciții alese pentru test?

a. adecvate b. inadecvate c. puțin adecvate

Comentarii
.....

4. Cum apreciați timpul alocat rezolvării testului?

a. insuficient b. suficient c. prea mult

Comentarii
.....

5. Cum apreciați relevanța testului pentru nivelul de limbă al elevilor dumneavoastră?

a. foarte relevant b. puțin relevant c. deloc relevant

Comentarii
.....

6. Cât de des credeți că ar trebui evaluați elevii în acest mod?

a. o dată pe an b. o dată la doi ani c. o dată la patru ani

Comentarii
.....

7. În ce măsură elevii dumneavoastră sunt familiarizați cu astfel de exerciții?

a. foarte familiarizați b. puțin familiarizați c. deloc familiarizați

Alte comentarii și sugestii
.....

Unitatea 3

Plasarea pe nivel

Unitatea 3



1. Evaluarea producțiilor orale și scrise. Plasarea pe nivel

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să stabiliți criteriile cele mai relevante pentru evaluarea producțiilor orale ale candidaților;
- să stabiliți criteriile cele mai relevante pentru evaluarea producțiilor scrise ale candidaților;
- să utilizați scalele de notare a producțiilor orale și scrise din *CECR* sau să construiți unele proprii;
- să vă îmbunătățiți abilitatea de a evalua producțiile orale și scrise ale candidaților;
- să plasați pe nivel, cât mai exact cu putință, producțiile orale și scrise ale candidaților, în funcție de competența demonstrată;
- să aplicați criteriile de standardizare în ceea ce privește prestația dumneavoastră ca evaluatori sau interlocutori;
- să identificați variabilele pe care le aduc în situația de examinare factorii umani implicați; să aplicați cele mai bune soluții pentru gestionarea variabilelor prezente în situația de examinare.

Unitatea 3

1.1. Introducere

Prima unitate a acestui material a avut ca obiectiv definirea și clarificarea competențelor lingvistice privitoare la abilitatea de utilizare a unei limbi, în postura de limbă străină sau limba a doua, în vreme ce următoarea s-a concentrat asupra procesului de elaborare a unor teste adecvate pentru evaluarea acestora, punând la dispoziția celor interesați instrumentele necesare pentru a duce la bun sfârșit un asemenea demers. Dacă, în postura de teoreticieni ai metodologiei evaluării sau în postura de creatori de teste pentru uzul larg, cadrele didactice care predau româna ca limba a doua ajung mai rar, în cea de evaluator/examinator, vrând-nevrând, se regăsește orice profesor sau învățător care predă această materie. Chiar dacă e vorba doar de necesitatea de a le acorda note sau calificative la clasă elevilor (până în prezent, un sistem de evaluare națională neexistând la nivelul învățământului primar în România), cadrul didactic nu poate evita situația de a examina elevii și de a aprecia evoluția lor.

Uneori, materialul utilizat în acest scop este preluat și aplicat în clasă, fără contribuția „creativă” a învățătorului, așa cum se întâmplă, de pildă, atunci când se aplică testele de evaluare de la finalul unor unități din manuale sau alte teste, adunate în volume speciale. Dacă, în ceea ce privește secțiunile de *înțelegere a unui text scris sau gramatică și vocabular*, corectarea nu pune, de obicei, probleme speciale (nu am menționat, aici, secțiunea de *înțelegere după auz*, deoarece aceasta nu se regăsește în vreunul dintre testele sau examenele susținute de către elevi), corectarea „compunerilor” (a secțiunii de *producere de text*) și a producerii de mesaj oral (în rarele cazuri când această competență este evaluată) e mult mai dificilă decât pare la prima vedere. În general, evaluarea se realizează „după ureche”, fără niște criterii prestabilite și fără ca examinatorul să decidă sau să își pună măcar problema dacă folosește un sistem de evaluare analitică sau unul de evaluare globală. Mai mult, cum de obicei cadrul didactic cunoaște „candidatul” pe care îl examinează, judecata lui este adesea influențată de ceea ce știe despre elev, aceste „cunoștințe” având, nu de puține ori, o pondere mai mare în notare decât răspunsul în sine.

Având în vedere motivele enumerate mai sus, am decis ca ultima unitate a materialului de față să fie dedicată exclusiv evaluării și notării producțiilor orale și scrise ale elevilor. Scopul atelierului extins de plasare pe nivel, evaluare și notare, care se dorește a fi ultima unitate a cursului, este, în primul rând, creșterea gradului de obiectivitate a corectării și a notării. De asemenea, se urmărește corectarea *conștientă* de către evaluator, în așa fel încât acesta să poată justifica, în orice moment, cu argumente incontestabile, nota sau calificativul acordate pentru o anumită producție, orală sau scrisă.

Instrumentele pe care le folosim sunt, în primul rând, grilele descriptive din *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi*. Ele vor fi aplicate pe producții obținute în procesul de testare organizat la finalul anului școlar 2010-2011, după modelul evaluării pe competențe, pe care l-am propus în cadrul proiectului.

Evident, perfecționarea capacității de evaluare a producțiilor orale și scrise se dorește a acoperi orice fel de mostre de scriere sau vorbire. Grilele folosite pentru testele aplicate de noi sunt adaptabile la alte sisteme de evaluare și, în final, fiecare cadru didactic poate să își creeze o grilă particulară de corectare pentru testul aplicat. Dacă este vorba de o examinare națională sau de una regională, cu siguranță, aceasta îi va fi pusă la dispoziție, cel puțin sub forma unui barem de corectare, de către propunătorii testului. În caz contrar însă, este recomandat să existe o scală de corectare, chiar și pentru testele aplicate în clasă. Aceasta îi va permite profesorului să justifice notele sau calificativele acordate dar și, poate mult mai important, să le poată explica elevilor neajunsurile producțiilor lor. Astfel, acesta va fi în măsură să îi îndrume pe „candidați” pentru a produce creații mai bune, cu ajutorul unor instrumente clare și exacte de „măsurare” a performanței.

Partea teoretică a acestei unități va fi, așadar, mult mai restrânsă decât în cazul unităților precedente, urmând ca majoritatea spațiului alocat acestuia să fie dedicat exercițiului concret de evaluare, notare și plasare pe nivel.

1.2. Criteriile de evaluare a producțiilor orale; construirea scalei de notare a producțiilor

Teme de reflecție:

1. Identificați câteva criterii de evaluare a producțiilor orale pentru grupa de vârstă 6-11 ani. Care sunt, în general, criteriile dumneavoastră în evaluarea producțiilor orale?
2. Care sunt diferențele cele mai semnificative în ceea ce privește criteriile specifice evaluării producțiilor orale, prin comparație cu evaluarea producțiilor scrise?

În această secțiune, ne vom axa pe inventarierea criteriilor de evaluare a producțiilor orale specifice grupei de vârstă 6-11 ani, adică ciclului primar. Discutarea și circumscrierea acestora a ținut cont în permanență de scalele prezente printre instrumentele de evaluare privitoare la diferite examene, cu recunoaștere națională și internațională.

Standardizarea pe care am încercat să o realizăm prin raportarea la *Cadrul European Comun de Referință* a avut ca efect generarea unei compatibilități la nivelul tuturor descriptorilor, cu scopul de a echilibra nivelurile la care ne raportăm. Am încercat, pe cât posibil, să uniformizăm amalgamul de repere ale evaluării și să facem trimitere de fiecare dată la conținutul nivelurilor A1, A2 pe care le-am prezentat deja în capitolele anterioare ca fiind specifice claselor primare.

1.1.1. Conceperea și redactarea scalelor specifice producțiilor orale. Dificultăți

În ceea ce privește scalele specifice evaluării producțiilor orale, după cele afirmate de Luoma (2009: 59), putem spune că ele reprezintă reperul pe care îl luăm în considerare atunci când examinăm elevii aflați într-o situație de comunicare, folosind o anumită limbă studiată, în cazul nostru limba română ca limbă nematernă. Conceperea și redactarea respectivelor scale se face întotdeauna pe baza unei ierarhii de nivele, ce pot lua forma unor numere (note) sau a altor modalități de apreciere, de genul „excelent” sau „corect”.

Stabilirea și utilizarea scalelor par a fi adevărate provocări, atât pentru cei care le concep și le redactează, cât și pentru cei care le folosesc propriu-zis în diverse contexte de evaluare: învățătorul trebuie să ia în considerare mereu efortul de a sintetiza fenomene lingvistice complexe, ce sunt evaluate, în câteva cuvinte sau propoziții ce reunesc toate aspectele unei limbi vorbite (North 1996, *apud* Luoma 2009: 59).

Scopul urmărit este unul foarte simplu: ușurința examinatorului de a le folosi și de a le urmări în evaluare. Procesul nu pare a fi unul ușor de implementat: dificultatea decurge tocmai din impunerea unui echilibru pertinent între cerințele stabilite de către examinator și „oferta” propriu-zisă a celui examinat. Inconveniente pot apărea în ambele zone, de aceea descriptorii scalelor sugerează, mai degrabă, o serie de *convingeri* sau presupuneri ale examinatorilor în privința procesului de predare-învățare-evaluare a unei limbi străine, mai bine spus, în cazul nostru, ceea ce își imaginează învățătorul că ar putea evalua la clasă într-o situație de comunicare orală (Brindly 1998: 116, *apud* Luoma 2009: 59). Pentru a fi în măsură să realizăm un cadru accesibil, util și pertinent a ceea ce numim scale specifice producțiilor orale, vom încerca să circumscriem o „bază de date” generală a mai multor versiuni folosite de-a lungul timpului.

În al doilea rând, învățătorul trebuie să aibă la dispoziție o paletă extinsă de grile de evaluare, pentru a o alege pe cea mai potrivită clasei la care predă și nevoilor pe care testarea le presupune. În plus, fiecare scală prezentată de noi își are specificul ei și este construită pe o anumită direcție, implicând totodată o serie de avantaje și dezavantaje. Procesul standardizării trebuie să țină cont de următoarele coordonate:

- specificul limbii evaluate;
- nivelul de limbă al candidatului;
- aspectele lingvistice și pragmatice.

Pornim de la ideea că este greu, dacă nu chiar imposibil, datorită neajunsurilor și dezechilibrelor inerente, să găsim, de fiecare dată, sistemul perfect valabil pentru producția orală analizată și pentru scopul cu care aceasta este evaluată.

Printre cele mai importante aspecte care generează aceste incompatibilități, amintim:

- terminologia folosită în redactarea scalelor, dar mai ales a descriptorilor;
- „cantitatea” de amănunte folosite în stabilirea și conceperea respectivelor descriptori;
- sarcinile pe care elevii le pot rezolva;
- modalitățile de realizare a sarcinilor (*Council of Europe* 2001, *apud* Luoma 2009: 60).

Cu siguranță, este vorba de un proces amplu și complex, care trebuie să se raporteze permanent la câteva criterii sau probleme, redată mai jos sub forma unor întrebări și a posibilelor răspunsuri la acestea (*cf.* Luoma 2009: 80-82):

1. Câte niveluri conține o scală? – este considerată întrebarea principală și centrală în redactarea și conceperea scalelor:

- Principiul de bază este următorul: cu cât o scală conține mai multe niveluri, cu atât feedbackul primit este mai precis și mai coerent. Din această proporționalitate directă derivă inclusiv



Temă de reflecție:

Enumerați câteva dificultăți pe care le-ați putea întâlni în redactarea unei scale de evaluare a producțiilor orale:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

evoluția a ceea ce numim *progres* în procesul de evaluare a unei limbi studiate, având întotdeauna o unitate de timp stabilită foarte clar: de exemplu, de la începutul până la sfârșitul unui semestru.

■ Un alt imperativ ar fi numărul de niveluri pe care evaluatorii pot să le impună în mod concret. Proba recomandată pentru luarea acestei decizii ar fi evaluarea de mai multe ori a aceluiași material, la un interval de cel puțin o săptămână. Este binevenită inclusiv raportarea permanentă a evaluatorilor la același material examinat, tocmai pentru a se ajunge la un consens în urma tuturor observațiilor făcute. Un posibil răspuns ar fi: cu cât numărul de niveluri este mai mic, cu atât deciziile sunt mai consistente. Compromisul este oarecum la mijloc, iar un test cu asemenea scale are, de obicei, de la 4 la 6 niveluri.

2. Câte criterii sunt folosite în redactarea unei scale?

■ Exemplele de scale oferite de noi sunt de două tipuri, după câte vom vedea: de tip holistic, respectiv, analitic. Pentru conceperea unei scale analitice, trebuie să se țină cont de numărul de criterii implicate.

■ *Cadrul European Comun de Referință* sugerează: patru sau cinci criterii reprezintă numărul ce poate produce o încărcătură cognitivă semnificativă și suficientă pentru evaluatori, iar șapte reprezintă limita psihologică.

3. Ce ar trebui să spună definițiile fiecărui nivel?

■ În toate scalele prezentate mai jos, cu excepția celei din urmă, apar câteva definiții specifice fiecărui nivel în parte. Acestea au rolul de a ghida examinătorii în procesul de evaluare a sarcinilor și, de asemenea, în explicarea rezultatelor elevilor (Luoma 2009: 80).

■ Din cauza conexiunii dintre conținuturile acestor rezultate, scalele sunt foarte legate de definirea constructului, fiind limitate la tipurile de sarcini implicate - aceasta întrucât, tocmai pentru a fi utile și eficiente, ele trebuie să descrie abilitățile comunicării orale pe care le implică sarcinile (Luoma 2009: 81). Consecința nu poate fi decât următoarea: constructul, sarcinile și criteriile folosite în evaluare trebuie concepute omogen, echilibrat și în paralel, între ele existând o permanentă corelație.

■ Pentru a fi utili, descriptorii scalelor trebuie să fie concreți și, totodată, practici. Dacă descrierea lor este una foarte lungă, implicând multe detalii, dintre care numai unele semnificative, scala este dificil de memorat și de folosit de către evaluator. De asemenea, dacă descriptorii sunt redactați în detaliu, este destul de greu să poți stabili o corespondență foarte clară și precisă între ceea ce s-a evaluat și ceea ce impune descriptorul la care s-a făcut trimitere.

■ Existența unor niveluri care nu au nicio acoperire în ceea ce privește definirea lor sau a unor scale care nu trasează niciun fel de delimitare, rezumându-se la impunerea unui „traseu” între excelent și slab, conduce inevitabil la adevărate eforturi în procesul evaluării producțiilor orale. Trebuie spus că acestea pot fi practice, dar numai într-un singur context: atunci când producția orală este evaluată doar de un singur individ. Cu toate acestea, considerăm că nici atunci cel care evaluează nu va putea stabili un parcurs echilibrat și argumentat pentru elevul examinat.

■ Pentru a dezvolta bine, clar și concret, descriptorii pe niveluri, cei care îi redactează sunt nevoiți să asculte performări ale elevilor ale căror cunoștințe se situează pe mai multe niveluri și să descrie tocmai diferențele care se impun între acestea.

În următoarea secțiune, considerăm necesară prezentarea pe scurt a pașilor necesari în construirea unei scale de evaluare a producțiilor orale și a caracteristicilor pe care trebuie să le urmărim cu mare atenție atunci când dorim să ne examinăm elevii. Vom face trimitere la cele afirmate de Arthur Hughes, în volumul său, *Testing for Language Teachers* (Hughes 2003: 105).

1. Întrebări – care este scopul testului propus pentru evaluare?

- Câte diferențe ar trebui făcute între capacități?
- Cum vor fi raportate rezultatele?
- Care sunt componentele capacității pe care doriți să o măsurați?
- Intenționați să furnizați feedback? În cazul în care doriți acest lucru, cât de detaliat doriți să fie?

2. Ținând cont de răspunsurile date la întrebările de mai sus, sunteți nevoiți să decideți:

- dacă scala este de tip analitic, holistic sau ambele;
- cât de multe componente ar trebui să aibă scala;
- câte niveluri separate/diferite ar trebui să aibă scala.

3. Căutați să vedeți dacă scalele deja concepute prezintă anumite similitudini cu cea de care aveți dumneavoastră nevoie sau dacă pot contribui cu informații în redactarea scalei

dumneavoastră.

4. Modificați scalele deja redactate pentru a vă urmări scopul.

5. Încercați scala pe care ați construit-o și faceți toate modificările necesare. Dacă se poate, reîncercați scala înainte de a o regla.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Există alte criterii în funcție de care ar trebui alcătuită grila de examinare? Faceți o listă și prezentați-o colegilor.

1.2.2. Prezentarea scalelor de evaluare. Scale holistice și analitice. Caracteristici generale

Vom da mai jos câteva exemple de scale. Descriptorii lor vor fi raportați la conținutul nivelurilor A1 și A2, așa cum au fost ele prezentate în capitolul anterior, conform *Cadrului European Comun de Referință*. Astfel, pentru clasa a IV-a, de pildă, ne vom opri strict la conținutul nivelului A2.

Primul exemplu de scală îl reprezintă *The National Certificate Descriptive Scale* (National Board of Education, 2002), o scală de tip holistic, care își propune o privire de ansamblu a rezultatului final. Aceasta oferă o serie de informații despre scalele de evaluare utilizate în teste, fără a folosi o terminologie prea abstractă sau prea tehnică. Nivelurile prevăzute nu sunt în totalitate acoperite într-un singur test, fiind nevoie de trei teste, fiecare întinzându-se pe doar două niveluri (Luoma 2009: 61-62).

The National Certificate Descriptive Scale (National Board of Education, 2002) (apud Luoma 2009: 61)	
3. Vorbitorul	■ poate face față celor mai familiare situații de comunicare și poate să ia inițiativa în situații cotidiene și familiare; ■ poate avea un discurs lent, cu câteva pauze artificiale; ■ împrumută anumite structuri de limbă din limba maternă sau dintr-o altă limbă străină cu scopul de a le folosi/implementa în limba țintă; ■ poate avea o pronunție care deviază destul de vizibil de la standardele limbii țintă.
2. Vorbitorul	■ poate face față unor situații de comunicare de rutină, care impun un schimb informațional destul de simplu; ■ limitează considerabil, datorită competenței sale comunicative, cadrul subiectelor de discuție în care se poate angaja; ■ are nevoie, pentru comunicarea reușită a unui mesaj, de implicarea interlocutorului, care îl va ajuta în exprimare; ■ are o pronunție care deviază foarte clar de la toate normele limbii-țintă, astfel că interlocutorul face eforturi considerabile pentru a-l înțelege.
1. Vorbitorul	■ poate să întrebe și să răspundă la întrebări simple, legate de necesități zilnice; ■ poate face față celor mai simple sarcini, chiar dacă vorbirea lui este lentă și fragmentată; ■ este obligat deseori să apeleze la gesturi nonverbale pentru a se face înțeles.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Ce părere aveți despre grila expusă mai sus? Credeți că ați putea să o aplicați într-o examinare orală a elevilor din clasa dumneavoastră?

2. Credeți că există vreo modalitate de „personalizare” a grilei propuse în așa fel încât să reflecte mai clar grupa de vârstă la care s-ar aplica, în cazul elevilor dumneavoastră? Credeți că ar fi nevoie de astfel de precizări?

În cele ce urmează, vom prezenta o altă scală holistică, dar cu o structură puțin diferită. *The American Council for the Teaching of Foreign Languages* (1999) (Luoma 2009: 63) este folosită în programele de limbi străine din cadrul Academiei Nord Americane, în special în cadrul colegiilor și al universităților. Scala folosită conține zece niveluri ce marchează stadiile *începător*, *intermediar*, *avansat* în învățarea limbii. A fost concepută ținând cont de patru niveluri mari: superior, avansat, intermediar și începător, ultimele trei conținând, la

Unitatea 3

rândul lor, alte trei subniveluri: avansat, intermediar și începător. Descriptorii respectivei scale stabilesc situațiile în care cel care învață/studiază are de-a face cu limba și activitățile în realizarea cărora e implicată aceasta. De asemenea, ei descriu punctele forte și punctele slabe specifice fiecărui individ examinat în contextul comunicării orale.

În legătură cu scala prezentată mai sus, Luoma (2009: 67-68) desprinde următoarele concluzii:

1. este o scală de evaluare behavioristă, argumentul fiind acela că ea descrie caracteristicile producțiilor orale ale elevului, prin intermediul contextelor în care acesta folosește limba, fiecare situație de comunicare orală fiind astfel analizată; o asemenea scală este binevenită la orice fel de clasă, atâta timp cât învățătorul sau profesorul va evalua limba în circumstanțe de comunicare pertinente, bine ancorate în realitate, unde elevul va folosi și va exersa un vocabular specific;

2. acest tip de scală apare în contradicție cu un altul: cel analitic, care s-a născut dintr-un model comunicativ și care descrie gradele capacităților comunicative fără referire la vreun tip de context, producțiile orale ale elevului fiind evaluate fără nicio trimitere concretă și clară la o situație de comunicare specifică;

3. tipul behaviorist de scală, de obicei, descrie atât sarcini specifice diferitelor niveluri, cât și gradul de abilitate pe care îl manifestă candidații în rezolvarea lor;

4. chiar dacă detaliile scalei fac descriptorii destul de concreți, scala este mult prea lungă, fapt ce îngreunează foarte mult procesul de evaluare al învățătorului la clasă; pe lângă faptul că efortul este unul destul de mare, și timpul alocat devine insuficient pentru o clasă numeroasă; de aici și riscul ca primii elevi examinați să fie evaluați lent și foarte atent, raportând în permanență producțiile lor la grila de evaluare, iar ultimii să fie evaluați foarte rapid, ținându-se cont numai de anumiți parametri;

5. odată cu introducerea ei în anul 1986, atât profesorii, cât și cei care studiază în Marea Britanie au început să acorde o mai mare atenție practicii limbii, și nu cunoștințelor despre limbă.

Exerciții:

Lucrați în grupuri!

1. Urmăriți câteva producții orale ale elevilor din clasa a patra și încercați să le plasați pe unul dintre nivelurile din grila de mai sus.
2. În măsura în care considerați grila incompletă, propuneți segmente pentru completarea ei.
3. Cum considerați descriptorii din grilă (prea detaliați, prea succinți, insuficienți)? Motivați opțiunea dumneavoastră!

The American Council for the Teaching of Foreign Languages (1999)

(Luoma 2009: 66-67)

3. Nivel începător - avansat

Vorbitorul

- poate să facă față unei varietăți de subiecte specifice nivelului intermediar, dar nu reușește să facă performanță;
- poate să rezolve/să facă față unor diferite sarcini de lucru destul de ușoare și accesibile, ce țin de viața socială;
- este capabil de o conversație limitată la anumite teme specifice vieții cotidiene și necesare pentru a supraviețui: informații personale de bază, obiecte, un număr limitat de activități, nevoi imediate etc.;
- poate să răspundă la întrebări sau cereri simple, directe;
- poate să exprime conținuturi personale, bazându-se în special pe structuri deja învățate, pe combinații de structuri sau chiar pe ceea ce aude din partea interlocutorului;
- exprimă ideile de mai sus prin propoziții scurte și incomplete la prezent; formularea lor poate fi puțin ezitantă și incorectă;
- poate să fie foarte fluent și să se exprime corect atunci când învață pe de rost anumite structuri pe care, mai apoi, le reproduce în comunicare;
- folosește, în limba-țintă, de cele mai multe ori, structuri gramaticale, sintactice și lexicale cu influență din limba maternă; și pronunția sa este influențată de limba maternă;
- poate produce frecvente neînțelegeri, dar, folosind repetiția sau reformulările, se poate face, în general, înțeles.

2. Nivel începător - mediu

Vorbitorul

- poate să comunice puțin și cu dificultate, prin utilizarea unui număr izolat de cuvinte și structuri memorate, limitate la contextul în care acestea au fost învățate;

- atunci când răspunde la anumite întrebări directe, nu poate exprima mai mult de două sau trei cuvinte o dată;
- face pauze frecvente, căutând cuvinte simple sau refolosind propriile cuvinte sau pe cele ale interlocutorului;
- din cauza ezitărilor, a vocabularului insuficient, a incorectitudinii etc., poate fi înțeles destul de greu, chiar și de acei interlocutori obișnuiți cu non-nativii;
- recurge foarte frecvent la repetiții ale unor cuvinte din limba maternă sau chiar tace în anumite circumstanțe.

1. Nivel începător – începător

Vorbitorul

- nu are capacitatea de a comunica foarte dezvoltată, iar, din cauza pronunției, poate fi înțeles mai greu de către interlocutori;
- poate să schimbe saluturi, să vorbească despre persoana sa și să numească un număr de obiecte din mediul lor social, cu condiția să i se dea timpul necesar și să poată folosi replici familiare;
- nu poate să facă față anumitor teme ce corespund nivelului intermediar și, astfel, nu poate participa într-o conversație în trei.

Un alt tip de scală pe care dorim să o prezentăm este cea a testului oral de limba engleză (*The Test of Spoken English*) (apud Luoma 2009: 68-69). Vom da câteva caracteristici ale scalei, pe marginea cărora vom face unele observații:

- Reprezintă o combinație, o mixtură între scala de tip analitic și cea de tip holistic. Cea analitică conține un număr de criterii, de obicei 3-5, fiecare dintre acestea având descriptori pe fiecare nivel al scalei.
- Scala formează o grilă și, de obicei, examinatorii au un profil al rezultatelor/scorului, unul pentru fiecare criteriu în parte.
- Avantajele scalelor de tip analitic sunt: perspectivele detaliate oferite examinerilor/evaluatorilor; bogăția informațională pe care o prevede/furnizează privitor la punctele slabe și forte ale performanțelor celor examinați. Astfel că învățătorul, dacă ar aplica o astfel de scală, ar putea crea foarte bine și articulat profilul fiecărui elev în parte.
- Scala aceasta include cinci niveluri, numerotate cu 20, 30, 40, 50, 60. Există trei versiuni ale acestei scale și două tipuri de informații oferite: prima este adresată celui care evaluează și caracterizează într-o singură propoziție competența comunicativă, cea de-a doua fiind adresată celor examinați și publicului larg, lucru care favorizează o înțelegere mai bună a conținuturilor evaluate de către elevii aflați în această ipostază, fiecare știind foarte bine pe ce trebuie să insiste mai mult.
- Patru afirmații suplimentare de pe fiecare nivel descriu competența funcțională a examinaților: competența socio-lingvistică, discursivă, lingvistică, aspect ce reprezintă un plus față de scala de tip holistic.
- Cea mai detaliată parte a scalei este adresată, în mod special, evaluatorilor care învață să folosească scala. Acest fapt reprezintă un atu, întrucât, în primul rând, evaluatorul, în cazul nostru, învățătorul, trebuie să aibă o viziune de ansamblu asupra testului dat spre evaluare.

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Ce părere aveți despre grila expusă mai sus? Credeți că ați putea să o aplicați într-o examinare orală a elevilor din clasa dumneavoastră?
2. Credeți că există vreo modalitate de „personalizare” a grilei propuse, în așa fel încât să reflecte mai clar grupa de vârstă la care s-ar aplica, în cazul elevilor dumneavoastră? Credeți că ar fi nevoie de astfel de precizări?

The Test of Spoken English Rating Scale

(ETS, 2001, b; 29, apud Luoma 2009: 69-70)

40. Comunicarea este oarecum eficientă, sarcinile fiind efectuate competent:

- funcțiile comunicative sunt oarecum realizate clar și eficient;
- răspunsurile sunt, într-o anumită măsură, potrivite;
- vorbitorul este coerent, folosește instrumente de legătură;
- vorbitorul folosește elemente lingvistice într-un mod eficient, dar comunicarea este afectată, adesea, de erori.

Unitatea 3

30. Comunicarea nu este, în general, completă/eficientă, iar sarcinile sunt realizate mai degrabă deficitar:

- funcțiile comunicative sunt, în general, folosite nu foarte clar și ineficient;
- în general, vorbitorul folosește răspunsuri neadecvate la auditoriu sau la situație;
- vorbitorul este, în general, incoerent și folosește prea puțin instrumente de legătură;
- vorbitorul folosește rareori trăsături lingvistice, iar comunicarea este împiedicată de erori majore.

20. Comunicarea este ineficientă, nu există competență în rezolvarea sarcinilor:

- vorbitorul nu folosește funcții comunicative;
- vorbitorul nu are abilitatea de a răspunde auditoriului;
- vorbitorul este incoerent și nu folosește instrumentele de legătură;
- vorbitorul folosește de prea puține ori trăsături lingvistice, iar comunicarea sa este ineficientă tocmai din cauza greșelilor majore de limbă.

Scala prezentată mai sus merge până la 60 de puncte. Ne-am oprit aici la segmentele pe care le-am considerat corespunzătoare nivelurilor A1, respectiv, A2, la care elevii ar trebui să ajungă pe parcursul ciclului primar.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Chiar dacă, pentru moment, sunteți implicați în predarea la ciclul primar și vă interesează în special primele niveluri de competență lingvistică în româna ca limbă nematernă, încercați să completați grila de mai sus cu informațiile/descriptorii care credeți că ar fi potriviți pentru următoarele două (ultimele) niveluri de competență lingvistică (50, respectiv 60 de puncte), apoi verificați conținutul propus împreună cu formatorul.

În cele ce urmează, vom prezenta aceeași scală, dar având o descriere mult mai amănunțită a descriptorilor:

The Test of Spoken English Rating Scale

(ETS, 2001, b; 30, *apud* Luoma 2009: 70)

40. Comunicarea este, într-o anumită măsură, eficientă, sarcinile fiind efectuate cu o oarecare competență:

- vorbitorul face eforturi pentru a răspunde la întrebări; de multe ori, el furnizează mostre de limbă și nu se încadrează în timpul alocat;
- vorbitorul folosește adesea strategii excesive și ineficiente pentru a compensa nivelul slab de limbă, atât în ceea ce privește vocabularul, cât și în ceea ce privește gramatica;
- conținutul mesajului este adecvat;
- uneori, interlocutorul face eforturi pentru a înțelege mesajul său.

30. Comunicarea nu este, în general, completă/eficientă, sarcinile fiind realizate la un nivel insuficient:

- vorbitorul răspunde la întrebări cu mult efort; furnizează mostre de limbă și nu se poate încadra în timpul alocat;
- interlocutorul depune un efort considerabil pentru a înțelege vorbitorul.

20. Comunicarea este ineficientă, nu există capacitate/competență în rezolvarea sarcinilor:

- vorbitorul depune un efort extrem pentru a comunica; vorbitorul poate repeta prompt, poate renunța la rezolvarea sarcinii sau poate tăcea;
- încercările vorbitorului de a realiza sarcina sunt ratate;
- vorbitorul folosește numai cuvinte sau structuri izolate, dar care sunt inteligibile; interlocutorul depune un efort imens pentru a-l înțelege;
- funcțiile nu pot fi identificate.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Care dintre cele două variante de grilă vi se pare mai utilă pentru evaluarea producțiilor orale?

Motivați-vă răspunsul!

Plasarea pe nivel

Un alt model de scală este *The Melbourne medical student's diagnostic speaking scales* (apud Luoma 2009: 76). Ea se diferențiază de toate cele de mai sus prin aceea că nivelurile scalei sunt definite prin numere și nu prin cuvinte, acest format fiind atipic în evaluarea producțiilor orale (Linn, Gronleend 1995, apud Luoma 2009: 76).

Acest tip de test este folosit în evaluarea studenților de la medicină din ultimii ani de studiu, Universitatea Melbourne (Grow, Brown 2001, apud Luoma 2009: 70). Testul are un singur scop: identificarea studenților care au nevoie de îmbunătățirea abilităților de comunicare. El a fost conceput și redactat pentru a furniza feedback atât studenților nativi, cât și celor non-nativi, cu scopul de a-i ajuta să facă față tuturor nevoilor din mediul lor de studiu.

Testul presupune două tipuri de criterii: unul, specific aplicării limbii, celălalt, privitor la modul de realizare a sarcinilor. Atât sarcinile, cât și criteriile invocate au fost dezvoltate/concepute în paralel de către profesorii din cadrul Universității de Medicină Melbourne. Acest tip de scală poate fi folosit și de învățători, în evaluarea producțiilor orale ale elevilor.

Tipul de sarcină: discuție informală
a. adecvarea la dialog: ■ menținerea interacțiunii; ■ inițiativă, expansivitate.
b. calitatea ideilor: ■ maturitatea și calitatea modului de a gândi.
c. abilități interpersonale: ■ implicare, relaționare; ■ comportament nonverbal.
d. coerență și expresivitate: ■ claritatea ideilor; ■ coeziune și coerență.
e. registru și tonalitate: ■ politețe; ■ tonul vocii; ■ sinceritate, caracter deschis.

Criterii lingvistice
a. Limba: ■ domeniul structurilor gramaticale și al vocabularului; ■ lungimea și precizia expresiilor.
b. Producerea: ■ pronunția; ■ intonația, accentul, ritmul; ■ calitatea vocii.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Reformulați elementele din grila de mai sus în așa fel încât să fie adecvate pentru evaluarea producțiilor orale ale elevilor din ciclul primar.

Colectivul Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească, din cadrul Facultății de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, propune, pentru evaluarea producțiilor orale, următoarele criterii (Medrea, Platon, Sonea, Vesa, Vilcu 2008: 6):

- conținut – se va verifica adecvarea acestuia la publicul țintă;
- diversitatea lexicului;
- fluentă;
- corectitudine gramaticală;
- tehnici de comunicare.

Examinarea orală realizată la acest departament în toate examenele date se concretizează în trei tipuri de sarcini (Medrea, Platon, Sonea, Vesa, Vilcu 2008: 6):

a. „conversație dirijată (2-3 minute): prezentare, profesie, familie, timp liber, studii, preferințe, program zilnic, țara, orașul natal etc. [este o secțiune care nu se punctează; scopul ei este acela de a-l introduce pe

Unitatea 3

candidat în atmosfera de examen și de a-l familiariza cu examinatorii];

b. monolog (2 minute): se va desfășura pe marginea imaginilor prezentate. Candidatul trebuie să descrie, conform cerințelor, și să compare, dacă este cazul, imaginile prezentate, fără ca evaluatorul să intervină pe parcursul monologului.

c. interacțiune verbală (4-5 minute): candidații vor fi grupați în perechi, urmând să dialogheze într-o situație de comunicare dată, descrisă în cerință și prezentată printr-un desen.”

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. În ce măsură considerați că sunt adecvate criteriile propuse mai sus pentru evaluarea producțiilor orale ale elevilor din ciclul primar? Dar probele de evaluare propuse? Comparați aceste probe cu cele aplicate în testul de evaluare a competenței lingvistice la clasa a patra. Care formulă vi se pare mai potrivită pentru elevii dumneavoastră?

2. Citiți formularul de evaluare folosit de către examinatori la testul aplicat elevilor de clasa a patra (*Anexa 1*). În ce măsură vi se pare adecvate criteriile specificate acolo? Propuneți, dacă este cazul, alte criterii. Motivați-vă opțiunea!

Ne vom axa, în continuare, și pe ceea ce numim *fluență*, oprindu-ne, într-o primă fază, la definiția din DEX:

Fluență – subst. însușirea de a fi fluent; din fr. *fluence*.

Fluent – adj. (despre vorbire, frază etc.) curgător, limpede; din fr. *fluent*.

După cum afirmă și Luoma (2009: 88), „fluența pare a fi o problemă destul de spinoasă. Motivul este unul simplu: multitudinea de sensuri a acestui cuvânt și folosirea lui în diverse contexte, uneori fără a se stabili vreo concordanță cu realitatea conținutului său! Cea mai strictă definiție a ceea ce numim *fluență* include câteva trăsături: pauzele tipice, ezităările și ritmul vorbirii, pe când cea mai amplă definiție trimite, prin sinonimie, la competența comunicativă”.

Unii cercetători consideră că termenul respectiv nu este tocmai clar definit și nu poate trasa cu adevărat limitele în care trebuie să se încadreze cel care vorbește (Freed 1995, Fulcher 1996, *apud* Luoma 2009: 88). De multe ori, definițiile care „îmbracă” acest termen includ, deopotrivă, trimiteri sau referiri foarte clare la ceea ce înțelegem prin fluxul bunei funcționări, ritmul vorbirii, absența pauzelor excesive etc. (Koponen 1995, *apud* Luoma 2009: 88). Toate aceste trăsături trebuie văzute pe două coordonate: cea specifică vorbitorului și cea specifică ascultătorului, între cei doi existând o interdependență *sine qua non*.

Există și o serie de scale ce evaluează chiar fluența. Vom da, în continuare, două exemple.

The Test of English for Educational Purposes Fluency Scale (Weir 1993: 44, <i>apud</i> Luoma 2009: 87)
0 – Rostirea este stopată, fragmentată și incoerentă.
1 – Rostirea este ezitantă și, de multe ori, incompletă, cu excepția unor remarci sau răspunsuri. Propozițiile sunt, în majoritate, incoerente și restrânse ca dimensiuni.
2 – Există anumite încercări în folosirea unor instrumente de legătură, mai ales a conjuncțiilor. Rostirea poate fi încă ezitantă, dar apar îmbunătățiri în ceea ce privește coerența, viteza și lungimea enunțurilor.
3 – Rostirea, chiar ocazional ezitantă, este caracterizată de uniformitate și cursivitate, împiedicată ocazional de ezitări, reformulări și perifraze.

O altă scală, cu o mai largă descriere a descriptorilor, este următoarea:

A Data-based Fluency Scale (Hasselgreen 1998, based on Fulcher 1996, <i>apud</i> Luoma 2009: 87)
1 – Discursul vorbitorului este scurt, de cele mai multe ori conținând numai un singur cuvânt. Apar multe pauze atunci când vorbitorii încearcă să-i înțeleagă pe interlocutori, să obțină anumite clarificări sau să caute cuvinte. Repetițiile și reluările sunt foarte folosite. Uneori vorbitorii sunt incapabili să construiască un răspuns, iar mesajele sunt abandonate din cauza deficiențelor limbii.
2 – Vorbitorii au nevoie adeseori de ajutor tocmai pentru a-i înțelege pe interlocutori, dar mesajele, odată începute, sunt transmise într-un mod simplist, fără a fi extinse (de pildă, prin

exemple). Pauzele încă mai sunt întâlnite atunci când trebuie să se facă anumite alegeri lexicale sau gramaticale în funcție de context – uneori cu perifraze și formulări intermediare.

3 – Vorbitorul îl înțelege, în general, pe interlocutor. El este mai conștient privitor la afirmațiile făcute și la timpul pe care îl folosesc în acest scop. Alegerea cuvintelor devine foarte importantă, pauzele apărând tocmai din această cauză, cu anumite apeluri de ajutor către interlocutor. Rostirea tinde să fie din ce în ce mai extinsă.

Exerciții:

Lucrați în grupuri!

1. Considerați că există vreo diferență între scalele analitice și cele holistice? Care ar fi acestea?

Argumentați-vă părerea!

2. Care dintre cele două tipuri de scale, cea holistică sau cea de tip analitic, vi se pare mai adecvată nevoilor dumneavoastră la clasă?

3. Atunci când evaluați fluența unui elev la clasă, de ce caracteristici țineți cont?

1.2.3. Metode folosite în conceperea și redactarea scalelor

În următoarea secțiune, vom prezenta tipurile de metode folosite în dezvoltarea și redactarea scalelor. Iată câteva repere de care trebuie să ținem cont pe parcursul acestui proces (cf. *Council Of Europe* 2001: 205-207, *apud* Luoma 2009: 82):

- Scalele trebuie să fie într-o perfectă concordanță atât cu scopul testului utilizat în evaluare, cât și cu definirea constructului.
- Majoritatea scalelor folosite în procesul evaluării producțiilor orale la clasă/în diferite tipuri de examene au fost concepute cu ajutorul unor metode intuitive, fără a realiza o analiză sistematică a datelor din punct de vedere cantitativ sau calitativ, ceea ce, de cele mai multe ori, poate genera incompatibilități între conținutul evaluat și așteptările unui astfel de proces.
- Regulile trebuie să fie foarte clar conturate și definite, trebuind să dea socoteală, în mod independent, de tot ceea ce numim descriptori. Procesul evaluării nu trebuie să se bazeze pe un material informativ, cunoscut numai evaluatorilor; acesta trebuie să se găsească, de asemenea, la dispoziția candidaților.
- Atunci când vorbim despre claritate în exprimarea anumitor reguli, ne referim, în mod special, la un limbaj elevat, dar simplu, pe înțelesul tuturor, fără a folosi elemente de jargon sau alte expresii idiomatice, de zi cu zi.
- Formularea/exprimarea trebuie să fie cât mai simplă, accesibilă, iar structura propozițiilor/frazelor trebuie să-i ajute pe cititori, oricare ar fi aceștia, să înțeleagă descriptorii foarte rapid și ușor; elevul trebuie să știe foarte bine ce are de făcut și ce anume trebuie să demonstreze într-un astfel de examen.
- Calificativele următoare: *puțin*, *mult*, *foarte/limitat*, *moderat/bine* sunt câteva exemple potrivite atunci când ne referim la ceea ce dorim să înțelegem prin limitele unei scale.
- Nivelurile inferioare ale scalelor de evaluare sunt, de obicei, formulate într-un sens negativ, dat fiind că este mult mai simplu a spune ceea ce nu pot face elevii, decât ce sarcini pot realiza ei. Această procedură nu este recomandată însă, iar scalele moderne, printre care și cele prezente în *CECR*, formulează în termeni pozitivi abilitățile candidaților în funcție de nivelul la care aceștia se pot situa.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Alegeți una dintre grilele prezentate și analizați-o din punctul de vedere al reperelor de redactare de mai sus. Prezentați grupului concluziile și sugestiile dumneavoastră pentru îmbunătățirea respectivei grile.

Metodele inventariate de Luoma (2009: 83-87) sunt de trei tipuri: intuitive, calitative și cantitative. În cele ce urmează, vom face o scurtă schiță care va cuprinde numai punctele esențiale ale metodelor respective, tocmai pentru a facilita opțiunea învățătorului în evaluarea producțiilor orale la clasă.

Metode intuitive	■ nu sunt concepute și realizate pe baza unor informații deja inventariate, ci, mai degrabă, se țin cont, în principiu, de interpretarea experienței; cei care concep aceste scale au suficientă experiență în domeniul respectiv, dar, mai ales, în predare; ■ cei care concep scalele țin cont de cele scrise deja, de curriculumurile existente, de materialele folosite în predare și de alte surse pe care trebuie
-------------------------	---

Unitatea 3

	să le aibă în vedere; ulterior, ei vor distribui informațiile pe ciorne, stabilind un număr de niveluri deja acceptat; ■ pentru scale mai mici, descriptorii vor fi verificați de mai multe ori; ■ în ceea ce privește scalele mai mari, și efortul lor va fi direct proporțional; vor fi consultați și alți experți, tocmai pentru a ajunge la un consens în conceperea și stabilirea unei formulări exacte și concise; ■ odată ce toate acestea au fost clar departajate și organizate, alți evaluatori vor fi pregătiți să folosească scalele, iar munca lor va fi atent monitorizată, prestația lor constituindu-se într-un vector al formulării corecte și exacte a descriptorilor.
Metode calitative	■ implică grupuri de experți care sunt nevoiți să analizeze informațiile ce țin de conceperea scalelor; ■ materialul pe care îl analizează constă fie în descrierea nivelurilor incluse în respectivele scale, fie în mostre de performări pe diferite niveluri; ■ dacă există deja o scală, atunci experții pot lucra direct pe mostrele respective, care au fost evaluate anterior; ■ atâta timp cât producțiile orale trebuie să fie observate și analizate de pe casete/CD-uri audio sau video, procesul poate fi îngreunat de timpul alocat acestui fenomen; totuși, această activitate poate facilita procesul, după observarea foarte atentă a întregului set de performări o dată sau de două ori, deciziile luate bazându-se pe o bună informare, fiind, astfel, ușor de justificat; ■ comentariile sunt, în mare parte, detaliate și concrete; cei care redactează scalele le cer evaluatorilor să fie foarte atenți la performările evaluate, iar, în momentul în care aceștia au dubii în privința scalelor, materialul vizat va fi analizat încă o dată; ■ într-o altă variantă, experții nu încep lucrul pornind de la scale; procesul se dezvoltă oarecum diferit: ei vor împărtăși materialele audiate în cât mai multe grupuri, prima dată materialele vor fi distribuite în două seturi mari, apoi vor fi subdivizate în alte subgrupuri mai mici, în funcție de numărul de niveluri stabilit.
Metode cantitative	■ pentru redactarea unei astfel de scale, este nevoie de o consistentă expertiză statistică; acest tip e disponibil în examinările foarte serioase sau în instituțiile de cercetare; majoritatea întrebărilor ce țin de studiile cantitative au de-a face cu validarea scalelor; pot include o combinație a tehnicilor cantitative și calitative și pot cere o cantitate informațională consistentă; ■ un model cantitativ a fost folosit de Fulcher (1996) când a redactat o scală de evaluare pentru măsurarea fluenței; un alt model a fost redactat de Chalhoub-Deville (1995); evaluatorilor experimentați și mai puțin experimentați li s-a cerut să evalueze producțiile orale a cinci studenți arabi, pe baza unui protocol de scor analitic; ■ un model mult mai avansat, de abordare cantitativă pentru redactarea și rafinarea scalelor de evaluare, este teoria răspunsului la item (<i>item response theory</i>); este o teorie a probabilității și este folosită adeseori în testarea limbii pentru plasarea itemilor pe o scală a competențelor.

Exerciții:

Lucrați în grupuri!

1. Care dintre metodele prezentate mai sus vi se pare mai apropiată de nevoile dumneavoastră la clasă? De ce?
2. În redactarea propriei scale de evaluare, de ce criterii ați ține cont în primul rând? Ați adăuga și altele, în afara celor spuse mai sus? La ce credeți că ar trebui să ne raportăm când construim o scală?

1.3. Criterii de evaluare a producțiilor scrise. Construirea scalei de notare a producțiilor

Didactica modernă a redactării presupune, pe de o parte, diversificarea situațiilor de comunicare și a speciilor textuale, iar, pe de altă parte, regândirea formelor de evaluare (cf. Pamfil 2009: 162).

Noutatea este dată de câteva aspecte, dintre care amintim:

- stabilirea unor criterii transparente, structurate în fișe de evaluare și în fișe de control;
- dubla orientare a evaluării: spre **produsele finite ale actului scrierii**, dar și spre **etapele procesului** care au dus la realizarea textului final (cf. Pamfil 2009: 163).

Evaluarea produselor redactate presupune elaborarea unor grile, structurate în funcție de:

- o serie de criterii generale, care vizează dimensiunea discursivă, textuală și lingvistică a competenței de comunicare;
- conținutul și estetica textului scris.

Redăm, în continuare, principalele **criterii** ce trebuie respectate, în vederea elaborării grilelor structurate:

- **criteriul conținutului:** textul este evaluat în funcție de consistența mesajului, de claritatea și coerența ideilor, de relevanța exemplurilor;
- **criteriul pragmatic:** evaluarea textului se realizează în funcție de gradul de adecvare la situația de comunicare stabilită;
- **criteriul structurii textuale:** textul este evaluat prin raportare la acuratețea modelului dominant (nativ, descriptiv, argumentativ), dar și în funcție de cele trei părți (introducere, cuprins, încheiere) și de calitatea lor;
- **criteriul lingvistic:** textul este evaluat din punct de vedere lexical și gramatical;
- **criteriul formal:** evaluarea textului se realizează în funcție de ortografie, punctuație, așezarea în pagină, lizibilitate (cf. Pamfil 2009: 163).

Sistematizăm, în oglindă, *fișa de evaluare* și *fișa de control* pentru producerea de text scris nonliterar, fișe adaptate pentru nivelul A1 (clasa a II-a), respectiv, A2 (clasa a IV-a) (cf. Pamfil 2009: 161). Acestea conțin **criteriile de evaluare** a textului scris de elevi și, totodată, **grila de notare** (fiecarei criteriu de evaluare îi corespund unul sau mai mulți itemi de evaluare, iar, pentru fiecare item, se stabilește un punctaj/o grilă de notare).

Clasa a II-a

Conținutul mesajului	Componenta verbală	Ortografie, punctuație și estetica lucrării
Fișa de evaluare ■ raportul temă-text; ■ ordinea tratării temei.	■ dimensiunea discursivă: raportul text-situație de comunicare; ■ dimensiunea textuală: structura textului; ■ dimensiunea lingvistică: calitatea și corectitudinea exprimării.	
Fișa de control ■ Despre ce voi scrie? ■ Ce voi spune despre temă?	■ Cui se adresează compunerea mea? ■ Care sunt părțile ei? ■ Ce cuvinte și expresii folosesc?	■ Am respectat regulile de ortografie și de punctuație? ■ Am așezat corect titlul și textul în pagină?

Clasa a IV-a

Conținutul mesajului	Componenta verbală	Ortografie, punctuație și estetica lucrării
Fișa de evaluare ■ raportul temă-text;	■ dimensiunea discursivă:	

Unitatea 3

■ ordinea tratării temei; ■ prezența celor trei părți ale compunerii; ■ prezența intenției comunicării.	raportul text-situație de comunicare; ■ dimensiunea textuală: structura textului; ■ dimensiunea lingvistică: calitatea și corectitudinea exprimării.	
Fișa de control ■ Despre ce voi scrie? ■ Ce voi spune despre temă? ■ În ce ordine? Cum voi începe? Cum voi continua? Cum voi încheia? ■ Cu ce scop transmit mesajul?	■ Cui se adresează textul meu? Ține el cont de cei care îl vor citi? ■ Cum îmi organizez textul? Este el o narațiune sau o descriere? ■ Care este vocabularul pe care îl voi folosi? Cum formulez, în propoziții și fraze, ceea ce doresc să transmit?	■ Am respectat regulile de ortografie și de punctuație? ■ Am așezat corect titlul și textul în pagină?

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Analizați fișa de evaluare, respectiv, fișa de control prezentate mai sus. Precizați utilitatea lor și măsura în care sunt folosite la clasă.
2. Exemplificați cu o activitate concretă modul în care aceste fișe de evaluare/control pot fi folosite de învățător/de elevi.

Acestea vizează:

- evidențierea aspectelor pozitive;
- remarci referitoare la întregul text, nu la fragmente ale acestuia;
- evidențierea remarcilor explicative;
- comentarii prin care învățătorul demonstrează că este un cititor interesat de textul scris, nu doar un simplu evaluator (cf. Pamfil 2009: 163).

Pentru *evaluarea procesului* scrierii, didactica modernă a evaluării recurge la forme alternative de evaluare:

- **portofoliul** - presupune, pe de o parte, reunirea textelor definitive, elaborate într-o perioadă mai lungă de timp, iar, pe de altă parte, reunirea tuturor materialelor de lucru (ciorne și variante finale);
- **fișele de autoevaluare** - le oferă elevilor posibilitatea:
 - să înțeleagă pașii parcurși;
 - să-și conștientizeze realizările și neîmplinirile;
 - să identifice soluții, în vederea ameliorării procesului scrierii.

Fișele de autoevaluare constau într-un text scris de elevi în urma unei activități de scriere (de exemplu, completarea *jurnalului de lectură*); redactarea textului poate fi ghidată de o serie de întrebări;

- **discuția cu întreaga clasă** - vizează fixarea pașilor parcurși în redactarea textului și stabilirea, eventual, a unor diferențe între scrierile mai multor elevi (cf. Pamfil 2003: 110, 201).

Exerciții:

Lucrați în perechi!

1. Precizați câte două avantaje/dezavantaje pentru fiecare metodă alternativă de evaluare.
2. Precizați pe care dintre aceste metode le folosiți cel mai des în activitatea de evaluare la clasă. Motivați-vă alegerea!

Principalele texte scrise redactate de elevii ciclului primar sunt:

- diverse tipuri de compuneri (cu început/cu sfârșit dat, după un plan de idei, după bandă desenată, cu titlu dat, după un șir de întrebări, narativă liberă, după o ilustrație etc.);
- jurnalul de lectură;
- prezentarea unei cărți;
- rezumatul;

- diverse tipuri de materiale (rezumate, imagini însoțite de text, harta personajelor) reunite în portofoliu.

Redăm, în continuare, câteva criterii de evaluare a producțiilor scrise, în funcție de specificul textului, criterii ce constituie, totodată, și grila de evaluare.

Criterii de evaluare pentru diverse tipuri de compuneri:

- respectarea structurii unei compuneri:
 - introducere în funcție de subiect;
 - cuprins în legătură cu titlul, fapte, citate, argumente;
 - încheiere scurtă, generalizatoare;
 - expunere clară, bogată în informații;
- vocabular adecvat conținutului, folosirea cuvintelor și a expresiilor literare, a cuvintelor cu sensul cel mai potrivit;
- respectarea normelor gramaticale: acord, flexiune;
- respectarea normelor de ortografie, ortoepie și punctuație;
- așezarea textului în pagină (titlul scris la mijlocul rândului, la marginea de sus; spațiu liber la marginea din stânga a foii; redactarea ideilor noi cu alineat; spațiu potrivit între rânduri și cuvinte);
- grafie cu scris citeț, ordonat, îngrijit (cf. Medrea *et al* 2008: 165).

Criterii de evaluare a jurnalului de lectură (exprimate sub forma unor întrebări):

- Care este cel mai interesant text pe care l-ai citit în acest semestru?
- Cum ai ales acest text?
- Care este lucrul cel mai interesant pe care l-ai aflat din acest text?
- Care este personajul preferat?
- De ce experiență din viața ta îți amintește acest text?

Criterii de evaluare a prezentării de carte:

- formularea textului la persoana I;
- prezentarea parțială a subiectului;
- prezentarea personajelor principale;
- susținerea unor afirmații prin citate expresive;
- precizarea categoriilor de cititori cărora le-ar putea plăcea cartea și de ce;
- exprimarea gândurilor și sentimentelor față de carte;
- formularea unei concluzii (cf. Pamfil 2003: 203).

Criterii de evaluare a rezumatului:

- rezumatul conține toate ideile principale ale textului;
- sunt excluse informațiile secundare;
- sunt evitate citatele;
- lungimea este considerabil mai mică decât cea a textului;
- este păstrată ordinea ideilor din text;
- ortografia, punctuația și așezarea în pagină sunt corecte.

Criterii de evaluare a portofoliului:

- calitatea și varietatea surselor de informație;
- coerența și atractivitatea informației prezentate;
- ilustrarea cu material informativ de natură extraliterară (imagini foto, material audio);
- aspectul grafic al materialului ilustrativ ales;
- corectitudinea exprimării, fluența scrisului;
- justețea autoevaluării.

Exerciții:

Lucrați în grupuri!

1. Alegeți un tip de text scris specific ciclului primar. Analizați criteriile de evaluare propuse și completați lista cu alte elemente pe care le considerați utile (dacă e cazul).
2. Prezentați demersul didactic al unei activități de evaluare a tipului de text ales. Propuneți și grila de notare.

Unitatea 3

1.4. Procesul de *benchmarking*; caracteristici, aplicabilitate, etape

1.4.1. Procesul de *benchmarking*

Procesul de *benchmarking* este utilizat pentru a măsura performanța, folosind indicatori specifici. Acesta este în strânsă legătură cu *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, care distinge cinci aptitudini de comunicare - ascultare, citire, interacțiune orală, producție orală, scris - și șase niveluri de competență - A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Advanced*) și C2 (*Mastery*).

1.4.2. Caracteristicile procesului de *benchmarking*

Există câteva diferențe între *CECR* și indicatorii propuși în procesul de *benchmarking*:

- Indicatorii propuși în procesul de *benchmarking* nu se referă la întreaga gamă de competențe în limba română realizabile de către un copil vorbitor de limba română nematernă, ci, mai degrabă, specifică minimele competențe necesare pentru participarea deplină la învățământul de masă. Din acest motiv, obiectivele de referință corespund numai în cazul primelor trei niveluri cu cele ale *Cadrului European Comun de Referință pentru limbi*.
- În vreme ce descrierile din *CECR* reflectă o traiectorie a învățării limbilor străine care acoperă de obicei mai mulți ani de educație formală, de la adolescenți la tineri adulți, procesul de *benchmarking* are ca miză un proces pedagogic cât mai compact posibil, centrat pe nevoile grupului-țintă.
- De asemenea, *Cadrul European Comun* este centrat pe învățarea limbilor străine în scopuri generale de comunicare, pe când procesul de *benchmarking* are în vedere nevoile de comunicare impuse de curriculum.
- La ciclul primar, valorile de referință sunt definite în termeni de comunicare, specializate pe practicile și temele majore ale curriculumului specific învățământului primar. Se ține seama, astfel, de mijloacele care asigură un proces continuu în cadrul orelor de limba română (cf. *English language proficiency benchmarks for non-English-speaking pupils at primary level*: 3).

Exercițiu:

Lucrați în grupuri!

Fiecare grup primește bilețele cu principalele caracteristici ale procesului de *benchmarking*. Membrii fiecărui grup discută, subliniind avantaje și dezavantaje ale procesului de *benchmarking*, folosit în complementaritate cu *CECR*. Un cursant din fiecare grup va prezenta trăsătura pe care o avea pe bilet. La final, se vor scrie pe tablă/*flipchart* trăsăturile procesului de *benchmarking*.

1.4.3. Aplicabilitatea procesului de *benchmarking*

În complementaritate cu alte instrumente și materiale elaborate, procesul de *benchmarking* specific ciclului primar poate fi folosit pentru:

- conturarea sprijinului pe care îl pot oferi învățătorii care predau limba română elevilor aparținând minorităților naționale;
- evaluarea competențelor fiecărui elev vorbitor de limba română nematernă nou-admis la școală;
- monitorizarea progreselor înregistrate de elevi;
- identificarea punctului în care elevul poate fi pe deplin integrat în masă;
- selectarea unor activități de învățare și a unor materiale potrivite.

Punctul de plecare al aplicării procesului de *benchmarking* poate varia foarte mult, în funcție de:

- vârsta elevului;
- limba maternă;
- originea etnică;
- experiența anterioară de învățare.

Aceste aspecte impun câteva reguli, care ar trebui respectate pentru ca procesul de *benchmarking* să fie aplicat eficient:

- Procesul de plasare pe nivel ar trebui să se aplice fiecărui elev individual, mai degrabă decât unor grupe de elevi.
- Nevoile individuale ar trebui să fie determinate prin observarea directă a elevilor în clasă.
- Trebuie identificat ce nivel de competență lingvistică are deja fiecare elev și ce strategii este capabil să

pună în aplicare pentru a compensa deficitul.

- Procesul de plasare pe nivel poate fi apoi folosit pentru a centra sprijinul pe zona relevantă și mai sensibilă, asigurând învățătorul că fiecare copil are posibilitatea de a începe să se angajeze în activitățile care au loc în sala de clasă.
- Inevitabil, copiii au niveluri diferite de competență în limba română, iar, pentru unii, cele mai scăzute niveluri ale procesului de plasare pe nivel ar putea să nu fie relevante.
- Copiii nu învață toți în același mod și în același ritm; acest lucru constituie un punct mai dificil în identificarea nevoilor speciale de învățare a limbii române.
- Progresele înregistrate de elev - în parte, prin intermediul procesului de plasare pe nivel - vor fi rareori complet previzibile și consecvente; unele competențe se pot dezvolta mult mai repede la unii elevi decât la alții.

Specialiștii au dezvoltat o versiune a *Portofoliului European al Limbilor* (PEL) pentru utilizarea procesului de *benchmarking*.

PEL este format din trei părți:

- Pașaport de limbă, care permite:
 - copilului să-și articuleze identitatea lingvistică și să stabilească obiectivele generale de învățare;
 - învățătorului să înregistreze o evaluare periodică a competențelor copilului, în curs de dezvoltare la nivel global.
- Biografia limbii - aceasta conține un set de fișe de auto-evaluare, fișe care corespund capacităților dezvoltate în unitățile de învățare. Pe măsură ce copilul demonstrează (atât lui însuși, cât și învățătorului) că poate îndeplini o anumită sarcină, el înregistrează acest lucru prin colorarea căsuței corespunzătoare. În acest fel, progresul este evident în mod clar pentru copil, pentru învățător și pentru părinții copilului.
- Dosar - în această parte a PEL, copilul colectează foi de lucru și alte materiale relevante. Dosarul presupune legătura practică a profilului de competență lingvistică și a progreselor înregistrate în pașaportul de limbă și în biografia limbii (cf. *English language proficiency benchmarks for non-English - speaking pupils at primary level*: 4).

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Citiți lista cu regulile pentru aplicarea eficientă a procesului de plasare pe nivel, primită de la formator. Exemplificați aplicarea acestor reguli cu situații din experiența dumneavoastră (la clasă sau în cadrul unor examinări), identificând și alte eventuale criterii care ar trebui avute în vedere. La final, prezentați unul dintre exemplele colegilor.

1.4.4. Etapele procesului de *benchmarking*

Procesul de *benchmarking* se realizează în conexiune cu definițiile nivelurilor de competență lingvistică, dintre care le prezentăm pe cele pentru A1 și A2, în ceea ce privește ascultarea, citirea, conversația, discursul oral și scrierea:

- Nivelul A1 se axează pe comunicarea *foarte de bază*, necesară în scopul de a familiariza elevii cu rutina de zi cu zi și cu mediul școlar, deschizând, astfel, procesul de învățare.
- Nivelul A2 definește un nivel intermediar, la care elevul este capabil, din punct de vedere lingvistic și educațional, să fie activ în sala de clasă.

Plasarea pe nivel ar trebui să fie întotdeauna aplicată luând în considerare și experiența anterioară de învățare.

Nivelurile succesive implică dezvoltarea cognitivă, educațională și lingvistică, în etape progresive:

- Lectura, de exemplu, progresează de la familiarizarea cu alfabetul și de la actele simple, de înțelegere pe baza recunoașterii unui cuvânt (A1), la abilitatea de a citi texte simple, care utilizează frecvent vocabular familiar (A2), și se concentrează pe dezvoltarea abilităților de studiu, folosind ilustrații pentru a sprijini înțelegerea lecturii.
- În mod similar, scrierea începe cu exerciții de copiere sau cu scrierea cuvintelor individuale și copierea exemplurilor simple de pe tablă (A1), elevul trece apoi la scrierea exemplurilor proprii (A2), iar, de acolo, el progresează spre compunerea de texte scurte.

Aceste etape coincid, în esență, cu etapele de dezvoltare urmate de elevii vorbitori nativi de limba română. De aceea, este necesar să se realizeze o scală globală care să stea la baza competenței lingvistice pentru copiii vorbitori de limba română nematernă. Aceste scale ar trebui să fie utilizate, în cadrul procesului de educație în școli, în corelație cu unitățile de învățare. Redăm aici aceste scale doar pentru competențele

Unitatea 3

productive, a căror evaluare ne interesează în mod deosebit în prezenta unitate.

	Nivel A1	Nivel A2
Interacțiune verbală	■ Poate saluta, cere ceva, mulțumi și solicita informații. ■ Poate răspunde dând direcțiile de bază din școală. ■ Poate da răspunsuri simple la întrebările de bază atunci când are timp de răspuns și când cealaltă persoană este pregătită să-l ajute. ■ Poate face cereri de bază, în sala de clasă sau la locul de joacă (de exemplu, pentru împrumutul unui creion) și poate răspunde adecvat la cererile de bază ale altora.	■ Poate solicita acordarea atenției. ■ Poate cere permisiunea și mulțumi în mod corespunzător. ■ Poate răspunde cu încredere la întrebările exprimate clar despre familie, prieteni, școală, hobby-uri, vacanțe etc., dar nu este întotdeauna capabil să mențină o conversație. - Poate susține, în general, o interacțiune verbală cu o persoană cu abilități egale, în sala de clasă, atunci când desfășoară o activitate de învățare colaborativă (pregătirea unui joc de rol). ■ Își poate exprima sentimentele personale într-un mod simplu.
Producere orală	■ Poate folosi expresii și propoziții simple, pentru a se descrie, pentru a descrie persoane cunoscute, în special membri ai familiei sau locuri cunoscute.	■ Poate folosi o serie de expresii și propoziții pentru a descrie în termeni simpli familia, activitățile zilnice, precum și planurile de viitor apropiat sau mai îndepărtat, de exemplu: planurile de vacanță.
Producere scrisă	■ Își poate copia sau scrie numele. ■ Poate copia sau scrie cuvinte și expresii scurte învățate în clasă. ■ Poate copia exemple scurte de pe tablă.	■ Poate scrie propoziții scurte pe teme familiare sau specifice (de pildă: ce îmi place să fac atunci când sunt acasă). ■ Poate să scrie un mesaj scurt (de exemplu, o carte poștală) unui prieten.

(cf. English language proficiency benchmarks for non-English-speaking pupils at primary level: 6-8)

Desigur, aceste scale pot fi adaptate pentru fiecare unitate de învățare din manualele de ciclu primar. Bunăoară, pentru o unitate de tipul *La masă/Să aranjăm masa/Ce mâncăm, ce bem, Cum ne îmbrăcăm, La cumpărături* etc. care să conțină elemente din sfera semantică a *alimentelor/a articolelor de îmbrăcăminte*, grila ar fi:

	Nivel A1	Nivel A2
Ascultare	■ Poate să recunoască și să înțeleagă cuvintele-cheie pentru articole de îmbrăcăminte (haine, pantofi etc.). ■ Poate să recunoască și să înțeleagă cuvintele-cheie pentru produse alimentare, de obicei aduse în clasă (mere, pâine, lapte, ciocolată etc.).	■ Poate înțelege instrucțiunile date cu privire la haine, folosite cu un anumit scop (de exemplu, mersul într-o excursie). ■ Poate înțelege regulile referitoare la permisiunea/interdicția de a aduce anumite alimente la școală (de exemplu, gumă de mestecat, chipsuri etc.), precum și motivul pentru impunerea normelor.
Interacțiune verbală	■ Poate solicita produse: alimente sau băuturi într-un magazin. ■ Poate cere informații despre preț. ■ Poate da răspunsuri foarte scurte la întrebări despre alimente/băuturi și haine, despre ce îi place sau îi displace.	■ Poate solicita și răspunde la întrebările de bază despre alimente/băuturi, pe scurt, despre ce le place sau le displace altora. ■ Poate discuta despre un meniu și selecta ceea ce dorește. ■ Poate răspunde la întrebări cu

		privire la produse și tipuri de îmbrăcăminte, de pildă, ceea ce este potrivit pentru diferite tipuri de vreme.
Producere orală	■ Poate folosi expresii și propoziții simple pentru a descrie îmbrăcăminte. ■ Poate folosi propoziții simple pentru a exprima ce îi place/ce nu îi place (exemplu: <i>Îmi place tricoul meu nou.</i>).	■ Poate folosi o serie de expresii și propoziții, pentru a descrie evenimente care au importanță în viața familiei, ce mâncăruri se gătesc sau cum se îmbracă persoanele (de exemplu: Anul Nou, sărbători religioase).
Producere scrisă	■ Poate copia sau scrie nume de fructe, de legume, feluri de mâncare. ■ Poate copia sau scrie nume de articole de îmbrăcăminte.	■ Poate scrie propoziții legate de mâncare sau de sărbători la care se pregătesc diferite feluri de mâncare (exemplu: ziua unui membru din familie). ■ Poate să scrie un text scurt, în care să descrie modul preferat de a se îmbrăca.

(cf. English language proficiency benchmarks for non-English-speaking pupils at primary level: 12)

Exercițiu:

Lucrați în grupuri!

Fiecare grup primește un titlu de unitate (*Școala mea/Vremea/Mijloace de transport/ Animale și plante*), unitate pentru care va trebui să realizeze o grilă (nivelurile A1 și A2), după modelul celei privitoare la unitatea *Mâncare și îmbrăcăminte*. După 10 minute, un reprezentant al fiecărui grup prezintă grilele realizate.

1.5. Factorii umani implicați în evaluare (candidații și evaluatorii)

În studiile moderne privitoare la evaluare, se acordă o tot mai mare importanță grilelor folosite în evaluare, modului în care acestea sunt utilizate, dar și variabilelor pe care prezența factorului uman le aduce, fără puțință de tăgadă, în cadrul procesului evaluativ. S-a schimbat profund, cel puțin la nivel de cercetare, concepția potrivit căreia „profesorul nu poate greși” sau „profesorul știe tot”. Natura umană însăși determină influențe, la nivelul momentului de examinare, pe care nici nu le-am putea bănuși, la o primă privire. Acestea se manifestă și în ceea ce privește candidatul, care, în funcție de starea de spirit, de experiențele recente, de alți factori mai mult sau mai puțin importanți, poate avea performări foarte diferite de la o zi la alta, dar și în ceea ce privește evaluatorul, care nu este, în niciun caz, perfect, în activitatea sa de corectare și notare. Pentru a elimina cât mai multe riscuri pe care prestația acestuia le presupune și care ar putea influența nota primită de elev, posibila intervenție a subiectivității evaluatorului trebuie limitată cât mai mult cu puțință.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Întocmiți o listă cu câteva din variabilele pe care credeți că le aduce candidatul în situația de testare. Prezentați apoi colegilor lista întocmită și completați-o cu sugestiile lor.

1.5.1. Candidatul

Pentru ca producțiile orale sau scrise ale unui candidat să fie evaluate și notate corect, trebuie să se țină seama, în măsura posibilităților, de factorii care ar putea să influențeze prestația acestuia. Cine este candidatul, ce știe el, cum se comportă și cum gândește sau, cu alte cuvinte, sexul, vârsta, mediul cultural, statutul social, cunoștințele generale despre lume, cunoștințele lingvistice, caracteristicile afective și abilitățile cognitive și metacognitive ale candidatului sunt factori care influențează puternic răspunsul acestuia la probele scrise și, în special, la cele orale (cf. Taylor 2000: 8). Aceste posibile influențe trebuie avute în vedere mai cu seamă în cazul probelor orale, întrucât ele reprezintă situațiile în care manifestările factorilor enumerați mai sus sunt cele mai vizibile. De pildă, considerăm deosebit de important modul în care se constituie perechile pentru examinările orale, unde se adoptă formatul 2:2 (doi evaluatori și doi candidați).

Pentru a evidenția importanța considerării variabilelor ce țin de candidat, prezentăm, mai jos, rezultatele

Unitatea 3

unui studiu de caz efectuat pe 30 de producții verbale ale studenților din anul pregătitor, înregistrate la examenele pentru nivelurile A1, A2 și B1. Studenții prezentau următoarele caracteristici:

- veneau din medii culturale extrem de diverse;
- stăpâneau limba română la niveluri diferite;
- aveau limbi materne distincte;
- aveau statute sociale diferite etc.

S-au urmărit, în primul rând:

- gradul de **contribuție** a replicilor candidaților în crearea sensului și
- **distribuția** efortului depus pentru aceasta.

Rezultatele au relevat existența a patru tipuri de discursuri:

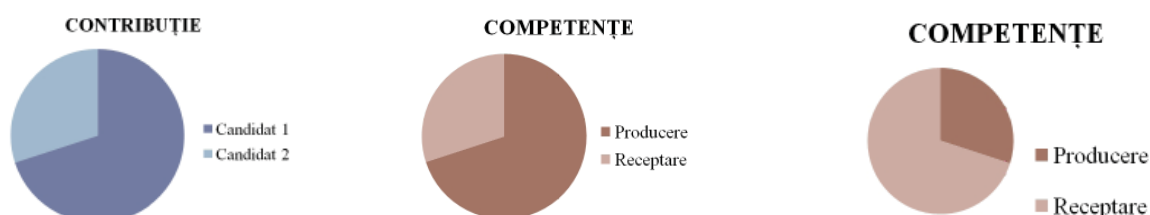
1. discursurile simetrice (cazul ideal, în care, fiecare dintre partenerii la conversație are un aport egal în construirea sensului și amândoi își exercită, în mod aproximativ egal, atât competența de producere de mesaje orale, cât și competența de receptare a mesajelor orale);



2. discursurile paralele (în acest caz, participanții la dialog produc discursuri aproximativ egale din punct de vedere cantitativ, însă fără a interacționa, competențele lor orale nefiind utilizate în mod egal: primează competența de producere a mesajelor orale);

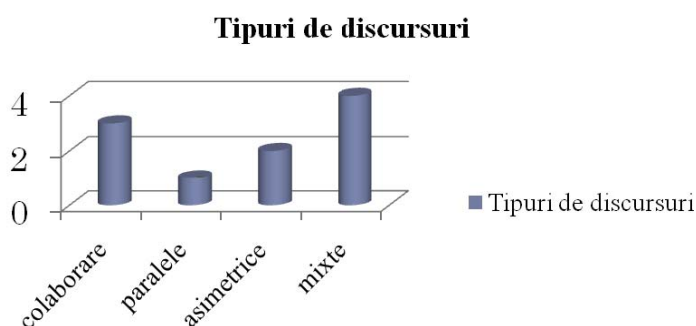


3. discursurile asimetrice (caz în care unul dintre candidați își asumă, voit sau constrâns de pasivitatea celuilalt candidat, rolul dominant în discuție, mobilizând mai mult competența de producere de mesaje orale, în detrimentul celei de receptare);



4. discursurile mixte (în care se combină mai multe tipuri de discurs, în general, discursurile simetrice cu cele asimetrice).

Distribuția pe mostrele analizate se prezintă în felul următor:



Exerciții:

Lucrați în grupuri!

1. Care dintre cele patru tipuri de discursuri vi se par cele mai problematice în evaluare? Argumentați!
2. Priviți două înregistrări video cu studenți susținând proba orală de limba română. Decideți ce fel de discursuri produc perechile de studenți și apoi identificați posibilele probleme în evaluarea acestora, dar și cauzele lor. Prezentați, apoi, colegilor concluziile la care ați ajuns.

(Discrepanța de vârstă între categoria cu care învățătorii lucrează în mod normal și cea a participanților înregistrați în probele video poate părea exagerată. Am ales însă această variantă deoarece, în testul pentru clasa a IV-a, propus în cadrul proiectului nostru, am realizat proba orală în varianta *unu la unu* (un candidat – un evaluator), în intenția de a reduce nivelul de stres al elevilor. Considerăm, de aceea, că probele prezentate sunt la fel de reprezentative pentru realizarea acestui exercițiu ca oricare altele, mai ales având în vedere că nivelul de limbă al studenților se situează, în momentul înregistrărilor, în zona de complexitate pe care o presupunem la elevii din ciclul primar).

Dintre toate aceste patru tipuri, problematice în evaluare sunt în special cele asimetrice, iar acestea, în cazul nostru, s-au regăsit într-un procent destul de mare printre producțiile avute în vedere în analiză. Pentru cele simetrice nu se ridică multe probleme: discursurile paralele pot fi evaluate, candidații obținând, probabil, un punctaj mai mic în ce privește abilitățile interacționale. Discursurile mixte sunt și ele mai ușor de evaluat, întrucât, în general, conțin și fragmente de discurs simetric. Dificultățile apar, așadar, atunci când trebuie evaluată o conversație în care unul dintre participanți e pasiv, iar celălalt domină discuția. Aceste situații apar nu doar datorită nivelului de limbă diferit al participanților, ci și unei combinații de variabile care îi marchează pe candidați. Enumerăm mai jos câțiva dintre factorii care trebuie luați în considerare în formarea perechilor de participanți la discuție:

- **vârsta** candidaților: există riscul ca, la anumite subiecte de discuție, candidați de vârstă diferită să reacționeze în mod diferit, unul dintre ei fiind avantajat și asumându-și rolul de interlocutor dominant;
- s-a demonstrat că **sexul** candidaților reprezintă, de asemenea, un factor care influențează performanța lor: candidații relaționează diferit cu candidați de același sex față de situațiile în care partenerii lor au sex diferit;
- **limba maternă** a candidaților pare să fie și ea un element demn de luat în considerare; pronunția într-o limbă nematernă este destul de mult influențată de limba maternă, iar acest lucru poate îngreuna înțelegerea între cei doi, fapt ce duce ori la discursuri paralele, ori, din nou, la asumarea, dorită sau de nevoie, de către unul din participanții la testare, a rolului de interlocutor pasiv¹.
- **nivelul de stăpânire a limbii** este un alt aspect care influențează performanța candidatului în interacțiune; este un fapt cunoscut că sensul într-un *dialog* se co-construiește, fiecare dintre participanți având contribuția personală la crearea acestuia – fiecare replică a interlocutorului influențează și modelează răspunsul partenerului de discuție; atunci însă când partenerul de dialog are un nivel mai scăzut de limbă, celălalt va trebui să compenseze lipsa de participare a partenerului de dialog, preluând controlul discuției, fapt ce va influența, inevitabil, evaluarea;
- **personalitatea** candidaților poate influența decisiv prestația acestora; combinarea, de pildă, a unui extrovertit cu un candidat introvertit va avea ca efect producerea unor discursuri asimetrice, dificil de evaluat;
- **cultura** din care provine fiecare candidat reprezintă, în egală măsură, un element important în formarea perechilor și notarea producțiilor orale: există culturi în care tăcerea e mai prețioasă decât vorbele (cultura japoneză, de pildă), iar candidatul provenind din această cultură își asumă din start rolul de interlocutor pasiv; la fel, există culturi în care una din formele pe care le ia respectul femeilor față de bărbați este reținerea într-o conversație (femeia nu inițiază subiecte de discuție – vorbește doar atunci când este întrebată - și nu privește bărbatul în ochi, în multe dintre culturile orientale), acestea devenind, la fel, interlocutori pasivi.

¹ Într-una din examinările orale de limba română ca limbă străină, pentru nivelul A2, la anul pregătitor, am întâlnit o situație pe cât de amuzantă, pe atât de problematică: perechea pentru interacțiune era formată dintr-un student austriac, a cărui limbă maternă era germană, și o studentă din Senegal, având ca limbă maternă limba franceză. Deși era foarte bună în ceea ce privește gramatica, cunoștințele de vocabular etc., studenta avea o pronunție în limba română cu un vizibil accent franțuzesc, astfel încât, după ce ea a inițiat dialogul, adresându-i studentului austriac câteva întrebări, acesta i-a răspuns: „Dar, te rog, vorbește cu mine în limba română. Nu am înțeles nimic. Nu știu franceză!”. Deși amândoi aveau abilități interacționale, nu și le-au putut demonstra, întrucât discursurile lor, în loc să se împletească într-o conversație, au devenit discursuri paralele, iar evaluarea i-a dezavantajat.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Reveniți asupra listelor cu variabilele aduse de către candidați în situația de testare pe care le-ați întocmit mai devreme și recitiți lista oferită în acest material. Există factori pe care nu i-ați identificat sau care nu apar în lista din material, dar sunt semnalati în lista dumneavoastră? Alegeți un factor pe care îl considerați cel mai important, apoi discutați cu membrii unei alte perechi și încercați să ajungeți la o concluzie comună. Faceți o listă cu cei mai importanți trei factori care credeți că pot influența prestația unui candidat în cadrul unei probe orale interacționale.

Factorii menționați mai sus acționează în special în cazul producțiilor orale. Influența lor nu poate fi însă neglijată nici în cazul procesului de scriere și al rezultatelor acestuia în condiții de examen. Sexul candidaților nu are relevanță în procesul de scriere sau în procesul de evaluare a producțiilor scrise. Limba maternă nu influențează nici ea decisiv înțelegerea textului produs de candidat în vederea evaluării sale și nici gradul de emotivitate nu este la fel de ridicat ca în cazul examinărilor orale, în general². S-a afirmat (Kaplan 1966) că multe aspecte ale scrisului sunt influențate de cultură, în sensul că scrisul conține reflexii ale valorilor culturale promovate de sistemul educațional al fiecărei țări. Kaplan a introdus, în 1966, conceptul de *retorică contrastivă*, care, deși la început a fost intens criticat, a revenit în atenția specialiștilor în ultimul timp. Analiza unor eseuri diverse ale candidaților venind din medii culturale diferite a relevat diferențe semnificative în modul lor de a scrie. Astfel, se pare că în eseurile arabe se preferă paralelismul și relațiile de coordonare, în cele englezești predomină relațiile de subordonare și organizarea ierarhică, proza spaniolă e caracterizată de introduceri lungi și digresiuni frecvente, iar, în cea chineză, se preferă exemplificarea, fără a se recurge la generalizare ș.a.m.d. Toate aceste influențe culturale marchează atât modul de a scrie al candidatului, cât și evaluarea producțiilor sale de către examinator, în cazul căruia, la fel, mediul cultural din care provine joacă un rol important în conturarea așteptărilor privind ceea ce urmează să evalueze³.

Pentru „anihilarea” variabilelor inerente procesului de evaluare sau, cel puțin pentru reducerea influenței acestora, s-au propus diverse metode de „intervenție”. O modalitate eficientă o constituie administrarea, înainte de examinare, a *fișelor candidaților* - formulare al căror scop este acela de a le oferi evaluatorilor informații despre vârsta și sexul candidaților, mediul cultural din care provin, limba lor maternă etc., dar și a unor *chestionare* care să reflecte schema afectivă a candidaților și abilitățile lor (meta)cognitive.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Cât de eficiente considerați că sunt aceste soluții (fișa candidatului, chestionarele) în încercarea de a elimina, pe cât posibil, variabilele aduse în situația de testare de către candidat? Credeți că ele ar funcționa în cazul elevilor din ciclul primar? Argumentați!

1.5.2. Evaluatorul

Pe lângă variabilele aduse în situația de examinare de către candidat, trebuie luați în considerare și factorii ce țin de evaluator. De fapt, reale dificultăți sunt întâmpinate la combinarea celor două tipuri de variabile, iar, pentru evitarea lor, e nevoie de acordarea unei atenții sporite pregătirii probelor de evaluare.

■ S-a susținut, de pildă, că unul dintre aspectele de care trebuie ținut cont în cazul evaluatorilor este **limba maternă** a acestora. Astfel, studiile au arătat că, dacă examinatorii sunt vorbitori nativi ai limbii producțiilor orale sau scrise evaluate, aceștia sunt mai stricți în privința criteriilor legate de respectarea normelor de politețe și a celor legate de pronunție (în cazul probelor orale), și, mai puțin stricți, în privința criteriilor gramaticale decât evaluatorii vorbitori non-nativi (Brown 1995, *apud* Reed & Cohen: 82-96).

■ La probele orale s-a constatat, de asemenea, că **sexul** examinatorilor poate influența răspunsul candidaților, unii dintre aceștia răspunzând diferit dacă examinatorul este femeie (examinatorii-femei sunt considerați mai indulgenți, se pare) sau bărbat.

■ Tot în legătură cu probele orale, o problemă ce merită discutată este efectul **limbajului** folosit de examinator și al **comportamentului** acestuia în legătură cu răspunsul candidatului. De exemplu, dacă examinatorul formulează diferit aceleași întrebări de la un candidat la altul, se poate considera că aceștia primesc sprijin inegal din partea examinatorului. În acest sens, *schizele interacțiunii și instrucțiunile*

² Sunt, e adevărat, anumite trăsături de personalitate care influențează modul în care candidații se raportează la diferite subiecte: celor extrovertiți le este mai ușor, de pildă, să abordeze o temă personală, în timp ce candidații introvertiți vor manifesta reticență în a scrie despre subiecte personale. Acest lucru poate fi însă, cu ușurință evitat, prin construirea unor sarcini care să le ceară elevilor să abordeze doar subiecte generale.

³ Vezi, mai jos, variabilele pe care le aduce, în situația de examinare, evaluatorul.

Plasarea pe nivel

pentru evaluatori au menirea de a controla, până la un anumit nivel, ceea ce spune și face evaluatorul, în așa fel încât să crească posibilitatea ca tuturor candidaților să li se ofere aceeași șansă de a-și dovedi competențele la valoarea maximă. Oferim, spre exemplificare, o schiță a interacțiunii, preluată, tradusă și adaptată din Luoma 2004: 55.

Timp	Instrucțiuni
2-3 minute	Încălzire Salutul și așezarea în bancă <i>Cum ești azi? Cum a fost ziua de azi pentru tine?</i> <i>Ce vei face astăzi după examen?</i> Explicarea structurii probei orale: descriere/narare, discuție, joc de rol.
4-5 minute	Descriere/narare <i>Ai citit instrucțiunile pentru această sarcină? Ai întrebări? Te rog, începe!</i>
2-3 minute	Discuție (Nu se intervine dacă ei încep singuri); Altfel: <i>Vă rog, continuați discutând temele propuse.</i> (Acordarea de sprijin, dacă e nevoie: <i>Ce credeți despre X? Considerați că X are vreo relevanță în viața voastră școlară?</i> etc.; Dacă unul dintre candidați domină discuția, adresați-i celui altul două sau trei întrebări la final); <i>Mulțumesc, ... și Haideți acum să continuăm cu jocul de rol!</i>
4-5 minute	Joc de rol (Nu se intervine decât în situații speciale).
1 minut	Încheiere <i>Vi s-a întâmplat ceva asemănător vouă sau cuiva cunoscut? (Dacă da: Ce s-a întâmplat? Dacă nu: De ce credeți că nu?);</i> <i>Ce planuri aveți pentru vacanță?</i> <i>Mulțumesc, la revedere! (tr.n)</i>

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Considerați că o schiță a interacțiunii ar contribui la asigurarea obiectivității în notare? Dar la asigurarea fiabilității? Argumentați! La ce alte soluții vă puteți gândi pentru a elimina variabilele aduse în situația de comunicare de către limbajul și comportamentul examinatorului? Faceți o listă și prezentați-o colegilor din grup.

■ Ca și în cazul candidatului, **mediul cultural** poate influența prestația evaluatorului, mai cu seamă în cazul evaluării producărilor scrise. Asemenea candidaților ale căror scrieri reflectă valorile culturale în care au fost educați, și evaluatorii își construiesc, în funcție de mediul lor cultural, anumite așteptări privind producățiile scrise pe care urmează să le evalueze. În cazul nostru, aceste diferențe culturale nu sunt chiar atât de profunde încât să influențeze evaluarea. E adevărat, nu avem, deocamdată, la îndemână, un studiu care să ateste acest lucru; este modul în care apreciem relația în cauză. Ne asumăm însă această opinie, cu atât mai mult cu cât vorbim aici despre româna ca limbă nematernă, nu ca limbă străină, adică despre româna ca limba a doua. Chiar dacă la nivelul elevilor nu putem afirma acest lucru, evaluatorii sunt, cu siguranță, indiferent de limba lor maternă, prea familiarizați cu româna încât să nu resimtă, conștient sau inconștient, diferențe majore în modul de elaborare a unui text. Din acest punct de vedere, nu se vor înregistra, probabil, influențe majore asupra procesului de corectare.

■ Subiectivitatea evaluatorului reprezintă una dintre cele mai spinoase probleme în evaluare. Diminuarea acesteia se poate realiza în primul rând prin utilizarea grilelor de evaluare și a listelor de control. Cu toate acestea, studiile în domeniu au arătat că, în folosirea grilelor, criteriile obiective de evaluare trec, de cele mai multe ori, prin filtrul **criteriilor personale** ale evaluatorului. Hubbard, Gilbert & Pidcock (2006: 14-19) prezintă un studiu în care li s-a cerut evaluatorilor să „gândească cu voce tare” atunci când folosesc grilele și criteriile de evaluare. Rezultatele au relevat că, dintre cele patru criterii de care trebuia să se țină seama în evaluarea producărilor (1. Gramatică și vocabular; 2. Managementul discursului; 3. Pronunție; 4. Abilități de interacțiune), majoritatea examinatorilor au acordat cea mai mare importanță gramaticii și vocabularului (concentrându-se pe varietatea vocabularului și a mijloacelor gramaticale folosite în discurs) și pe abilitățile de interacțiune (cu accent pe strategiile luării de cuvânt și inițierea de subiecte noi), deși cele patru aspecte ar fi trebuit să aibă, teoretic, pondere egală în nota finală. Se poate întâmpla, așadar, ca elevii să fie tratați în mod inegal: un candidat care, deși are un vocabular sărac, posedă, ca abilitate principală, capacitatea de a folosi foarte bine circumlocuția, este avantajat

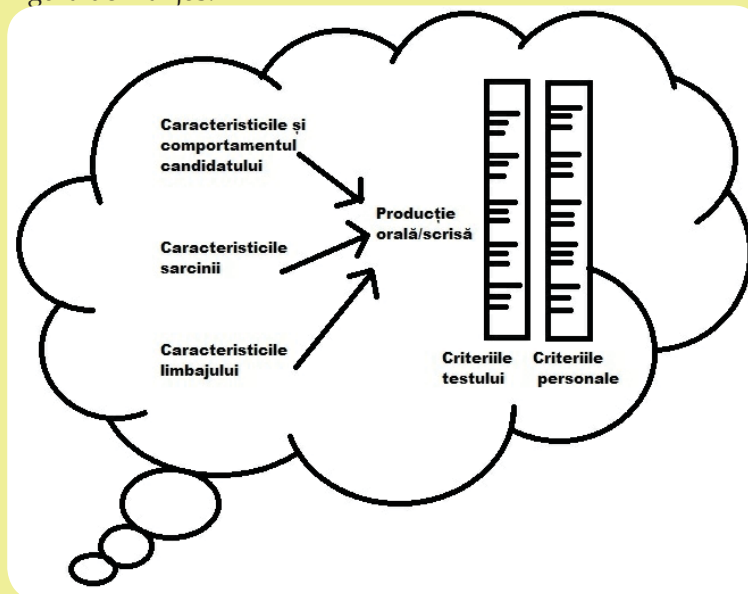
Unitatea 3

dacă examinatorul apreciază în mod deosebit abilitatea de a utiliza limba în scopuri funcționale, dar este dezavantajat dacă, dimpotrivă, evaluatorul caută mai ales varietatea vocabularului într-o producție orală.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Încercați să explicați figura de mai jos.



EXAMINATOR

Sporirea gradului de fiabilitate a testării se poate realiza prin intermediul *pregătirii de examinatori specializați (rater training)*. Etapele unui proces minimal de pregătire a evaluatorilor sunt următoarele:

- prezentarea testului și a criteriilor de notare;
- ilustrarea diferitelor niveluri ale scalei de evaluare, prin producții ale elevilor (înregistrări video, producții scrise), care au fost, în prealabil, evaluate de către examinatori profesioniști;
- familiarizarea evaluatorilor aflați în pregătire cu modul de folosire a grilei de evaluare în etapele următoare:
 - primirea unor producții orale sau scrise spre notare (etapă realizată individual);
 - prezentarea punctajelor acordate, pe care le vor justifica și discuta împreună cu colegii lor până când se ajunge la un consens.

Această procedură are rolul de a-i ajuta pe evaluatori să învețe cum să aplice criteriile în conformitate cu convențiile stabilite. Criticile aduse metodei de pregătire prezentate mai sus au la bază ideea că e vorba doar de o formă de „îndoctrinare” a examinatorilor novice, care asigură fiabilitatea în testare, dar nu prezintă niciun fel de dovadă pentru validitatea criteriilor.

Exercițiu:

Lucrați în perechi!

Considerați necesară introducerea unei etape de pregătire a examinatorilor înaintea evaluării propriu-zise? Argumentați! Folosiți exemple din propria dumneavoastră experiență de evaluatori.

S-a încercat, în prezentarea de mai sus, evidențierea aspectelor prin care evaluatorii pot influența, în diferite grade, corectarea și notarea producțiilor elevilor. O examinare ideală ar trebui să aibă în vedere toate aceste variabile și să acorde o importanță deosebită combinării lor în situația reală de testare, dar și metodelor prin care acestea pot fi eliminate sau prin care li se poate reduce efectul.

Plasarea pe nivel



IDEI DE LUAT ACASĂ

- ▶ Redactați grile și criterii cât mai exacte de corectare, înainte de a începe evaluarea lucrărilor și notarea acestora sau înainte de a începe examinarea orală.
- ▶ Folosiți un instrument de referință în conceperea scalelor de corectare, de exemplu, cele din *Cadrul European Comun de Referință*.
- ▶ Folosiți exemple de evaluare pentru alte limbi în conceperea scalelor de evaluare și plasați mostre de producții pe nivel înainte de a începe corectarea propriu-zisă.
- ▶ În evaluarea producțiilor orale și scrise, țineți cont de **variabilele** legate de **factorii umani implicați**.
- ▶ Țineți cont de diferențele pe care le presupune evaluarea producțiilor orale prin comparație cu cele scrise.
- ▶ Utilizați instrumente de diminuare sau eliminare a variabilelor legate de candidat și de examinator (fișa candidatului, chestionarele aplicate înainte de evaluare, schița interacțiunii și instrucțiunile pentru evaluator, trainingul examinatorilor etc.).
- ▶ Folosiți rezultatele procesului de corectare pentru a da un feedback util și constructiv elevilor și pentru a îmbunătăți procesul de predare, în general.
- ▶ Participați periodic la cursuri privind standardizarea procesului de evaluare.

TEST



A. Enumerați:

1. trei elemente care fac dificilă conceperea scalelor de evaluare:

.....
.....
.....

2. trei variabile legate de factorii umani implicați în evaluare:

.....
.....
.....

B. Răspundeți cu adevărat (A) sau fals (F) și argumentați:

1. *Cadrul European Comun de Referință* sugerează că, în redactarea unei scale, este binevenită folosirea a peste șapte criterii.

2. Mediul cultural din care provin candidatul și evaluatorul are o influență importantă atât în producerea, cât și în evaluarea textelor scrise și orale.

3. Pregătirea evaluatorilor (*rater trainingul*) are rolul de a asigura validitatea în procesul de evaluare.

C. Ordonăți:

1. (cf. Hughes 2003) pașii de parcurs în elaborarea unei scale de evaluare a producțiilor orale:

- testarea scalei construite și efectuarea modificărilor necesare;
- modificarea scalelor existente pentru atingerea scopului urmărit;
- căutarea unor similitudini între scale deja concepute și situația testului prezent;
- răspunsul la întrebările stabilite;
- stabilirea unor întrebări la care trebuie răspuns în vederea stabilirii reperelor testului.

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐

2. etapele procesului de pregătire a evaluatorilor specializați:

- ilustrarea diferitelor niveluri ale scalei de evaluare, prin producții ale elevilor (înregistrări video, producții scrise), care au fost, în prealabil, evaluate de către examinatori profesioniști;
- prezentarea testului și a criteriilor de notare;
- familiarizarea evaluatorilor aflați în pregătire cu modul de folosire a grilei de evaluare.

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐

Plasarea pe nivel

Bibliografie:

- Breton, Gilles, Grego Boli, Giuliana, Perelmann-Balme, Michaela, *All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian* (www.hueber.de/.../978-3-19-186100-Forum-Sprache_04_2010_Abstract).
- Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: *predare, învățare, evaluare* (traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Consiliul European, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.
- Cushing Weigle, Sara, 2009, *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hubbard, Chris, Gilbert, Susan, Pidcock, John, 2006, "Assessment Processes in Speaking Tests: a Pilot Verbal Protocol Study", în "Research Notes", Issue 24, May 2006 (p. 14-19).
- Hughes, Arthur, 2003, *Testing for Language Teachers*, Second Edition, Cambridge, Cambridge University Press.
- Little, David (director), 2002, *Integrate Ireland Language and Training. English Language Proficiency Benchmarks for non-English- speaking pupils at post-primary level*.
- Luoma, Sari, 2004, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Medrea, Anca, Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vesa, Viorica, Vilcu, Dina, 2008, *Teste de limba română ca limbă străină [A1,A2,B1,B2]*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint.
- Reed, Cohen, 2001, "Revisiting raters and ratings in oral language assessment" in Elder Brown ... (eds.), *Experimenting with Uncertainty. Essays in Honour of Alan Davies*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 82-96.
- Shaw, Stuart D., 2003, "CELS Speaking Assessment: towards an Understanding of Oral Examiner and Test-Taker Behaviour", în "Research Notes", Issue 13, August 2003.
- Taylor, Lynda, 2000, "Issues in Speaking Assessment Research", în "Research Notes", Issue 1, March 2000 (p. 8-9).

Anexa 1

Test de competență lingvistică orală Grilă de punctare pentru evaluarea elevilor din clasa a IV-a

1. Conținut	1 – 5 puncte (1 fiind cel mai slab, 5, cel mai bun)
2. Diversitatea vocabularului	1 – 5 puncte (1 fiind cel mai slab, 5, cel mai bun)
3. Corectitudine gramaticală	1 – 5 puncte (1 fiind cel mai slab, 5, cel mai bun)
4. Registru și stil	1 – 5 puncte (1 fiind cel mai slab, 5, cel mai bun)

1. Conținut	☐
2. Diversitatea vocabularului	☐
3. Corectitudine gramaticală	☐
4. Registru și stil	☐

Observații:

Bibliografie

- Abernot, Yvan, 1996, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Nouvelle edition, Paris, DUNOD.
- Adaptációs kézikönyv- Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak, 2008, Budapest, Educatio TSZKT.
- Alderson, J. Charles, 2000, *Assessing Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blândul, V.C., 2007, *Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar*, vol. I, *Aspecte teoretice ale evaluării progresului școlar*, Oradea, Editura Universității din Oradea.
- Bocoș, Mușata, Horațio, Catalano, 2009, *Pedagogia învățământului primar. Instrumente didactice*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Breton, Gilles, Grego Boli, Giuliana, Perelmann-Balme, Michaela, *All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian* (www.hueber.de/.../978-3-19-186100-Forum-Sprache_04_2010_Abstract).
- Buck, Gary, 2001, *Assessing Listening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Báthory, Zoltán, 1992, *Tanulók, iskolák, kölönbségek*, Budapest, Tankönyvkiadó.
- Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare (trad. din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Republica Moldova.
- Cheng, L., Watanabe, J., 2004, *Washback in language testing*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Chiș, Vasile, 2001, *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Crăciun, Corneliu, 2004, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Deva, Editura Emia.
- Csapó, B., 2005, *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*, Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Cucoș, C., (coord.), 1998, *Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Iași, Editura Polirom.
- Cushing Weigle, Sara, 2009, *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dragomir, Mariana, 2002, *Managementul activității didactice*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact.
- Duțu, Olga, 2002, *Didactica limbii române și comunicării în ciclul primar*, Constanța, Editura Europolis.
- Evaluarea națională la finalul clasei a IV-a. Raportul tehnic*, 2007, București, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.
- Fóris-Ferenczi, R., 2008, *A tervezéstől az értékelésig*, Cluj-Napoca, Editura Ábel.
- Geranpayeh, Ardeshtir, Taylor, Lynda, 2008, *Examining Listening: developments and issues in assessing second language listening*, în "Research Notes", nr. 32, p. 2-5.
- Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, 1999, Ministerul Educației Naționale – Serviciul Național de Evaluare și Examinare, SNEE, București.
- Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba și literatura română – învățământ primar și gimnazial*, 2002, C.N.C., Ministerul Educației și Cercetării – Consiliul Național pentru Curriculum.
- Goian, M. E. (coord.), 2008, *Limba română. Comunicare, clasa a III-a*, Pitești, Editura Nomina.
- Gilcă, Mihaela, 2005, *Limba și literatura română. Evaluarea formativă a competențelor*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact.
- Hubbard, Chris, Gilbert, Susan, Pidcock, John, 2006, "Assessment Processes in Speaking Tests: a Pilot Verbal Protocol Study", în "Research Notes", Issue 24, May 2006 (p. 14-19).
- Hughes, Arthur, 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ionescu, M., 2003, *Instrucție și educație*, Cluj-Napoca, Editura Globinvest.
- Ionescu, M., Chiș, V., 2001, *Pedagogie (Suporturi pentru formarea profesorilor)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.
- Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., 1997, *Dezbateri de didactică aplicată*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.
- Ionescu, Miron, Bocoș, Mușata (coordonatori), 2009, *Tratat de didactică modernă*, Pitești, Editura Paralela 45.
- Jinga, I., Istrate, E., 2001, *Manual de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Kiss, M., Mezősi K., Pavlik, O., 1998, *Értékelés a pedagógiában*, Budapest, Editura FPI.
- Legea educației naționale* (Legea 1/2011).
- Limba și literatura română pentru minorități, clasa a IV-a*, 2006, referenți științifici prof. gr. I Cristina Popescu, învățătoare gr. I Eva Szabo, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
- Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale. Clasa a III-a*, 2005, aprobat prin ordin al ministrului Nr. 3919/20.04.2005, București.
- Little, David (director), 2002, *Integrate Ireland Language and Training. English Language Proficiency Benchmarks for non-English-speaking pupils at post-primary level*.
- Luoma, Sari, 2004, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McKay, Penny, 2006, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Medrea, Anca, Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vesa, Viorica, Vilcu, Dina, 2008, *Teste de limba română ca limbă străină [A1, A2, B1, B2]*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint.
- Meyer, Genevieve, 2000, *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom.
- Neacșu, I., 2008, *Didactica limbii române în ciclul primar*, Craiova, Editura Aius.
- Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică RA.
- Pamfil, Alina, 2003, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45.
- Pamfil, Alina, 2009, *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, Pitești, Editura Paralela 45.
- Pearson, L., 1988, *Tests as levers for change, ESP in the classroom: Practice and evaluation*, London.
- Pintilie, Mariana, 2002, *Metode moderne de învățare-evaluare*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact.
- Platon, E., Sonea, I., Vilcu, D., 2009, *Exerciții audio*, Cluj-Napoca, Editura Efes.
- Potolea, Dan, Manolescu, Marin, 2006, *Teoria și metodologia curriculumului*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural.
- Purpura, James, 2005, *Assessing Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Păuș, V. (coord), 1999, *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, București, Editura Trithemius Media.
- Radu, I., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Radu, I.T., 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Reed, Cohen, 2001, "Revisiting raters and ratings in oral language assessment" in Elder Brown ... (eds.), *Experimenting with Uncertainty. Essays in Honour of Alan Davies*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 82-96.
- Shaw, Stuart D., 2003, "CELS Speaking Assessment: towards an Understanding of Oral Examiner and Test-Taker Behaviour", în "Research

Unitatea 3

Notes", Issue 13, August 2003.

Stan, Cristian, 2001, *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

Stanciu, M., 2003, *Didactica postmodernă*, Suceava, Editura Universității.

Stoica, A., 2001, *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis.

Taylor, Lynda, 2000, "Issues in Speaking Assessment Research", în "Research Notes", Issue 1, March 2000 (p. 8-9).

Tyler, Ralph W., 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, The University of Chicago Press.

Tótharsányi, Sándor, 1997, *Metodica predării limbii române în grădinițe și la clase primare din unitățile școlare cu predarea în limba maghiară*, Odorheiu-Secuiesc.

Weigle, Sara Cushing, 2009, *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

Weir Cyril, Khalifa, Hanan, 2008, *A cognitive processing approach towards defining reading comprehension*, în "Research Notes", nr. 31, februarie 2008, p. 2-10.

Adrese de internet:

<http://academic.luzerne.edu/kdroms/staffdev/valrel.htm>

<http://phlesig.wordpress.com/2010/10/31/ten-most-common-testing-mistakes/>

http://ro.wikipedia.org/wiki/Cadrul_European_Comun_de_Referin%C8%9B%C4%83_pentru_Limbi

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fejlesztő-iii-francia-szakirodalom>

<http://www.scribd.com/doc/15887144/Testul-Docimologic/>

<http://www.tankonyvtar.hu/pedagogia/iskolai-tudas-080904-2>

