Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 5003 /02.12.2014
MINISTERUL EDUCAŢIEI NAŢIONALE

Programa şcolară

pentru disciplina

LIMBA ŞI LITERATURA MATERNĂ MAGHIARĂ

CLASELE a III-a – a IV-a

Bucureşti, 2014

Notă de prezentare

Disciplina *Limba şi literatura maternă maghiară* la clasele a III-a şi a IV-a, îşi propune să realizeze predarea/învăţarea limbii maghiare (5 ore pe săptămână) dintr-o nouă perspectivă, aprofundând şi lărgind cerinţele disciplinei din etapa de bază.

Sistemele de abilităţi precum şi conţinutul cuprins în prezenta programă, sunt mai complexe decât în faza anterioară, iar îmbogăţirea continuă, extinderea spiralată dând posibilitatea dezvoltării operaţiilor de gândire şi a abilităţilor începute în etapa de bază.

Pe lângă dezvoltarea în continuare a comunicării orale, disciplina pune accentul pe **înţelegerea şi interpretarea textului scris, pe exprimarea în scris a gândurilor, pe funcţia comunicaţională şi expresivă a limbii.**

Dezvoltarea abilităţilor de exprimare orală, a înţelegerii textelor verbale precum şi dezvoltarea abilităţilor de redactare, reprezintă baza celor mai multe noi activităţi propuse spre învăţare. Gradul de dezvoltare a capacităţii de exprimare orală determină succesul elevului în stabilirea de contacte, de aceea este importantă activarea vocabularului prin exerciţii de redactare de propoziţii şi de texte corespunzătoare contextului, respectiv producerea de mesaje orale expresive.

Construcţia concentrică a prezentei programe, care se evidenţiază prin lărgirea şi extinderea achiziţiilor faţă de clasa a II-a, face posibilă aprofundarea tehnicilor de citire conştientă şi expresivă, asigurând totodată participarea activă a elevului în procesele de comunicare. Se pune accent pe dezvoltarea permanentă a vocabularului, a capacităţilor de înţelegere şi de interpretare a mesajelor orale şi scrise, permiţând exprimarea propriilor păreri şi dezvoltarea deprinderilor de filtrare, de alegere şi de grupare a informaţiilor.

Această programă pune accent pe aspectul comunicativ-funcţional al învăţării limbii şi literaturii materne în contextul actual. În acest sens, sunt relevante cadrele de referinţă ale studiilor internaţionale (de exemplu PISA, PIRLS), care vizează un set de procese identice pentru măsurarea achiziţiilor elevilor. Totodată, au fost puse în valoare iniţiativele europene care încearcă să evidenţieze jaloane comune în progresia achiziţiilor elevilor indiferent de limba pe care o vorbesc.

În acest context, programa şcolară a fost realizată pe baza următoarelor documente:

- Key Competences for Lifelong Learning — a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, (Recomandarea Parlamentului European vizând competenţele cheie) în Official Journal of the EU, 30 dec. 2006. Din acest document au fost extrase elementele componente ale competenţei de comunicare în limba maternă.
- Literary Framework for Teachers, LiFT (Cadrul de referinţă pentru literatură realizat cu sprijin european şi pilotat în 6 ţări membre, printre care şi România), http://www.literaryframework.eu/. Acest document a fost utilizat pentru formularea competenţelor şi activităţilor de lectură.
- PIRLS Assessment Framework, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html (Studiul internaţional privind progresul competenţelor de lectură la finalul învăţământului primar, la care România participă din 2001 - cu teste în limbile română şi maghiară). Acest document a facilitat dezvoltarea unor competenţe, activităţi de lectură şi structurarea conţinuturilor.
- The European Language Portfolio (Portofoliul european al limbilor) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_EN.asp. Acest document a orientat reflecţia asupra competenţelor de comunicare.

Documentul de faţă îşi propune o consolidare a abordării educaţionale centrate pe nevoile elevilor în societatea contemporană. Se propun formulări ancorate în cotidian, care să ofere elevilor achiziţii de calitate în domeniul comunicării, în contexte semnificative de învăţare.

Din punct de vedere formal, această programă continuă modelul curricular avansat de programele pentru clasa pregătitoare, clasele I şi a II-a aprobate în 2013.

Structura programei şcolare include următoarele elemente: **notă de prezentare; competenţele generale** (sunt urmărite pe întreg parcursul învăţământului primar - aceste competenţe vizează receptarea şi producerea de mesaje în contexte la îndemâna copiilor); **competenţele specifice** (sunt derivate din competenţele generale şi sunt vizate pe parcursul fiecărei clase); **activităţile de învăţare** (reprezintă exemple de sarcini de lucru prin care se dezvoltă competenţele specifice); c**onţinuturile** (sunt exprimate ca: funcţii ale limbii/acte de vorbire - gramatică funcţională, tipologii ale textului şi elemente intuitive privind regularităţile limbii); **sugestiile metodologice** (au rolul de a orienta profesorul în organizarea demersului didactic pentru a reuşi să faciliteze dezvoltarea competenţelor).

Competenţe generale

1. **Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare**
2. **Exprimarea de mesaje orale în diverse situaţii de comunicare**
3. **Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare**
4. **Redactarea de mesaje în diverse situaţii de comunicare**

Competenţe specifice şi activităţi de învăţare

1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
1.1. Înţelegerea globală a textelor funcţionale enunţate în situaţiile zilnice de comunicare *- reacţie faţă de text prin răspuns la întrebări* *- dovedirea înţelegerii globale a textului:* • *cu ajutorul pozelor, succesiunii de poze* • *alegerea răspunsului: alternativ, asociere, pereche* • *redare prin spectacol cu păpuşi, desene*	**1.1. Înţelegerea globală a textelor informative şi literare enunţate în situaţiile zilnice de comunicare** *- completarea unor tabele, scheme , organizatori grafici cu informaţii din texte audiate* *- dovedirea înţelegerii globale a textului:* • *alegerea răspunsului: prin alegere simplă; prin exerciţii complementare* • *redare prin dramatizare* *- exerciţii pentru observarea mesajului, intenţiei*
1.2. Înţelegerea semnificaţiei cuvintelor în textul ascultat *- recunoaşterea în textul enunţat a cuvântului nepotrivit, prin exerciţii de joc: găsirea cuvintelor şi a expresiilor a căror semnificaţie nu se potriveşte în textul dat, de exemplu, cuvinte cu valoare stilistică literară (de exemplu, „uzat”), standard (de exemplu, „ros”), familiară (de exemplu, „vechitură”), jargon (de exemplu, „rablă, mizerie”), într-un text cu altă valoare stilistică; cuvinte care aparţin unei situaţii conversaţionale formale, într-un text informal sau invers; cuvinte arhaice într-un context actual sau invers; alte probleme legate de cultivarea limbii - forme de adresare, de salut etc., într-un context nepotrivit etc.* *- deducerea din context a semnificaţiei cuvintelor necunoscute şi a noii semnificaţii a cuvintelor cunoscute* *- exerciţii în scopul recunoaşterii rolului repetiţiei cuvintelor (rol de accentuare, repetiţia inutilă a cuvintelor etc.)*	**1.2. Înţelegerea semnificaţiei, expresiilor şi a structurilor lexicale în textul auzit** *- deducerea din context a semnificaţiei expresiilor şi a structurilor lexicale necunoscute şi a noii semnificaţii a expresiilor cunoscute* *- interpretarea semnificaţiei cuvintelor, expresiilor,a structurilor lexicale, pe baza diferitelor tipuri de texte audiate* *- interpretarea zicalelor şi proverbelor, prin dramatizare: de exemplu, „Prezintă semnificaţia cuvânt cu cuvânt a zicalei, apoi care este învăţătura acesteia”* *- recunoaşterea imaginilor lingvistice pe cale experienţială* *- jocuri de rol pentru identificarea instrumentelor lingvistice pentru percepţia cronologiei: sintaxa şi cronologia (de exemplu, „Iese şi îşi pune paltonul”), - t (de exemplu, „elment, álmos volt/s-a dus, i-a fost somn”), fog + - ni - terminaţia cuvântului (de exemplu, „el fog menni/va pleca”), lesz (de exemplu, „tanár lesz/va fi profesor”), cuvinte cu semnificaţie temporală (de exemplu, „mai târziu, apoi, în final, ieri, înapoi”)*
1.3. Sesizarea unor regularităţi ale limbii prin raportare la mesaje audiate *- recunoaşterea diferenţelor dintre varianta limbii proprii şi varianta limbii standard* *- exerciţii în scopul observării ordinii cuvintelor în propoziţie şi a semnificaţiei*	**1.3. Sesizarea abaterilor din mesajele audiate în vederea corectării acestora** *- conştientizarea utilizării variantelor de limbă în contexte diferite* *- observarea modelelor de intonaţie şi accent aferente unei ordini date a cuvintelor, precum şi observarea semnificaţiei acestora*

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
acestora, într-un context dat *- conştientizarea propoziţiilor afirmative, interogative, exclamative, imperative şi a relaţiei cu situaţia comunicaţională* *- observarea intonaţiei propoziţiilor afirmative, interogative, exclamative, imperative*	*- observarea intonaţiei propoziţiilor afirmative, interogative, exclamative, imperative, precum şi a relaţiei acestora cu actul de vorbire realizat (de exemplu, propoziţia „Ai vrea să îmi dai sarea?” are formă interogativă, dar este folosită pentru o solicitare, rugăminte)* *- utilizarea unor mijloace lingvistice adecvate pentru exprimarea negaţiei* *- utilizarea unor mijloace lingvistice adecvate pentru exprimarea relaţiei de tip cauză-efect (de exemplu, „se teme de câini”; „a minţit deoarece/pentru că i-a fost frică”; „îi era frică deci/de aceea a minţit”)*
1.4. Observarea pronunţiei clare şi expresive *- exerciţii pentru observarea, reproducerea şi conştientizarea articulării corecte a textelor enunţate în diferite situaţii de comunicare, a pronunţiei corecte:* • *exerciţii pentru identificarea sunetelor vorbite* • *exerciţii de identificare în mod izolat (nu în cadrul cuvintelor) pentru deosebirea vocalelor şi consoanelor scurte şi lungi* • *exerciţii ce servesc pentru diferenţierea consoanelor surde şi sonore, de exemplu, p-b, v-f, g-k* • *exerciţii joc pentru observarea intonaţiei, a accentului în propoziţie*	**1.4. Conştientizarea vorbirii clare şi expresive** *- exerciţii pentru conştientizarea pronunţiei corecte şi a articulării corecte a textelor audiate în diferite situaţii de comunicare:* • *exerciţii joc pentru conştientizarea rolului pe care îl au ritmul, intonaţia şi pauza în vorbire* • *observarea rolului semnelor nelingvistice care însoţesc comunicarea elementelor non-verbale şi paraverbale în comunicare (accent, intonaţie, intensitate sonoră volum, mimică, gestică, poziţia corpului)*
1.5. Manifestarea unui comportament deschis faţă comunicare în condiţiile neînţelegerii mesajului audiat *- exersarea rolului de ascultător, cu ocazia jocurilor de rol, a jocurilor situaţionale, a jocurilor de grup, a spectacolelor* *- activităţi de dezvoltare a imaginaţiei, pe baza ascultării de texte literare de diferite genuri prin: realizarea de desene, modele 3D din plastilină - alte materiale, pantomimă* *- exerciţii şi situaţii relevante pentru dezvoltarea unui comportament empatic* *- exerciţii de depăşire a fricii de a pune întrebări în legătură cu mesajul audiat* *- formularea întrebărilor pentru a indica neînţelegerea mesajului audiat*	**1.5. Manifestarea interesului pentru receptarea mesajului oral indiferent de perturbările de canal** *- observarea şi înţelegerea dialogului* *- jocuri de comunicare non-verbală (înţelegerea şi utilizarea gesturilor, a expresiilor feţei, a privirii şi a diferitelor mişcări ale corpului)* *- jocuri pentru sesizarea unor mesaje articulate defectuos*

2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situaţii de comunicare

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
2.1. Descrierea unui obiect/ unei fiinţe din universul apropiat pe baza unui plan simplu *- descrierea unei imagini jucăuşe, hazlii, pe baza unei teme date* *- descrierea bazată pe observaţie* *- continuarea, completarea descrierii* *- exerciţii orale pentru prezentarea obiectelor, animalelor*	**2.1. Descrierea unui obiect/ unei fiinţe/ unui personaj urmând un set de repere** *- observarea, reproducerea părţilor descriptive ale textului auzit sau citit* *- exerciţii orale pentru prezentarea persoanelor, locurilor, peisajelor* *- participarea la joc de rol pentru a intra în pielea personajului* *- descrierea orală şi evaluarea similitudinilor, diferenţelor*
2.2. Povestirea unei întâmplări cunoscute pe baza unui suport adecvat *- exersarea înlănţuirii logice a propoziţiilor* *- exerciţii-joc pentru formarea de propoziţii legate, înlănţuirea unor propoziţii, aferente unei succesiuni de imagini, a secvenţelor unui eveniment petrecut;* *- povestirea unor secvenţe care declanşează o secvenţă narativă sau urmează după aceasta* *- povestirea prin respectarea succesiunii cronologice (de exemplu, „pentru prima dată, mai întâi ..., apoi ..., mai târziu ..., în final ...")* *- interpretarea, dramatizarea părţilor unei poveşti, unor fapte citite sau auzite*	**2.2. Relatarea orală a unor evenimente cunoscute** *- exerciţii pentru observarea şi reproducerea textului narativ şi a caracteristicilor sale* *- inventarea unui alt final la o poveste* *- relatarea pe baza unui plan: introducere (preambul, loc, timp), cuprins, încheiere (urmări, învăţăminte, opinie personală)* *- compunerea unui dialog şi încadrarea acestuia în naraţiune (de exemplu, „Determină personajele să vorbească!")* *- observarea şi reproducerea fragmentării în text: introducere, cuprins, încheiere* *- interpretarea prin dramatizare, utilizând instrumentele jocului dramatic a poveştilor, faptelor citite sau ascultate*
2.3. Adaptarea vorbirii la diferite situaţii de comunicare prin joc de rol *- crearea situaţiilor de comunicare şi de interacţiune în scopul de a integra în vocabularul activ cuvinte noi cu semnificaţie necunoscută* *- joc de rol în diverse situaţii de comunicare pentru alegerea şi utilizarea vocabularului şi formulei (salut, adresare, tutuire, exprimare politicoasă etc.) corespunzătoare situaţiei comunicaţionale date de comunicare respective (tematică, valoare stilistică, semnificaţie etc.)* *- antrenarea activă în actul de comunicare pentru a ordona cuvintele în propoziţii aşa încât să corespundă contextului*	**2.3. Adaptarea vorbirii la diferite situaţii de comunicare prin interacţiune** *- joc de rol în diverse situaţii de comunicare pentru integrarea în vocabularul activ a sinonimelor şi antonimelor* *- exerciţii distractive prin care se urmăreşte utilizarea unor diferite mijloace verbale, nonverbale, paraverbale pentru exprimarea unei afirmaţii sau a unei negaţii, în diferite situaţii de comunicare* *- activităţi în perechi: pe baza unor întrebări reciproce, exerciţii pentru alegerea formei corespunzătoare a terminaţiei cuvintelor (- a / -e, - ja / -je) care răspund la întrebările „Kije? Mije?"*

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
2.4. Exprimarea clară şi expresivă, corespunzătoare particularităţilor de vârstă *- exerciţii pentru aplicarea articulării corecte a textelor enunţate în diferite situaţii de comunicare, a pronunţiei corecte:* • *exerciţii de articulare şi pronunţare corectă a sunetelor;* • *exerciţii de articulare pentru diferenţierea vocalelor şi consoanelor scurte şi lungi* *- jocuri de expresivitate prin schimbarea intonaţiei*	**2.4. Exprimare clară, corectă şi conştientă** *- exerciţii pentru conştientizarea pronunţiei corecte* • *diferenţierea sunetelor surde / sonore: de exemplu, p-b, v-f, g-k* • *exerciţii joc pentru folosirea intonaţiei corecte, a accentului în propoziţie, a pauzei în vorbire, în funcţie de context* *- exerciţii joc pentru aplicarea corespunzătoare contextului a semnelor nelingvistice care însoţesc comunicarea (accent emoţional, intensitate sonoră, mimică, gestică, reglarea distanţei*
2.5. Manifestarea unui comportament deschis faţă de interlocutor şi faţă de comunicare *- exersarea rolului de ascultător şi vorbitor, cu ocazia jocurilor de rol, a jocurilor situaţionale, a jocurilor de grup, a spectacolelor* *- exerciţii care vizează observarea unor mijloace verbale şi nonverbale utilizate în comunicare: interrelaţionare, exprimarea opiniei, interogare, încheierea comunicării* *- exerciţii de dezvoltare a comportamentului empatic* *- exerciţii care vizează formularea unor întrebări suplimentare, de clarificare*	**2.5. Manifestarea unui comportament activ faţă de interlocutor şi faţă de comunicare** *- exerciţii pentru observarea şi conştientizarea disciplinei în vorbire, a regulilor de conversaţie* *- exerciţii pentru formularea întrebărilor de clarificare (atunci când nu a înţeles mesajul)* *- observarea, înţelegerea şi continuarea dialogului prin jocuri situaţionale* *- jocuri de comunicare non-verbală (aplicarea gesturilor, expresiilor feţei, privirii şi diferitelor mişcări ale corpului)* *- exerciţii care vizează combaterea fricii de a se exprima în public*

3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
3.1. Înţelegerea informaţiei globale şi detaliate a textelor citite *- aplicarea tehnicilor de înţelegere şi prelucrare a textului (parcurgere, prezicere, activarea cunoştinţelor anterioare, sinteză, citire selectivă etc.), cu ocazia citirii unor texte diferite ca formă şi tip* *- dovedirea înţelegerii textului citit prin exerciţii de joc* *- elaborarea unui rezumat cu ajutorul cadrului didactic*	**3.1. Formularea de deducţii simple pe baza textelor citite** *- aplicarea metodelor de cooperare, de exemplu, metoda INSERT, tabelul SSI („ştiu, mi-ar plăcea să ştiu, voi învăţa”), ciorchine (raport asupra temei citite), cvartet de elevi (lucrează în grup sarcinile legate de înţelegerea textului), cubul (titlul, personajele, locul etc.)* *- detalierea, contragerea unui text* *- familiarizarea cu diferite surse de informare, texte orientative, lectură on-line de pe internet*

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
3.2. Observarea caracteristicilor de formă a textelor literare şi non-literare accesibile vârstei *- observarea unei teme date în texte literare şi non-literare* *- descoperirea cuvintelor cheie* *- exerciţii cu texte informative pe diferite teme (istorie, ştiinţele naturii, protecţia mediului etc.)* *- descoperirea caracteristicilor textelor **descriptive** şi **narative** (descrierea peisajului din planul îndepărtat spre cel apropiat şi invers, descrierea mediului, a persoanelor, a animalelor, a plantelor; povestire, jurnal de impresii, legendă, naraţiune), prin exerciţii variate* *- exerciţii pentru observarea caracteristicilor modului de vorbire în proză şi în versuri: observarea ritmului, a rimei, a versului, a strofei* *- exerciţii pentru descoperirea forţei imaginative a textului* *- exerciţii de citire prin predicţii (deducerea continuării evenimentelor)* *- exerciţii pentru descoperirea însuşirilor personajelor din poveşti, legende, fapte reale, prin aplicarea de metode prin cooperare, de exemplu, jocul consensual (conceperea unor afirmaţii pe baza trăsăturilor de caracter ale personajelor, cu care sunt de acord toţi membrii grupului), interpretarea prin transpunere a faptelor unui personaj, interpretarea sentimentelor acestora*	**3.2. Diferenţierea textelor în funcţie de tip, gen şi formă** *- descoperirea caracteristicilor textelor informative, de literatură (dobândire a impresiilor) şi de tip funcţional (date concrete, reprezentări grafice)* *- conştientizarea diferenţelor dintre tipurile şi genurile de texte (texte de informare cu tematică istorică, descrierea călătoriilor, poveşti, legende, istorii pentru copii, mersul trenurilor, manuale de utilizare etc.); folosirea diagramei Venn* *- exerciţii de citire cu texte continue şi discontinue (grafice, hărţi, manuale de utilizare, pliante, comunicate)* *- întocmirea hărţii mentale, formarea ciorchinelui etc.* *- căutarea informaţiilor, evidenţierea esenţei în texte de informare* *- evidenţiere grafică (hărţi, grafice, desene etc.) şi descoperirea, analizarea legăturii cu textul, în texte tip document (pliante, înşiintări etc.)*
3.3. Observarea caracteristicilor de formă ale textelor literare accesibile vârstei *- exerciţii pentru descoperirea legăturii dintre titlu şi text: predicţii pe baza titlului etc.* *- observarea coordonatelor spaţiale şi temporale, a acţiunii dintr-un text narativ şi fixarea acestora prin exerciţii de joc situaţional* *- indicarea temei unui paragraf (redactarea pe baza ideilor principale)* *- jocuri, exerciţii prin care se vizează descoperirea mijloacelor de exprimare a sentimentelor şi a atmosferei, în operele lirice*	**3.3. Identificarea diferenţelor de formă şi structură ale textelor literare accesibile vârstei** *- descoperirea coordonatelor temporale şi spaţiale, a acţiunii, a succesiunii evenimentelor, precum şi a relaţiilor de tip cauză-efect din textele epice* *- întocmirea hărţii evenimentelor* *- caracterizarea personajelor din poveşti, legende, naraţiuni, utilizarea modalităţilor de caracterizare a personajelor: de exemplu, prin fapte, a caracterizării făcute de către un alt personaj*
3.4. Formularea şi împărtăşirea/prezentarea impresiilor şi a opiniei despre textul citit *- exprimarea emoţiilor prin interpretare, joc de păpuşi, dans, mişcare;* *- identificare cu personajele: „Care personaj ai vrea să fii/nu fii?, Ce ai face în*	**3.4. Manifestarea interesului pentru textul literar şi nonliterar** *- formularea unei judecăţi de valoare* *- raportarea pozitivă faţă de carte şi lectură* *- observarea legăturii dintre ilustraţiile din carte şi text*

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
locul lui?” *- exprimarea impresiei prin metode de cooperare: interviu în grup (membrii grupului îşi adresează reciproc întrebări legate de cele citite), joc consensual (formularea unor afirmaţii de exemplu, legate de trăsăturile de caracter ale personajelor, cu care fiecare membru al grupului este de acord), discuţii informale, voce lăuntrică (interpretarea acţiunilor unui personaj prin identificare), interogatoriu (oferirea de răspunsuri la întrebările adresate intrând în pielea personajului)* *- exprimarea opiniei* *- exerciţii pentru înţelegerea relaţiei titlu-text* *- formularea unei judecăţi de valoare* *- argumentarea opiniei* *- dezbatere*	*- orientarea în carte: observarea unor elemente de tipul: titlu, cuprins, capitole* *- prezentarea unei cărţi, jurnal de lectură* *- participarea la întâlniri cu scriitorii* *- activităţi la bibliotecă* *- amenajarea unui colţ de lectură în clasă* *- proiecte de documentare pentru diverse discipline şcolare sau în vederea unor activităţi extraşcolare (excursii, concursuri, serbări etc.)* *- întâlniri cu scriitori, iniţierea unei corespondenţe cu o revistă pentru copii, sau cu un scriitor* *- concursuri legate de conţinutul cărţilor citite* *- interes faţă de cărţile digitale şi utilizarea lor*

4. Redactarea de mesaje în diverse situaţii de comunicare

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
4.1. Redactarea textelor simple funcţionale care conţin elemente vizuale *- observarea, reproducerea şi elaborarea unor afişe, invitaţii (sărbători, concursuri, spectacole), care conţin elemente vizuale şi grafice* *- scrierea de mesaje, înştiinţări, în diferite situaţii: olografe, electronice*	**4.1. Redactarea unor texte funcţionale simple** *- comunicare între elevi pe o diversitate de subiecte prin email (întrebări legate de teme, modul de rezolvare a unui exerciţiu)* *- scrierea unei scrisori, de exemplu, membrilor familiei, prietenilor (adresare, salut, datare)*
4.2. Realizarea unei scurte descrieri ale unor elemente din mediul apropiat pe baza unor întrebări sau imagini *- observarea fragmentelor de descriere într-un text citit* *- descrieri pe baza unor imagini* *- structura elementelor unei descrieri: avansarea de la întreg la parte şi invers* *- descrieri reproductive, continuarea, completarea descrierii* *- pregătirea individuală a unei scurte descrieri*	**4.2. Redactarea unor scurte descrieri despre persoane, obiecte, animale** *- prezentarea unui personaj de poveste/ film serial pentru copii* *- scrierea unui text scurt pentru a se prezenta cuiva necunoscut* *- descrierea unor animale* *- descrieri hazlii*

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
4.3. Povestirea pe scurt a unei întâmplări imaginate/ trăite *- observarea caracteristicilor unei naraţiuni (elemente de conţinut şi formă)* *- ordinea logică a propoziţiilor* *- formularea unor propoziţii pe baza unor imagini, a unor fapte petrecute* *- descrierea unor secvenţe care declanşează sau urmează după o secvenţă narativă* *- redactarea unui paragraf cu evidenţierea cronologiei (de exemplu, „pentru prima dată, apoi, mai târziu, în final”)*	**4.3. Compunerea unui scurt text narativ pe teme relevante pentru copii** *- exersarea simetriei şi a structurării corecte* *- încadrarea unei secvenţe de dialog într-o naraţiune (de exemplu, „Determină personajele să vorbească!”)* *- exersarea succesiunii logice în povestire, în relatarea evenimentelor* *- exerciţii în scris contragerea, detalierea conţinutului celor citite* *- realizarea unei scurte compuneri pornind de la un titlu dat*

Conţinuturi[1]

Conţinuturile din lista de mai jos constituie mijloace pentru dezvoltarea competenţelor de comunicare, respectiv baza de operare prin care se structurează competenţele; conţinuturile nu se tratează în sine; se va evita metalimbajul.

Domenii de conţinut	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Funcţii ale limbii (acte de vorbire)	- descrierea (de obiecte, fiinţe din universul imediat) - relatarea unei acţiuni/ întâmplări cunoscute (trăite, vizionate, citite) - cererea de informaţii (referitoare la universal apropiat) - oferirea de informaţii (referitoare la universul apropiat) - cererea simplă familiară, cerere politicoasă - prezentarea (de persoane, de cărţi, a unor activităţi) - iniţierea unui schimb verbal	- descrierea (de personaje imaginare, de film/ carte) - relatarea unei întâmplări imaginate - cererea de informaţii referitoare la universul şcolii sau extraşcolar - oferirea de informaţii referitoare la universul şcolii sau extraşcolar - formularea de solicitări formale şi informale - prezentarea (unor activităţi/ rezultate/ proiecte) - iniţierea şi menţinerea unui schimb verbal
Textul	- textul pentru lectură are minimum 450 cuvinte - textul literar: cu precădere narativ; fragmente descriptive scurte; poezii scurte adecvate nivelului de vârstă - text de informare şi funcţional: afiş, fluturaş,tabel sau alt tip de organizator, carte poştală, invitaţie; în funcţie de dotări – email	- textul pentru lectură are minimum 800 cuvinte - text literar narativ; texte de tip portret; poezii scurte adecvate nivelului de vârstă - text de informare şi funcţional: afiş, tabele, diagrame Venn sau orice alt tip de organizator grafic adecvat vârstei, hartă şi plan simplu de oraş/ traseu turistic etc., carte poştală, invitaţie; în funcţie de dotări – mesaj text şi email
Variabilitatea şi regularităţile limbii	- intuirea claselor morfologice – substantiv, adjectiv, pronume personal, verb (fără utilizarea terminologiei)	- intuirea claselor sintactice: subiect şi predicat (fără utilizarea terminologiei)

Lista detailată a conţinuturilor se află la capitolul ***Sugestii metodologice***.

[1] Domeniile de conţinut propuse sunt selectate din lista oferită în descriptivul de conţinuturi ale competenţei de comunicare în limba maternă din Recomandarea Parlamentului european privind cadrul de referinţă pentru competenţe cheie pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi.

Sugestii metodologice

În clasele a III-a şi a IV-a, se continuă dezvoltarea competenţelor cheie necesare învăţării pentru toată durata vieţii, începută în clasele pregătitoare, întâi şi a doua, conform sugestiilor Parlamentului şi ale Comisiei Europene.

În şcoală, spaţiul primar pentru dezvoltarea comunicării lingvistice este clasa. Pe parcursul învăţării, comunicarea lingvistică devine cel mai eficient instrument al interacţiunii şi al dobândirii şi transmiterii cunoştinţelor, precum şi al gândirii. Dezvoltarea la un nivel mai scăzut sau mai înalt a aptitudinilor parţiale ale comunicării lingvistice (vorbit, citit şi scris), care se suprapun unele peste altele, reprezintă o activitate funcţională în vederea dezvoltării personalităţii, pentru ca, pe baza celor citite, elevul să fie capabil să producă valori noi.

Condiţia de bază a înţelegerii textului este dată de funcţionarea optimă a deprinderii de citire, de ridicarea acesteia la nivel de instrument. Citirea şi prelucrarea textelor îi pregăteşte pe elevi să aplice independent operaţiile de bază în interpretarea textelor. Prelucrarea şi interpretarea variată a diferitelor tipuri de texte dezvoltă empatia şcolarilor, dau posibilitatea dobândirii experienţelor legate de formele literare simple, a descoperirii formelor de exprimare literară, a particularităţilor de stil şi structură.

Tot prin prelucrarea textelor, se pun bazele competenţei de scriere. Dezvoltarea scrisului până la nivelul la care serveşte drept instrument al autoexprimării, împreună cu exigenţa lizibilităţii, a ordinii şi a corectitudinii, reprezintă una dintre cerinţele de bază ale programei. Elevii dobândesc cunoştinţe de bază privind funcţionarea limbii maghiare, printr-un demers experienţial. Cunoştinţele de limbă includ în cazul de faţă şi cunoaşterea regulilor de ortografie şi formarea nivelului de bază a deprinderii de scriere corectă.

În această viziune, în locul predării elementelor sistemului lingvistic, vom preda şi conştientiza tipurile şi cerinţele situaţiilor de comunicare, particularităţile lingvistice şi alte componente ale situaţiilor comunicative, cauzele greşelilor de exprimare şi modalităţile de evitare a acestora. Limba trebuie prezentată şi analizată în toată varietatea ei. Ca atare, fenomenele lingvistice nu sunt descoperite în mod izolat, ci în totalitatea şi interacţiunea lor, din perspectivă funcţională, astfel încât, plecând de la experienţele elevilor, de la descoperirea, înţelegerea şi conştientizarea cunoştinţelor lingvistice, să poată contribui la dezvoltarea sistemului de competenţe de comunicare.

Prezenta programă evidenţiază şi acele aspecte care sunt valorificate la evaluările naţionale organizate de MEN, precum şi la evaluările internaţionale PIRLS, ce vizează nivelul competenţelor de lectură ale elevilor de clasa a IV-a.

Comunicarea orală şi scrisă

În clasele a III-a şi a IV-a ascultarea este la nivelul înţelegerii globale a mesajului scris şi oral. Aceasta este condiţia ca elevul să fie capabil să asculte, să înţeleagă mesajele enunţate în diferite situaţii de comunicare, să colecteze şi să prelucreze informaţiile şi, totodată, să fie capabil să comunice într-un mod corespunzător diferitelor situaţii de comunicare, să conceapă şi să-şi exprime convingător propria opinie, în comunicarea orală.

În comunicarea orală sau scrisă, este importantă recunoaşterea fenomenelor lingvistice şi gramaticale (de exemplu, diferenţierea textului, propoziţiei, cuvântului), aplicarea cunoştinţelor de bază, gramaticale, ortografice şi ortoepice, identificarea asemănărilor şi diferenţelor dintre limba maternă şi alte limbi.

Înţelegerea textului scris presupune abilităţi de percepţie auditivă şi vizuală, respectiv însuşirea sistemului de semne ale citit-scrisului. În clasele a III-a şi a IV-a, elevii sunt capabili să identifice şi să înţeleagă diferenţele dintre textele literare şi non-literare. La acest nivel de studiu, factorul care defineşte competenţele pe care trebuie să le dezvoltăm este studiul PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), al cărei scop este evaluarea competenţei de comprehensiune a textului la elevi cu vârste cuprinse între 9-10 ani.

Comprehensiunea textului este una dintre cele mai importante competenţe, care se formează treptat în etapa timpurie a învăţării. Aceasta este competenţa care stă la baza învăţării, relaxării, dezvoltării personale şi este un instrument prin care elevii reuşesc să-şi dezvolte competenţa de comunicare activă.

Comprehensiunea textului este susţinută în mare măsură de strategii de învăţare prin cooperare şi prin utilizarea **de strategii cognitive**. Merită să acordăm o atenţie deosebită metodelor de predare-învăţare reciprocă, INSERT, SSI, aruncarea cubului, brainstorming, ciorchine, tehnica predicţiilor. Aceste metode se realizează în grupuri mici şi contribuie la formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale, respectiv a abilităţilor de socializare şi de interacţiune a elevilor. **Învăţarea prin cooperare** se bazează pe teorii de învăţare constructivistă; pe parcursul aplicării acestora, însuşirea cunoştinţelor nu este pasivă, ci se face în mod creator.

Învăţarea prin cooperare nu trebuie înţeleasă ca o modalitate de organizare pe grupe în care elevii rezolvă sarcini distincte. Accentul se pune pe munca în echipă, pe colaborare, astfel încât elevii învaţă să se raporteze unii la alţii. Acest lucru conduce la stimularea autoîncrederii, la întărirea simţului critic, ajută la socializare. Elevii trebuie învăţaţi să utilizeze tehnici adecvate colaborării eficiente. În general, grupurile sunt eterogene. Astfel, elevii care au performanţe mai scăzute nu rămân în urmă, deoarece învaţă activ de la ceilalţi colegi, copiii cu performanţe mai bune pot învăţa prin predare, iar achiziţiile lor se aprofundează.

Aceste modalităţi de învăţare pot face procesul de învăţare mai interesant, mai jucăuş, deci mai eficient.

1. Predarea reciprocă

Predarea reciprocă serveşte la prelucrarea eficientă a informaţiilor, prin faptul că ajută la urmărirea şi controlul permanent al atenţiei conştiente, al autoreglajului, al înţelegerii, cu alte cuvinte, ajută la dezvoltarea operaţiilor metacognitive.

Predarea reciprocă este o strategie eficientă de citire şi de analiză a textului care se bazează pe o abordare de învăţare prin cooperare. Predarea reciprocă presupune patru etape importante care reflectă următoarele operaţii cu textul: anteproiectare, rezumare, adresarea de întrebări şi clarificare (explicare):

- anteproiectarea se referă la acea experienţă, după care elevii, urmare a citirii titlului textului, cuprinsului sau a unei părţi de text, se gândesc pe rând, la ce ar putea conţine textul (fragmentul). În următoarea etapă a citirii, vor fi atenţi dacă predicţia lor s-a adeverit, dacă se îndeplinesc aşteptările anterior stabilite faţă de text. Această etapă ajută la asocieri între cunoştinţele anterior dobândite şi noile informaţii propuse de textul citit;
- rezumarea se referă la evidenţierea cuvintelor cheie, a tematicii textului citit precum şi la abordarea elementelor celor mai semnificative. Astfel, rezumarea conduce la înţelegere şi retenţie;
- adresarea de întrebări, pe lângă descoperirea elementelor necunoscute din text, ajută la înţelegerea şi la interpretarea informaţiilor citite. Prin intermediul întrebărilor, elevii reflectează asupra noţiunilor, propoziţiilor care sunt mai puţin pe înţeles, dar îşi pot exprima şi propriul punct de vedere legat de tema dată;
- clarificarea (explicarea) se referă la recitire, la cântărirea unor părţi ale textului sau la analizarea din surse externe a acelor noţiuni, pe care nu le pot înţelege datorită conţinutului lor nou sau care aparent nu se încadrează în mesajul întregului text. Clarificarea reprezintă condiţia citirii eficiente spre asimilarea de noi informaţii, dar poate servi şi ca etapă de încheiere a analizei textului.

Predarea reciprocă demarează sub îndrumarea profesorului, printr-o abordare frontală care presupune introducerea textului şi urmărirea celor patru etape enumerate mai sus. Apoi, se continuă prin activitate în grupuri mici (4 membri) îndrumate direct de profesor. Pe parcursul citirii şi analizei textului, efectuate în cadrul grupurilor, elevii îşi asumă diferite roluri (de a formula predicţii, de a întreba, de a explica, de a rezuma), ceea ce face învăţarea ludică şi interesantă. După citirea colectivă sau individuală a unui fragment de text (pe rând fiecare paragraf), fiecare elev participă la discuţia comună în acord cu rolul ales:

- unul dintre ei rezumă cele citite, eventual găseşte un titlu pentru introducere;
- alt elev formulează întrebări în legătură cu un fragment de text, şi solicită răspunsuri de la ceilalţi elevi;
- al treilea elev clarifică acele conţinuturi sau noţiuni noi, pe care nu le înţeleg colegii din grupă;
- al patrulea elev ghiceşte ceea ce propune textul în continuare.

2. Metoda SSI („Ştiu, mi-ar plăcea să ştiu, voi învăţa")

Metoda SSI porneşte de la acea experienţă, conform căreia învăţarea eficientă se poate produce dacă elevii sunt capabili să includă informaţiile noi în reţeaua cognitivă proprie. Elevii sunt încurajaţi să-şi pună întrebări în legătură cu o temă, ceea ce va stimula motivaţia pentru învăţare precum şi achiziţia de noi cunoştinţe.

Metoda SSI se poate efectua frontal, prin implicarea întregii clase, în grupe de lucru sub îndrumarea profesorului sau prin activităţi individuale de învăţare. Scopul, ca şi în cazul metodei de predare reciprocă, este de a sprijini metacogniţia. Elevii reuşesc să diferenţieze între ce ştiu şi ce nu în legătură cu un anumit subiect. Se eficientizează astfel comprehensiunea textului.

Baza aplicării metodei SSI este un tabel format din trei coloane, care conţine întrebările ivite în procesul de dobândire a cunoştinţelor, elementele cunoscute anterior şi direcţia activităţii. (Ştiu! Mi-ar plăcea să ştiu! Voi învăţa!)

Ştiu!	Mi-ar plăcea să ştiu!	Voi învăţa!

În cazul activităţii frontale efectuate cu întreaga clasă, metoda SSI se poate derula în felul următor:
- profesorul enunţă tema activităţii, apoi organizează o bursă de idei (solicită elevilor să compună în câteva minute o listă cu cunoştinţele pe care le au despre temă);
- în prima coloană a tabelului („Ştiu!") se notează acele noţiuni, cunoştinţe comune, pe care majoritatea elevilor le-au numit pe parcursul bursei de idei;
- acele detalii care nu au acordul întregii clase sau care ar putea trezi curiozitatea elevilor sunt notate în coloana a doua („Mi-ar plăcea să ştiu!");
- după citirea materialului şi după o scurtă discuţie pe marginea acestuia, elevii aleg din coloana a doua, acele întrebări, pentru care au primit răspuns şi redau aceste răspunsuri;
- acele întrebări, pentru care nu s-a obţinut un răspuns, în urma prelucrării materialului didactic, sunt trecute în coloana a treia;
- în final, ca sarcină individuală sau de grup, elevii pot căuta răspunsuri la întrebările din coloana a treia.

3. Metoda INSERT (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking)

Metoda INSERT se bazează pe acel principiu conform căruia observaţiile aferente procesului de citire şi caracterului informaţiilor citite, fac mai eficientă înţelegerea şi învăţarea textului. Cu alte cuvinte, metoda INSERT, nu reprezintă altceva decât notiţele interactive care reunesc lectura şi gândirea, lăsând elevilor posibilitatea de a urmări activ, în timpul cititului, propriile procese de înţelegere.

Pe parcursul utilizării metodei INSERT, în timpul citirii textului, elevul marchează cu semne simple faptele cunoscute de către el (v), evidenţiază informaţiile noi (+), pe acelea pe care nu le înţelege (?), respectiv pe acelea care contrazic cunoştinţele sale anterioare (-). După utilizarea celor patru tipuri de semne şi exersarea acestora pe texte concrete, prelucrarea interactivă se derulează repede. Această metodă îi determină pe elevi să fie permanent atenţi, să gândească. Din punctul de vedere al organizării clasei, INSERT se poate efectua atât ca activitate individuală, cât şi în grupuri mici. Este acceptată şi la elevii mai mici, dacă utilizează doar două tipuri de semne (+ ;v).

4. Bursa de idei (brainstorming)

Bursa de idei se bazează pe exprimarea liberă a gândurilor, apoi pe selecţia şi aplicarea ideilor conform unui anumit scop. Este o metodă eficientă pentru dezvoltarea intuiţiei şi a creativităţii, dar şi pentru formarea competenţelor de comunicare şi a gândirii logice. Face posibilă antrenarea activă a fiecărui elev în procesul de învăţare, discutarea, selectarea ideilor. Această metodă ajută şi la formarea colectivului de elevi, deoarece ei sunt invitaţi să fie toleranţi faţă de ideile colegilor ceea ce sprijină dezvoltarea relaţiilor interumane.

Pe parcursul organizării bursei de idei, profesorul poate parcurge următorii paşi:
- prezentarea temei şi a sarcinii de rezolvat;
- enunţarea rapidă, scurtă şi precisă a ideilor elevilor şi scrierea acestora pe tablă, fără a lua în considerare validitatea acestora (nimănui nu îi este permis să facă afirmaţii negative la adresa ideilor altora);
- după o scurtă pauză, se trece la gruparea, clasificarea, după anumite criterii, a ideilor scrise;
- discutarea, analizarea colectivă a ideilor, din punctul de vedere al relevanţei acestora, la nivel de clasă sau de grup;
- alegerea celor mai originale, celor mai adecvate idei, discutarea modului de aplicare a acestora (ordine, sarcini, factori de risc).

5. Întocmirea schemei ciorchine (reţelei de semnificaţii)

Schema ciorchine reprezintă un organizator grafic întocmit individual, în pereche sau în grup, care ajută la clarificarea ideilor, a informaţiilor, a conceptelor şi a relaţiei dintre acestea, având în vedere o temă dată. Se poate folosi pentru:
- colectarea şi organizarea cunoştinţelor deja existente;
- construirea de noi asocieri între cunoştinţele avute;
- stimularea metacogniţiei etc.

Similar bursei de idei, schema ciorchine îi îndeamnă pe elevi la gândirea liberă şi creativă, legată de o temă dată. Schema ciorchine poate fi o reţea de idei asociativă (schema pânzei de păianjen), de formă mai complicată, model grafic organizat ierarhic (constă din mai multe unităţi principale şi secundare) sau simplificată, grupată în jurul unei idei centrale.

Paşii întocmirii schemei ciorchine sunt următorii:
- explicarea/ prezentarea schemei ciorchine;
- scrierea pe tablă a temei centrale, a ideii, cuvântului, expresiei;

- scrierea, în diferite puncte ale tablei, a ideilor, a cuvintelor legate de sfera de semnificaţie a temei/ expresiei date;
- încercuirea elementelor considerate corespunzătoare şi reunirea acestora pe baza relaţiei existente între ele;
- extinderea reţelei de semnificaţii (scrierea fiecărei idei, care poate fi asociată sferei tematice).

6. Metoda cubului

Metoda cubului dezvoltă capacităţile elevilor de gândire şi de compunere a textelor, care se bazează pe analizarea unei teme date sau a unui text, din diferite puncte de vedere. Se poate efectua ca activitate individuală, în grup sau colectiv. Pentru aplicarea sa, avem nevoie de un cub, care are pe fiecare latură câte o indicaţie. În loc de cub, pot fi utilizate şi cărţi de joc aşezate cu faţa în jos. Prin aruncarea cubului sau prin întoarcerea unei cărţi de joc, elevul primeşte acel punct de vedere, după care trebuie să interpreteze un text, un obiect, o imagine, un film, un model. Pe laturile cubului sau pe cartea de joc pot fi trecute indicaţii care pot fi aplicate în mai multe situaţii de învăţare (Descrie! Compară! Asociază! Analizează! Prezintă! Argumentează sau combate!). Pentru rezolvarea sarcinilor în scris sau oral, profesorul formulează diferite întrebări.

7. Metoda predicţiei

Predicţia este o modalitate de a stimula gândirea independentă. Sarcina elevilor este ca, dispunând de un număr limitat de informaţii, să creeze presupuneri, aşteptări, ipoteze legate de textul ce urmează a fi citit, apoi, după finalizarea sarcinii, să redacteze concluzii despre coincidenţele sau despre diferenţele dintre **predicţii** şi cele constatate în mod efectiv. Prin întrebări stabilite anterior, profesorul poate ajuta elevii în activitatea lor de predicţie. Prelucrarea se poate face şi pe segmente (în acest caz, după fiecare parte urmează o discuţie, apoi o nouă **predicţie**).

Paşii metodei **predicţiei** :
- anterior rezolvării sarcinii (citirii textului), profesorul le prezintă elevilor câteva informaţii importante; profesorul le cere elevilor să caute cunoştinţele aferente tematicii date;
- pe baza titlului textului, al tematicii etc. elevii încearcă să anticipeze conţinutul, personajele lecturii, filmului etc. Pot relata problemele care îi preocupă legate de tema dată, precum şi conceptele cheie din mesaj;
- urmează citirea textului;
- se continuă cu discuţia finală privind: validitatea predicţiilor formulate şi identificarea informaţiilor nou dobândite.

8. Jurnalul cu dublă intrare

Jurnalul **cu dublă intrare** ajută la prezentarea impresiilor, a reflecţiilor legate de lecturi.

Paşii de aplicare:

- Foaia utilizată pentru notiţe este împărţită în două, pe verticală.
- În coloana din partea stângă vor fi notate elementele, noţiunile cheie, faptele din textul citit, pe care le considerăm importante.
- În partea dreaptă se vor nota opiniile personale, întrebările, observaţiile legate de acestea.

JURNAL cu dublă intrare	
Evidenţieri	Reflectări, observaţii

Profesorul atrage atenţia elevilor să se oprească în timpul citirii şi să facă observaţii. La începuturile aplicării acestei metode, profesorul discută cu elevii pe măsură ce aceştia îşi completează jurnalul pentru a se asigura că ei au înţeles că trebuie să aleagă anumite fragmente şi să ofere explicaţii referitoare la aceste selecţii. Putem ajuta la completarea jurnalului, prin diferite întrebări. De exemplu: „A mai evidenţiat cineva această parte?”, „Ce sentimente ai avut, când ai citit acest lucru?”

Această metodă se aplică atât pentru comprehensiunea textelor literare, cât şi a celor de informare.

9. Piramida evenimentelor

Completarea „piramidei” contribuie la realizarea analizei textului, la antrenarea abilităţilor logice, la explorarea relaţiilor cauză-efect, sub formă de muncă individuală, apoi de grup. În urma citirii unei întâmplări, profesorul le solicită elevilor să completeze următoarea „piramidă”:

Piramida evenimentelor
1. _____ (personaj principal) 2. _____ _____ (caracterizare în 2 cuvinte) 3. _____ _____ _____ (3 cuvinte pentru locaţie) 4. _____ _____ _____ _____ (4 cuvinte despre problemă) 5. _____ _____ _____ _____ _____ (5 cuvinte pentru un eveniment) 6. _____ _____ _____ _____ _____ _____ (6 cuvinte despre soluţie)

Elevii îşi compară rezultatele, discută diferenţele şi asemănările. Piramida poate fi extinsă şi comprimată, conform textului.

10. Tabelul T

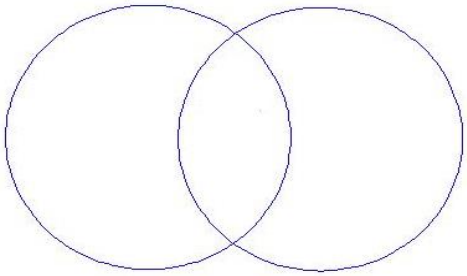
Tabelul T poate fi inclus în sfera organizatorilor grafici şi poate fi aplicat pentru evidenţierea unei idei din două puncte de vedere. Poate fi eficient în cazul pregătirii pentru o discuţie, atunci când trebuie colectate argumente şi contra-argumente pentru echipă.

Argumente contra	Argumente pro

În cazul în care elevii lucrează în pereche sau în echipă, îşi vor compara tabelele T.

11. Diagrama Venn

Diagrama Venn este cunoscută din matematică, dar poate fi excelent folosită pentru comparaţii, pentru recunoaşterea trăsăturilor comune şi a diferenţelor. În funcţie de tema textului citit, constă din două sau mai multe cercuri plane, intersectate. Este important, ca profesorul să deseneze întotdeauna cercuri mari, pentru ca elevii să poată scrie în ele.



Înainte de distribuirea sarcinii trebuie întotdeauna explicat modul de utilizare a diagramei, respectiv unde trebuie scrise lucrurile asemănătoare şi unde trebuie scrise cele diferite. Şi aici este valabilă regula de a discuta colectiv, despre diagramele realizate.

12. Rotocol de cuvinte

Metoda se pretează la colectarea expresiilor şi a noţiunilor, la dezvoltarea competenţei de comunicare a membrilor echipei.

Membrii echipei îşi împărtăşesc gândurile şi opiniile, în mod succesiv, într-o ordine dinainte stabilită (A, B, C, D). Fiecare elev poate exprima doar un argument, un cuvânt, o expresie etc. Următorul membru al echipei rosteşte al doilea, al treilea, al patrulea argument, cuvânt etc. Astfel, fiecare participă la joc fără să apară un lider de opinie în echipă.

Varianta **rotocol de cuvinte în pereche –** presupune că membrii perechii se întorc unul spre celălalt şi discută pentru un timp dinainte stabilit (aprox. 1 minut). Unul dintre copii vorbeşte despre o temă dată (înşiră expresiile, cuvintele, gândurile), timp în care partenerul este atent şi nu îl întrerupe. Apoi rolurile se schimbă. Prin această metodă, se dezvoltă competenţa de exprimare şi se încurajează atenţia reciprocă.

Varianta**-rotocol de cuvinte în grup** presupune ca grupurile de 4 membri să ajungă la un consens pe o temă dată. Apoi, un purtător de cuvânt din fiecare grup comunică rezultatul discuţiei.

Aceste rezultate vor fi diferite iniţial, dar se va trece la mai multe ture de raportare din partea fiecărui grup, astfel încât să se realizeze un acord general la nivelul clasei.

13. Cvartet de elevi

Cvartetul de elevi reprezintă o metodă de verificare. În cadrul grupei, elevii primesc însemnul A, B, C, D, iar grupele primesc şi ele un nume sau un număr. Profesorul sau unul dintre elevi adresează o întrebare. Grupul discută răspunsul. La finalul acestei discuţii, toţi elevii trebuie să răspundă corect la întrebare. Profesorul alege întâmplător un grup şi un număr. Elevul ales va fi cel care răspunde.

Prin aplicarea acestor metode moderne şi eficiente, citirea conştientă devine una dintre cele mai importante instrumente ale învăţării şi dezvoltării personalităţii.

La această vârstă, copiii operează cu două tipuri de lecturi o lectură de plăcere şi o lectură pentru informare, lucrând cu două tipuri de texte (literar şi de informare), ambele utilizate în studiul internaţional PIRLS.

Lectura de plăcere

„În acest cadru, cititorul se angajează în evenimente şi în acţiuni imaginare, suportă consecinţe, se transpune în personaje sau în atmosferă, receptează sentimente şi idei, se bucură de limbajul în sine. Cititorul aduce cu sine întreaga experienţă, sentimentele şi cunoştinţele despre formele literare."

Lectura în scopul achiziţionării şi utilizării informaţei:

„În cazul textelor informative, cititorul nu se implică în lumi imaginare, ci în aspecte din viaţa reală. Cititorul poate depăşi stadiul achiziþiei de cunoştinţe, folosindu-se de acestea în scopul gândirii şi acţiunii."

Pentru decodarea acestor texte, elevii antrenează o serie de procese ale comprehensiunii, vizate de studiul internaţional menţionat mai sus: extragerea de informaţii factuale, realizarea de concluzii simple, interpretarea şi integrarea ideilor şi a informaţiilor, examinarea şi evaluarea conţinutului şi a elementelor textuale.

Tendinţele didactice contemporane europene reliefează importanţa lecturii, respectiv cunoaşterea lumii prin intermediul lecturii. Totodată, este important, ca atunci când alegem un text să ţinem cont de vârsta, profilul cognitiv şi interesul elevilor.

Elevii primesc informaţii atât în formă scrisă cât şi în formă scrisă. Prin urmare, copiii învaţă pe baza explicaţiilor orale, din prezentările de popularizare, din emisiunile difuzate la televizor sau la radio, din relatări de la faţa locului. De asemenea, pot învăţa din materiale scrise, a căror sursă poate fi un manual, un ziar, un text de informare de pe internet etc. Totodată, învăţarea poate avea loc şi în alte contexte decât şcoala, respectiv expoziţii, muzee, excursii, vizite la diferite obiective, practic de oriunde se poate învăţa câte ceva prin intermediul comunicării dacă există deschidere şi curiozitate.

Competenţe de exprimare orală şi scrisă

„Comunicarea în limba maternă/oficială reprezintă capacitatea de a exprima şi interpreta concepte, idei, sentimente, fapte şi opinii atât în forma scrisă, cât şi orală (ascultat, vorbit, citit şi scris) şi de a interacţiona lingvistic într-un mod adecvat şi creativ în toate situaţiile generate de viaţa socială şi culturală." (din Recomandarea UE)

Construirea de texte orale şi scrise, reprezintă de fapt, o posibilitate de autoexprimare, pentru redarea în mod convingător a propriilor gânduri, argumente.

In vederea comunicări uzuale, elevii folosesc scrisul, oralul şi vizualul de exemplu, schiţe, formule, tabele etc. Acestea se pot utiliza în forma clasică, analogică, precum şi în format electronic, pe internet, prin reţele de socializare.

Aprecierea textelor scrise şi orale se realizează prin modul în care elevii îşi pot exprima gândurile într-un mod clar, precis şi în conformitate cu un scop de comunicare.

In cadrul comunicării scrise, redactarea va fi întotdeauna orientată de un scop de comunicare. Temele de comunicare scrisă vor fi adecvate vârstei, ţinând cont de ritmul individual al elevilor, de profilul lor cognitiv, de preferinţele lor. Totodată se vor folosi forme motivante de evaluare.

Cerinţele pentru redactare trebuie formulate astfel încât să nu îngrădească exprimarea personală şi creativă a elevului. Chiar dacă elevii observă textele literare, nu vor urmări o exprimare preluată din acestea şi nu le vor folosi drept modele de reprodus. Se va observa ortografia şi punctuaţia, dar acestea nu vor fi scopuri în sine în cadrul redactării. Subiectele de redactare vor fi preluate din viaţa de zi cu zi, iar modalităţile de exprimare vor fi cele din experienţa curentă a elevilor.

Prin redactarea de texte, se integrează cunoştinţe şi abilităţi învăţate la diferite discipline. Astfel compunerea îşi dovedeşte eficienţa pentru învăţare şi comunicare cotidiană. In spaţiul şcolar, aceasta conduce la dezvoltarea cunoştinţelor şi a abilităţilor solicitate la diferite materii. Prin urmare, scrierea de text contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a atenţiei, a memoriei şi a creativităţii. Totodată prin operarea în cadrul limbii materne, redactarea contribuie la consolidarea diverselor

abilităţi ale acesteia. De exemplu, în urma antrenării sistematice a redactării, elevul devine şi un cititor mai atent şi mai conştient precum şi un vorbitor mai fluent şi performant.

Redactarea textului dezvoltă deopotrivă înţelegerea de mesaj şi abilităţile de de exprimare orală integrând diferitele moduri de utilizare a limbii materne.

Abordarea funcţională a limbii

Pentru a învăţa comunicarea eficientă, elevul trebuie să ajungă să vorbească şi să scrie adecvat şi corect în diferite situaţii. In acest sens pentru a asigura corectitudinea lingvistică, copiii învaţă gramatica funcţională. Aceasta presupune folosirea semnelor şi a normelor în contexte funcţionale de comunicare. Cunoştinţele de limbă vor fi antrenate în contexte de comunicare uzuale, printr-o exersare sistematică.

Cercetările au dovedit că lexicologia şi sintaxa reprezintă un nivel atât de abstract, încât la clasele primare nu pot fi aduse la un nivel experienţial corespunzător. În clasele de gimnaziu se pot aborda cunoştinţe cu un grad mai mare de abstractizare pe care îl permite nivelul de dezvoltare cognitivă al elevilor. De aceea, o mare parte a materialului gramatical, care până acum aparţinea claselor primare (lexicologie, sintaxă, morfologie), reprezintă materia didactică a claselor V-VIII.

În clasele a III-a – a IV-a, se poate deja descoperi structura cuvintelor maghiare („legături de verbe”, rădăcină, sufixe/prefixe), semnificaţia acestor componente, în măsura în care aceasta reprezintă pentru copil o experienţă accesibilă. Ceea ce este cunoscut în gramatica tradiţională ca studiul limbii se va aborda ulterior, utilizându-se concepte specifice morfologiei.

Pentru elevul de şcoală primară, părţile de vorbire reprezintă doar nişte „cutii de cuvinte” a căror compoziţie este abstractă (elevului nu îi este foarte clar de ce un cuvânt aparţine unei anumite „cutii”, practic nu înţelege caracteristicile „cutiei”). Aceste elemente de construcţie a comunicării sunt observate din perspectiva ortografiei. Invăţarea are loc intuitiv, fără conceptualizare lingvistică.

In noua viziune didactică, orientată pe elev şi pe nevoile sale, se foloseşte principiul inducţiei şi al centrării pe problemă pentru dezvoltarea competenţelor.

Principiul inducţiei presupune că sistemele conceptuale şi segmentele conceptuale pot fi incluse doar pe o bază experienţială. In absenţa înţelegerii unor concepte sau fenomene în urma experimentării directe cu acestea, elevii reuşesc doar să memoreze, să ataşeze etichete. Ei nu vor putea înţelege apartenenţa unor cuvinte la anumite clase sau categorii gramaticale în absenţa unei practicări susţinute şi a unei abstrageri a caracteristicilor, fenomen care apare mult mai târziu. Elevii ajung să discearnă categoriile lingvistice atunci când înţeleg necesitatea existenţei mai multor caracteristici decât una singură.

Diferitele jocuri lingvistice, exerciţiile situaţionale permit elevilor să descopere singuri regulile lingvistice, să le aplice şi să le utilizeze în noi situaţii practice.

Centrarea pe problemă ca principiu, se referă la faptul că elevii trebuie să descopere cunoştinţele şi abilităţile noi prin intermediul unor situaţii/contexte reale sau care simulează realitatea.

Predarea limbii materne presupune fundamentarea pe două experienţe lingvistice elementare, pe care copiii le aduc cu ei şi la care au acces direct: forma cuvântului în limba maternă şi asocierea dintre o anumită selecţie lingvistică şi situaţia de comunicare. Trebuie pus un mare accent pe observarea şi exersarea rolului semnelor non-lingvistice care însoţesc comunicarea cotidiană (accent, intonaţie, timbru, mimică, gestică, pauza).

Un exemplu de aplicare a acestor principii, care presupune descoperirea şi observarea este dat de utilizarea directă a limbii, a versiunilor lingvistice, a valorilor stilistice, a registrelor lingvistice, a propoziţiilor şi a cuvintelor. Această utilizare directă are loc fără analiza structurală. Conştientizarea acestor diferenţe este importantă în primul rând din punct de vedere al comportamentului lingvistic (comportamentul lingvistic care urmează normele) şi al îmbogăţirii vocabularului.

Versiunile lingvistice reprezintă o variantă a unei limbi însuşite drept limbă maternă (determinată de factori de loc, sociali etc.). Versiunile lingvistice depind de zonele ţării şi de situaţia socială. În procesul de descoperire şi conştientizare sunt necesare proceduri diferite. Elevii trebuie să ajungă la concluzia că propria variantă a limbii diferă de varianta literară, respectiv de alte variante de limbă existente în mediul lor. Trebuie să recunoască limba care este utilizată în operele pentru copii, dar nu este la fel utilizată în alte cazuri şi în media. Copiii trebuie încurajaţi să se exprime în mai multe variante decât cea proprie, depăşind eventualul complex de inferioritate al celui care nu stăpâneşte încă limba literară.

Dintre straturile stilistice cel mai important este stratul colocvial (conversaţional) şi cel formal (oficial). În cadrul şcolii, în general, este folosit stratul colocvial, sunt mai rare cazurile în care în şcoală se solicită elevilor utilizarea limbii formale. Totodată, fiecare elev este expus şi stratului formal (de exemplu, discursul oficial al directorului, ştirile TV).

In privinţa registrelor de limbă, este important pentru elevul de şcoală primară să deosebească între registrul folosit de copii şi registrul utilizat în relaţia cu adulţii. Scopul este utilizarea

adecvată a acestor registre în funcţie de situaţia de comunicare. În plus, elevii pot sesiza diferenţa de registru în comunicarea adulţilor (pot diferenţia mai multe registre conform stratului social, individual şi inter-relaţional).

Importanţa tuturor acestor semnificaţii, regulile lor de aplicare şi consecinţele lor pot fi exersate prin jocuri de rol. Avantajul acestei metode este că nu apare teama şi distanţa obişnuită faţă de persoanele reale. Elevul se simte confortabil în cadrul jocului, nu este nicio mizǎ şi nu apare vreun efect posibil negativ.

Totodată, descoperirea variantelor de limbă şi a straturilor lingvistice, conştientizarea lor, conduce la îmbogăţirea vocabularului şi a modului de exprimare, deoarece, acelaşi conţinut poate fi exprimat în mai multe feluri, în diferitele variante şi straturi. Este indicată efectuarea sistematică a unor exerciţii şi jocuri de rol în care elevii pot sesiza diferenţele fine dintre modurile de exprimare.

Pentru învăţarea eficientă, practicarea variantelor de limbă trebuie să se realizeze în context (elevii îşi pun problema unui cuvânt care poate fi folosit într-un anume mediu, poate fi înlocuit sau nu). Cuvintele îşi dobândesc sensul din context, de aceea, este important ca sinonimele şi antonimele să fie exersate în acest mod. Un exerciţiu de îmbogăţire a vocabularului este „ghicirea” din context a semnificaţiei cuvintelor (învăţarea spontană a cuvintelor este fundamentată pe acest principiu), sau deducerea din context a semnificaţiei noi a cuvintelor cunoscute.

Copiii trebuie să observe şi să exerseze cuvintele corespunzător cu un anumit context. De asemenea este importantă descoperirea semnificaţiei unor mesaje în funcţie de ordinea cuvintelor. Elevii pot fi invitaţi să alcătuiască dintr-un număr de cuvinte mai multe enunţuri prin schimbarea ordinii acestora; apoi să descopere semnificaţiile diferite care apar.

SUGESTII TEMATICE:

1. Mediul înconjurător şi mai amplu al copilului (eu, familia, şcoala, mediul înconjurător, satul/ oraşul natal, deplasare, obiceiuri populare, sărbători etc.)
2. Texte ce servesc la formarea trăsăturilor morale pozitive (iubire, prietenie, respect, adevăr, curaj, acceptarea raselor, toleranţă etc.)
3. Anotimpurile şi activităţile legate de acestea
4. Lumea plantelor şi a animalelor
5. Omul (sănătate, alimentaţie, îmbrăcăminte, ocupaţii etc.)
6. Legătura dintre om şi natură
7. Studierea de texte publicistice accesibile, de informare, simple, corespunzătoare interesului copilului, citirea de reviste, lexicoane pentru copii, publicaţii pentru tineret, corespunzătoare vârstei lor

OPERE LITERARE PENTRU COPII:

Literatura populară: poveşti, legende, proverbe, zicale, ghicitori

Creaţiile scriitorilor, poeţilor maghiari: Balázs Imre József, Fekete Vince, Udud István, Farkas Árpád, Ferenczes István, Kányádi Sándor, Kovács András Ferenc, Tali Gitta, Péter Erika, Csoóri Sándor, Drégely László, Nemes Nagy Ágnes, Devecsery László, Csoóri Sándor, Szabó Lőrinc, Weöres Sándor, Szabó T. Anna, Zelk Zoltán, Csukás István, Sarkady Sándor, Sebők Éva, Szilágyi Domokos, Tarbay Ede, Tóthárpád Ferenc, Weöres Sándor, Zelk Zoltán, Molnos Lajos, Gyurkovics Tibor, Nyulász Péter, Tandori Dezső, Tóth Krisztina, Gryllus Vilmos, Tamkó-Sirató Károly, László Noémi, Laczkfi János, Páskándi Géza, Varró Dániel, Berg Judit, Kamarás István, Darvasi László, Szíj Ferenc, Döbrentey Ildikó, Lázár Ervin, Donászy Magda,Gárdonyi Géza, Lengyel Balázs, Mentovics Éva, Móra Ferenc, Pataki Edit, Tóth Anna, Tóthárpád Ferenc, Zeke László, Csukás István, Lázár Ervin, Zágoni Bálázs, Fodor Sándor, Máté Angi, Balázs Ágnes, Demény Péter, Hervay Gizella, Voicu Bojan

Reprezentanţii literaturii universale pentru copii

CONŢINUTURI DETALIATE

	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Comunicarea orală	Acte de vorbire performate în situaţii de comunicare familiare: solicitare de informaţii, furnizare de informaţii, compătimire, exprimarea dezacordului, consiliere, explicare, motivare, orientare, raportare, prezentare, relatare, dialog telefonic Iniţierea, continuarea şi încheierea dialogului Evocarea din memorie a poveştilor, a istorioarelor, a jocurilor rimate şi a rimelor, a ghicitorilor, a zicalelor, a proverbelor, a glumelor, a jocurilor pentru copii Formarea textelor orale cu integrarea cuvintelor noi: reproducere, povestire, redarea faptelor, exprimarea opiniei Scurtă prezentare a diverselor obiecte, plante, animale, persoane Povestirea evenimentelor cu respectarea ordinii cronologice Folosirea adecvată a expresiilor spaţiale Propoziţii adecvate situaţiei de comunicare (propoziţii enunţiative, interogative, imperative, exclamative)	Acte de vorbire performate în situaţii de comunicare formale şi informale: solicitare de informaţii, furnizare de informaţii, compătimire, exprimarea dezacordului, consiliere, explicare, motivare, orientare, raportare, prezentare, relatare, dialog telefonic Exprimarea opiniei: argumentare, combaterea unei idei Iniţierea, continuarea şi încheierea dialogului în diferite contexte Utilizarea în funcţie de context a istorioarelor, a jocurilor rimate şi a rimelor, a ghicitorilor, a zicalelor, a proverbelor, a glumelor, a jocurilor pentru copii Formularea textelor orale pentru a motiva ceva Prezentarea obiectelor, plantelor, animalelor, persoanelor, prin valorificarea diferitelor criterii de organizare Povestirea evenimentelor cu respectarea ordinii cronologice şi logice Folosirea adecvată a expresiilor care denotă configuraţii spaţiale Formarea de mesaje în funcţie de situaţia de comunicare
Citire, înţelegerea textului	Cartea ca produs cultural Forma textului (autor, titlu, poezie, proză, aliniate) Diferite tipuri de texte (extinderea treptată a lungimii textelor - minimum 400 cuvinte): texte literare (poveşti, poveşti în versuri, legende, opere lirice şi narative), texte ştiinţifice, de informare şi funcţionale: (mersul trenurilor, manuale de utilizare, pliante) Texte continue şi discontinue (hărţi simple, reprezentări grafice) Citirea, înţelegerea şi analizarea textelor • Legătura dintre titlu şi întregul text • Cuvinte cheie, evidenţierea esenţei • Articularea textelor, segmentarea pe unităţi logice, contragere • Înţelegerea legăturilor logice, temporale, spaţiale • Recunoaşterea, gruparea, caracterizarea personajelor • Caracteristicile de formă (strofă, vers, ritm, rimă) ale textelor în versuri • Atmosfera textelor lirice	Cartea ca produs cultural Diferite tipuri de texte (literare, ştiinţifice, de informare şi funcţionale) cu extinderea treptată a lungimii textelor la minimum 800 cuvinte Texte iconice simple (hărţi, diagrame simple, reprezentări grafice variate) Citirea, înţelegerea şi analizarea textelor, sinteza celor citite • Interpretarea relaţiilor dintre titlu şi întregul text • Rezumarea textului • Caracterizarea personajelor după criterii variate • Mijloace artistice în textele lirice (imagini poetice, comparaţii, personificări) • Semnificaţia textelor lirice

	Caracteristicile lingvistice ale textului: • înţelegerea semnificaţiei cuvântului: sinonime şi antonime • proverbe, zicale - semnificaţia şi sfera de utilizare a acestora • antiteza • formule de introducere şi încheiere în poveşti • funcţia cuvintelor şi a expresiilor, prin adresarea de întrebări corespunzătoare, în contexte diferite (de exemplu, *„În afară de Gyuszi, săptămâni întregi, nimeni nu s-a împrietenit cu fata cu părul ciufulit, deoarece era altfel decât ceilalţi. Cu cine nu s-au împrietenit? Cu fata cu părul ciufulit. Cine nu s-a împrietenit? Nimeni în afară de Gyuszi. Cât timp? Săptămâni întregi. De ce nu s-au împrietenit? Pentru că era altfel, decât ceilalţi. Cine s-a împrietenit? Gyuszi. Câte persoane minimum sunt necesare pentru a deveni prieteni? Cel puţin două. De unde ne dăm seama că X s-a împrietenit cu Y?”*) observarea asemănării dintre cuvântul sau expresia interogatoare şi răspuns • registre: adecvarea la situaţia de enunţare	Caracteristicile lingvistice ale textului: • cuvinte onomatopeice şi interjecţii • funcţiile repetiţiei, enumerării în textele studiate • neologisme (cuvinte străine, cuvinte internaţionale) • alternarea planurilor temporale în cadrul textului citit • topica propoziţiei şi implicaţiile semantice ale modificărilor în ordinea cuvintelor • recunoaşterea relaţionării elementelor verbale prin adresarea de întrebări corespunzătoare, în contexte diferite • schimbarea de sens, polisemie • valori stilistice
Scriere, compunere	Respectarea regulilor generale de scriere Aşezare în pagină: dată, titlu, autor, aliniate/strofe Marcarea duratei la vocale şi consoane în conformitate cu regulile de ortografie a limbii maghiare Utilizarea corectă a semnelor de punctuaţie (punct, virgulă, semnul întrebării, semnul exclamării, liniuţa de dialog) Dezvoltarea şi contragerea propoziţiilor Continuarea, completarea propoziţiilor Distingerea informaţiilor importante de detaliile mai puţin importante Reproducerea, compunerea de **texte** scurte Ordinea evenimentelor: antecedente şi consecinţe Scurtă descriere despre plante, animale, obiecte Redactarea textelor funcţionale: afiş, reclamă, invitaţie, mesaj, mesaj electronic, notiţă Rebus cu grad de dificultate scăzută	Utilizarea corectă a semnelor de punctuaţie (virgula între sintagme şi propoziţii, două puncte, ghilimele) Întocmirea unui conspect cu respectarea cerinţelor Distingerea informaţiilor importante de detaliile mai puţin importante Reproducerea, compunerea de texte mai lungi: naraţiune, text descriptiv (prezentarea unei plante, unui animal, unei persoane, unui peisaj) Realizarea compunerii narative pe diverse teme: introducere, descriere, încheiere Descrierea evenimentelor sub formă de dialog Redactarea textelor funcţionale: urare, scrisoare cu caracter personal, scrierea adresei pe plic, anunţ, jurnal de carte Rebus cu grad de dificultate medie
Conţinuturi lingvistice şi ortografice	**Formarea lingvistică:** - recunoaşterea structurii cuvintelor: cuvinte simple sau compuse (de exemplu, *„vasmacska, gizgaz”)* - instrumentele lingvistice pentru redarea temporalităţii: ordinea propoziţiilor şi cronologia (de exemplu, *„Iese şi îşi îmbracă paltonul”*), *- t*	**Formarea lingvistică:** - recunoaşterea structurii cuvintelor: cuvinte rădăcină (de exemplu, *„zok**ni**, mál**na**, saj**t**, fe**cske**, ó**ra”***) şi cuvinte sufixate (de exemplu, *„olvas-**ni**, olvas-**na**, kér-**t**/vér-**t**, hajó-**cska**, szó*-ra”) - instrumentele lingvistice pentru exprimarea relaţiei cauzale (de

	(de exemplu, „*elment, álmos volt”*), *fog* + terminaţia - *ni* (de exemplu, „ *el fog menni”*), *lesz* (de exemplu, „*tanár lesz”*), cuvinte care marchează timpul (de ememplu, „*mai târziu, apoi, în final, ieri, înapoi” etc.*) - topica propoziţiei şi implicaţiile semantice ale modificărilor în ordinea cuvintelor (exemple simple) - intonaţie şi accent în funcţie de ordinea cuvintelor (exemple simple) - intonaţia caracteristică propoziţiilor enunţiative, interogative, exclamative, imperative - propoziţii enunţiative, interogative, exclamative, imperative şi situaţia de comunicare - posibilităţile lingvistice mai simple pentru exprimarea afirmativă şi negativă: (de exemplu, „*Kérsz? Igen./Nem.;Nem kérsz? De./Nem.;Nem volt otthon/ nem otthon volt.”*); interzicere (de exemplu „*Ne menj ki!”*) - posibilităţile de exprimare lingvistică ale construcţiei ‘valakinek (van) valamije’ (de exemplu, *a „gyerek nagykabátja, a nagykabátja a gyereknek, a nagykabát az övé, neki van nagykabátja, nagykabátos gyerek”)* **Cultivarea limbii şi ortografia:** <u>Cultivarea limbii:</u> - forme de adresare, salut şi rămas-bun, tutuire şi exprimare politicoasă - valoarea stilistică a cuvintelor şi situaţia comunicaţională - recunoaşterea diferenţelor dintre limba vorbită în familie şi limba literară/standard <u>Ortografia:</u> Aplicarea cunoştinţelor de ortografie care pot fi incluse în reguli şi celor care nu pot fi descrise prin reguli: - silabisire şi despărţirea cuvintelor (cuvinte simple şi compuse) - începerea propoziţiei, aliniat nou - semne de punctuaţie: punct, virgulă, semnul întrebării, semnul exclamării, liniuţa de dialog - marcarea duratei la vocale şi consoane în conformitate cu regulile de ortografie a limbii maghiare - scrierea unor nume proprii: nume de persoane, nume de animale, nume geografice (localităţi, tări, râuri), nume de marcă, instituţii, titluri	exemplu, *„Fél a kutyáktól.; Hazudott, mert/ugyanis félt.; Félt, tehát/ezért hazudott.”* etc*.)* - propoziţii enunţiative, interogative, exclamative, imperative şi actele ilocuţionare (de exemplu, *„Megmondanád, hány óra?”/ „Poţi să-mi spui cât este ceasul?”* – propoziţie interogativă ca act de vorbire directivă) - posibilităţile lingvistice mai complexe pentru exprimarea afirmativă şi negativă (de exemplu, *„Ştefan nu este un geniu.”; „Demult nu te-am văzut.”; „Stau la voi, până (nu) vin acasă părinţii.”; „Ştefan nu avea o sută de kilograme./ Ştefan avea nu o sută de kilograme (ci mai mult)”; „Este imposibil.”; „Este vagon de nefumători.”; „Nu poţi să nu iubeşti această fată.”; „Cred că, Eva nu este acasă./Nu cred că Eva este acasă.”; „Aproape că am căzut. Am căzut aproape.”* etc.) - modalităţi de exprimare a condiţiei (de exemplu, *„olvasna, Jó lenne, ha ..., Megyek, ha ...”*), - modalizatori lexico-gramaticali şi lexicali (de exemplu, *„mehet; ha ... akkor: Ha mész, szóljál nekem is.”* etc.) - posibilităţi de omitere a unor componente ale propoziţiilor **Cultivarea limbii şi ortografia:** <u>Cultivarea limbii:</u> - valoarea stilistică a cuvintelor şi diferenţa de registru - ariile de utilizare a anumitor variante ale limbii - instrumentele lingvistice ale interogării, dezacordului, refuzului <u>Ortografia:</u> Aplicarea cunoştinţelor de ortografie care pot fi incluse în reguli şi celor care nu pot fi descrise prin reguli: - folosirea adecvată a semnelor de punctuaţie: două puncte, ghilimele - marcarea duratei la vocale şi consoane în cuvinte mai rar întâlnite, în conformitate cu regulile de ortografie a limbii maghiare - scrierea corectă a unor nume proprii: nume de persoane scrise cu ortografie tradiţională, nume geografice (străzi, forme de relief), titluri de reviste, titluri cu sufixe, adrese - modul de scriere al adjectivelor cu sufixul - *i,* de tip *dunai*

	- marcarea *j - ly* în vocabularul de bază - marcarea - ó /- ő în terminaţiile „*- ból / - ből, - ról/ - től, - tól / - től”* *- u / - ş, - ü/ - ű* la sfârşitul lexemelor (de exemplu, „*kapu, falu, menü, koszorş, hegedű; színű, alakú”* etc.) *- o / ó, -ö / - ő* ca posibil text (de exemplu, „*nono; esküvő, mikró,* dar: *mikrohullámú, euró, esküvő, karkötő; olvasó, feljelentő”* etc.) - scrierea corectă a sufixului - *t,* pentru marcarea evenimentelor petrecute înaintea momentului vorbirii (de exemplu, „*várt, olvasott, aludt”*) - scrierea corectă a cuvintelor care răspund la întrebările „*Hol?, Hová?”*: *(- ba / - be, - ban / - ben*) - scrierea corectă a vocalelor în sufixele *ul / - ül* (de exemplu, „*elárvul, szabadul; rosszu”l*) şi-*ít* (d exemplu „*tanít”*) - scrierea corectă a cuvintelor care răspund la întrebările „*Kivel?, Mivel?, Kivé?, Mivé?” (- val /- vel, -vá / - vé*) - cazurile mai simple ale scrierii legate, separate şi cu liniuţă de unire (de exemplu, „*szemüveg, meleg víz, lót-fut”*) - scrierea corectă a verbelor cu preverbe (de exemplu, „*elmegy, el akar menni, nem megy el”*) - scrierea corectă a superlativului (de exemplu, „*legnagyobb”*) - scrierea corectă a lui [tt] auzit la finele cuvintelor care răspund la întrebarea *milyen?*, în cuvintele mai frecvente: →**dt** (de exemplu, „*nyugodt, fáradt”*), →**tt** (de exemplu, „*csalódott, halott”*) **Cazurile mai frecvente ale modului de scriere analitic şi tradiţional, în formele verbale:** - scrierea grupului de sunete [cc] în anumite cuvinte cu semnificaţia ’te csinálsz valamit’: →**tsz** (de exemplu, „*ringatsz”*) - în cuvinte care pot apărea în instrucţiuni, ordine: [gy] →**gy** (în 6 cuvinte: „*tegye, vegye, vigye, egye, igya, legyen”*), →**dj**	- scrierea cuvintelor care răspund la întrebările *„Hány? Hányad(ik)? Hányszor? Hányas?”* (de exemplu, „*egyketted, ötszázhuszonhatodik, húszszor, huszadik, húszas”* etc.) - scrierea cifrelor cu litere - scrierea datării, datei - marcarea *j - ly* în cuvinte mai dificile - scrierea corectă a sufixului *-t*: marcarea acţiunilor petrecute înaintea momentului vorbirii (de exemplu, „*várt, olvasott, aludt”*), *-t* acuzativ (de exemplu, „*házat vesz”*) şi *-t* participiu (de exemplu, „*fáradt, szórakozott”*); - scrierea corectă a cuvintelor care răspund la întrebările „*Kije?, Mije?*” (de exemplu, „*botja, bátyja, padja, nagyja, alja, anyja, kínja; harkálya, gallya, könnye; asztala/asztalja”*); - scrierea corectă a vocalelor în sufixele – *ul /- ül* şi *-l* (de exemplu, „*elárvul, szabadul; rosszul,* dar: *hegedű–hegedül, fésű–fésül”*); - scrierea corectă a cuvintelor terminate în diferite consoane simple şi dublate, care răspund la întrebările „*Kivel?, Mivel?, Kivé?, Mivé?” (-val /- vel, - vá / - vé*); - cazurile mai complexe ale scrierii legate, separate şi cu liniuţă de unire (de exemplu, „*észrevesz, mérges kígyó, él-hal, néha-néha”*); - scrierea corectă a verbelor cu preverbe (de exemplu, „*el nem tudom képzelni, el kell mennem, bele talál esni”*); - scrierea corectă a superlativului (de exemplu, „*legszebb, kevésbé”*) - scrierea corectă a lui [tt] auzit la finele cuvintelor care răspund la întrebarea „*Milyen?’*, în cuvintele mai rar întâlnite: → **dt** (de exemplu, „*hervadt, rekedt”*), →**tt** (de exemplu, „*gyűrött, rakott, fedett”*) - scrierea corectă a cuvintelor mai frecvent întâlnite care conţin sufixul *-ság/-ség*: [cs/ccs] →**ts** (de exemplu, „*zsúfoltság, sötétség”*), →**ds** (de exemplu, „*zöldség”*), →**gys** (de exemplu, „*hegység”*) etc. **Cazurile mai frecvente ale modului de scriere analitic şi tradiţional, în formele verbale:**[2] - scrierea grupului de sunete [cc] în anumite cuvinte cu semnificaţia ’te csinálsz valamit’: →**dsz** (de exemplu, „*engedsz”*) →**gysz** (de exemplu, „*hagysz”*) - în cuvinte care pot apărea în instrucţiuni, ordine:

[2] Conţinuturile de mai jos sunt dintre cele mai dificile din ortografia limbii maghiare, astfel nu se pot elimina nici din programul clasei a IV-a.

	(în toate celelalte cazuri, de exemplu „*örvendjen, mondjon”*) [nny] →**nj** (de exemplu, „*kenjen, menjen, moccanjon”*), →**nyj** (sunt două cuvinte cu terminaţia *ny*: „*hunyja le, hányja ki”* etc.) [cs/ccs] →**ts** (de exemplu, „*tanítson, bontson, gyűjtsön”*) [cc] →**tssz** (în 4 cuvinte: „*játsszon, látsszon, tetsszen, hallatsszon”*) - în enunţuri declarative: [nny] →**nj** (cuvinte terminate în *n*, de exemplu, „*fonja”*), →**nyj** (cuvinte terminate în *ny*, 2 cuvinte: „*lehunyja, kihányja”*) [ty/tty] →**tj** (câteva cuvinte terminate în *t*, de exemplu, „*látja, bántja”*) [cc] →**tsz** (4 cuvinte: „*játszik, látszik, tetszik, hallatszik”*), →**tssz** (1 cuvânt: „*megjátssza magát”*)	[ggy] →**ggy** (într-un singur cuvânt: „*higgye”*), →**gyj** (în 5 cuvinte: „*hagyja, fagyjon, fogyjon, rogyjon, vágyjon”*), →**dj** (în toate celelalte cazuri, de exemplu „*aludjon, fedje be”* etc.) [jj] →**jj** (*jöjjön* + cuvinte terminate în *j*, de exemplu, „*tojjál, fájjon”*), →**j** (monosilabice, terminate în vocală: „*ríjon, rójon, lőjön, szőjön, főjön, nőjön”*), →**llj** (cuvinte terminate în *ll*: de exemplu, „*szálljon, zöldelljen”*), →**lj** (în toate celelalte cazuri, de exemplu, „*keljen fel, fésülje meg”* etc.) - în enunţuri declarative: [ggy] →**dj** (cuvinte terminate în *d*, de exemplu, „*adja”*), →**gyj** (cuvinte terminate în *gy*, 1 cuvânt: „*hagyja”*) [jj] →**jj** (cuvinte terminate în *j*, de exemplu, „*tojja”*), →**lj** (cuvinte terminate în **l,** de exemplu, „*tolja’*), →**llj** (cuvinte terminate în **ll**, de exemplu, „*megszállja”*)
Variabilitatea şi regularităţile limbii	- intuirea claselor morfologice – substantiv, adjectiv, pronume personal, verb (fără utilizarea terminologiei, doar în relaţie cu probleme ortografice) - intuirea claselor sintactice: predicatul şi subiectul/complementul (fără utilizarea terminologiei)	- intuirea claselor morfologice: substantiv, adjectiv, pronume personal, verb (fără utilizarea terminologiei, doar pe baza experienţei lingvistice primare a elevilor, şi doar cu privire la distribuţia acestora) - intuirea claselor sintactice: predicatul şi valenţa sa (fără utilizarea terminologiei)

Grupul de lucru

Karp Ágnes	Liceul cu Program Sportiv „Szász Adalbert”, Târgu-Mureş
Kerekes Izabella	Liceul Teoretic „Nagy Mózes”, Târgu Secuiesc
Kocsis Annamária	Inspectoratul Şcolar al Judeţului Covasna, Sfântu Gheorghe
Makai Emese-Márta	Şcoala Gimnazială Nr. 2 „Diaconu Coresi”, Braşov
Mátyás Emőke-Éva	Ministerul Educaţiei Naţionale, Bucureşti
Porche Éva	Inspectoratul Şcolar al Judeţului Harghita, Miercurea-Ciuc

Consultanţi

dr. Ambrus Ágnes	Universitatea Babeş–Bolyai, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Institutul de Pedagogie şi Didactică Aplicată, Târgu Secuiesc
dr. Fóris-Ferenczi Rita	Universitatea Babeş–Bolyai, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Institutul de Pedagodie şi Didactică Aplicată, Cluj-Napoca
dr. Kádár Edit	Universitatea Babeş–Bolyai, Facultatea de Filologie, Catedra de Lingvistică Maghiară şi Generală, Cluj-Napoca