

# ASPECTE ALE POLITICILOR EDUCAȚIONALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE



*Chișinău - 2018*

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării  
al Republicii Moldova

Institutul de Științe ale Educației

---

# ASPECTE ALE POLITICILOR EDUCAȚIONALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

---

*Studiu analitic*

---

*Chișinău - 2018*

CZU 373. 2. 014

A 88

***Aprobat spre editare de Consiliul Științifico-Didactic  
al Institutului de Științe ale Educației***

Lucrarea a fost elaborată în cadrul Proiectului instituțional:  
*Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței  
procesului de educație timpurie.*

**Coordonator științific:**

TATIANA VASIAN, *doctor în psihologie*

**AUTORI:**

TATIANA VASIAN, *doctor în psihologie.*

JANA RACU, *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar.*

ZINAIDA STANCIUC, *doctor în științe pedagogice.*

STELLA DUMINICĂ, *cercetător științific.*

CRISTINA STRAISTARI-LUNGU, *cercetător științific.*

LILIANA COMAN, *cercetător științific stagiar.*

**Recenzenți:**

*Nicolae Bucun, dr. hab., prof. univ., IȘE.*

*Emilia Lapoșin, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.*

Redactor: STELA LUCA

Redactor tehnic: MARIA BONDARI

Corector: VICTOR ȚÂMPĂU

ISBN 978-9975-48-130-4.

©Institutul de Științe ale Educației, 2018

## CUPRINS

<i>Introducere</i>	5
<b>CAPITOLUL I. Scopul, obiectivele și metodologia cercetării</b>	
1.1. Scopul și obiectivele cercetării .....	7
1.2. Metode și instrumente .....	8
1.3. Eșantionul investigat .....	10
<b>CAPITOLUL II. Politici educaționale naționale și internaționale privind Educația timpurie</b>	
2.1. Principalele documente de politici în domeniul educației ..	12
2.2. Politici curriculare și de dezvoltare a standardelor educaționale .....	14
2.3. Analiza Curriculumului educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în raport cu Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de 0-7 ani .....	21
2.4. Reglementări normative privind pregătirea pentru școală	50
2.5. Politici de implementare a educației incluzive în instituțiile de educație timpurie .....	52
2.6. Politici de asigurare a parteneriatelor familie-grădiniță-școală .....	57
<b>CAPITOLUL III. Implementarea Educației timpurii în Republica Moldova (studiu de constatare)</b>	
3.1. Opinii privind funcționalitatea curriculumului în ET .....	62
3.2. Necesitatea și aplicabilitatea SÎDC în percepția cadrelor didactice și a părinților copiilor de 0-7 ani .....	74
3.3. Pregătirea pentru școală în învățământul preșcolar actual .	79
3.4. Experiențe de parteneriat familie-grădiniță .....	85
3.5. Incluziunea copiilor cu CES în grădiniță: viziunea cadrelor didactice <i>versus</i> cea a părinților .....	88
<b>Concluzii</b> .....	95
<b>Recomandări</b> .....	99
<b>Bibliografie</b> .....	102
<b>Anexe</b> .....	107

## LISTA ABREVIERILOR

APL	- administrație publică locală
CES	- cerințe educaționale speciale
CRAP	- Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
EI	- Educație incluzivă
ET	- Educație timpurie
IET	- instituție de educație timpurie
ME	- Ministerul Educației
SAP	- Serviciul de Asistență Psihopedagogică
SÎDC	- Standarde de învățare și dezvoltare

## INTRODUCERE

*Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, ca document fundamental de politici educaționale din Republica Moldova, care determină direcțiile prioritare de dezvoltare ale sistemului de învățământ, recunoaște educația drept prioritate națională. Pornind de la importanța educației timpurii în dezvoltarea ulterioară a copiilor și realizarea în deplină măsură a oportunităților oferite de învățământul secundar general și cel superior, ea stipulează câteva obiective importante: „extinderea accesului la educația timpurie de calitate, astfel încât să fie asigurată sporirea ratei de includere în educația preșcolară a copiilor de 3-6 ani” (obiectiv specific 1.1), „asigurarea unei educații timpurii centrate pe copil și a tranziției de succes către școală” (obiectiv specific 2.1), „asigurarea educației parentale eficiente în vederea îmbunătățirii practicilor de îngrijire și educație a copiilor” (obiectiv specific 7.3). Prin acest document, dar și prin prevederile Codului Educației, Republica Moldova își manifestă intenția și angajamentul de a-și conjuga eforturile pentru a îmbunătăți accesul, relevanța și calitatea educației.

Se impune necesitatea analizei stării actuale a sistemului și procesului de educație timpurie din țară, pentru a identifica necesitățile de dezvoltare a educației timpurii din perspectiva sporirii calității serviciilor educaționale și a accesului către acestea, iar astfel asigurând realizarea prevederilor documentelor menționate.

În acest context, echipa sectorului *Educație Timpurie* al Institutului de Științe ale Educației a realizat - în cadrul proiectului instituțional „*Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie*” - studiul de față, scopul căruia a constat în analiza politicilor internaționale și naționale referitor la procesul de educație timpurie, a practicilor derulate, pentru a elucidă părțile forte ale acestora, experiențele bune de preluat pentru sporirea

calității educației timpurii din Republica Moldova. Evaluarea a fost realizată în baza documentelor oficiale de politici în domeniul educației, rapoartelor de progres, studiilor analitice în domeniul educației timpurii. Procesul de evaluare a fost unul participativ, realizat în colaborare cu reprezentanți ai direcțiilor de învățământ, instituțiilor educaționale, organizațiilor neguvernamentale care activează în domeniul educației și protecției copiilor.

Studiul se axează pe analiza următoarelor aspecte ale politicilor educaționale din Republica Moldova și a stării de fapt comparativ cu cele internaționale:

- politica educațională curriculară și a standardelor privind educația timpurie;
- incluziunea copiilor cu CES în sistemul de educație timpurie;
- pregătirea copilului pentru debutul școlarității;
- asigurarea parteneriatelor educaționale familie-grădiniță-școală.



## Capitolul I.

### SCOPUL, OBIECTIVELE ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

#### | 1.1. Scopul și obiectivele cercetării

**Scopul** studiului rezidă în analiza cadrului de politici privind *Educația timpurie* (ET) pentru toți copiii și accesul acestora la servicii de calitate și în evaluarea situației curente privind procesul de ET în Republica Moldova. În baza acestei cercetări, sunt identificate necesitățile de dezvoltare a ET din perspectiva sporirii calității serviciilor educaționale și a accesului către acestea.

**Obiectivele** pe care ne-am axat vizează:

- analiza politicilor naționale comparativ cu cele internaționale referitor la procesul de ET;
- analiza standardelor și curriculumului ca documente reglatorii de bază în sistemul național de ET, stabilirea gradului lor de corespundere;
- evaluarea situației curente privind procesul de ET din perspectiva implementării documentelor de politici educaționale de bază;
- determinarea opiniei comunității pedagogice și a părinților în raport cu calitatea serviciilor educaționale pentru copiii de vârstă timpurie;
- identificarea necesităților de dezvoltare a sistemului ET din perspectiva sporirii calității serviciilor educaționale și a accesului către acestea, elaborarea recomandărilor de rigoare.

Acest studiu s-a axat pe câteva criterii ce denotă aspectele definitorii ale procesului de ET din R. Moldova. Astfel, **criteriile de analiză a calității și eficienței procesului de ET** vizează:

- I. Funcționalitatea Curriculumului de ET și a Standardelor de învățare și dezvoltare și profesionale (SÎDC), realizarea procesului educațional în învățământul preșcolar în baza lor:
  - gradul de convergență dintre Curriculum și Standarde;



- nivelul de înțelegere și utilizare/aplicare a documentelor reglatorii de către cadrele didactice;
  - măsura care permite realizarea unei educații centrate pe copil;
  - măsura care permite abordarea holistică a copilului;
  - măsura care susține educația integrată;
  - posibilitatea de proiectare a demersului educațional (de lungă durată, de scurtă durată, zilnică);
  - posibilitatea evaluării performanțelor copiilor și monitorizării progresului fiecărui copil;
  - gradul de asigurare a continuității grădiniță-școală.
- II. Pregătirea copilului la debutul școlar ca una din finalitățile procesului de ET:
- Modalitatea de realizare;
  - Instrumentele utilizate;
  - Nivelul de aplicabilitate a Instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a fișei de monitorizare a progresului în comun cu Curriculum și SÎDC.
- III. **Asigurarea parteneriatului grădiniță-familie-școală**
- IV. Incluziunea copiilor cu CES la ciclul învățământului preșcolar:
- nivelul de asigurare a modalităților optime de identificare timpurie a CES;
  - posibilitatea pe care o oferă documentele existente pentru proiectarea procesului educațional incluziv;
  - existența și posibilitatea dezvoltării serviciilor educaționale de sprijin.

### **1.2. Metode și instrumente**

Cercetarea de față a fost realizată pe parcursul anului 2015 și a vizat câteva etape, pentru fiecare aplicate fiind metode și instrumente investigaționale diverse.

La prima etapă - **analitică** - s-a recurs la **analiza documentară** a politicilor educaționale, studiate fiind variate surse:

- documente de politici educaționale (strategii, legi, programe și planuri de acțiuni ce vizează educația, în general, și cea timpurie, în special; principalele documente reglatoare ale procesului educațional în învățământul preșcolar, curricula și standardele de dezvoltare, precum și profesionale, atât în context național, cât și cel internațional);
- documente ce reglementează organizarea și funcționarea instituțiilor educaționale, structurilor de sprijin (regulament de organizare și funcționare a instituției de educație timpurie (IET), regulamentul de funcționare a Serviciului de Asistență Psihopedagogică (SAP) etc. );
- rapoarte de evaluare privind ET, realizate în țară și peste hotarele ei.

La cea de-a doua etapă, **investigațională**, realizată în mai-septembrie 2015 și focalizată pe evaluarea serviciilor de ET dezvoltate în Republica Moldova, s-a recurs la:

- **metoda interviului**, aplicată în rândul cadrelor didactice din mai multe IET din țară și al părinților ce educă copii cu vârsta de până la 7 ani, menit să culegă opinii privind situația curentă, modul și contextul de funcționare a sistemului de ET;
- **metoda chestionării**.

Convorbirile realizate cu participanții la studiu și **2 chestionare** aplicate (*Anexele 1 și 2*) au scos în evidență câteva aspecte definitorii ale procesului de ET:

- funcționalitatea și aplicabilitatea Curriculumului de ET și a SÎDC, realizarea procesului educațional la ciclul învățământului preșcolar în baza lor;
- pregătirea copilului la debutul școlar ca una din finalitățile procesului de ET;
- asigurarea parteneriatului grădiniță-familie-școală;
- incluziunea copiilor cu CES la ciclul învățământului preșcolar în contextul implementării politicilor educaționale de ultimă oră.

### 1.3. Eșantionul investigat

Studiul de față a fost realizat în anul 2015 (mai-septembrie) în rândul cadrelor didactice din mai multe IET din țară și al părinților ce educă copii cu vârsta de până la 7 ani.

**Eșantionul cercetării** a fost constituit din **602 respondenți: 272 de cadre didactice** din învățământul preșcolar și **330 de părinți**. Participanții sunt reprezentanți ai municipiului Chișinău și ai mai multor raioane din republică (Ungheni, Telenești, Nisporeni, Florești, Orhei, Sângerei, Călărași, Criuleni, Hâncești, Cahul, Drochia, Anenii-Noi, Ștefan-Vodă, Dubăsari, Rezina, Ialoveni, Căușeni, Glodeni, Edineț). În tabele se poate urmări distribuția acestora în baza câtorva criterii: *vârsta, studii, experiență, mediu de proveniență*. Pentru elucidarea unor aspecte specifice ce țin de incluziunea copiilor cu CES la ciclul învățământului preșcolar, au fost intervievați și psihopedagogi în educația preșcolară din SAP raionale.

*Tabelul 1. Date generale despre cadrele didactice participante la studiu*

Vârsta	20–25	26–30	31–35	36–40	41 – mai mult		
Număr opțiuni	21	58	54	38	100		1
În %	7,7	21,3	19,9	13,9	36,8		0,4
<b>Studii</b>	medii generale	medii speciale	superioare (ciclul I)	superioare (ciclul II masterat)	lipsa studiilor pedagogice	superioare incomplete	
Număr opțiuni	1	71	170	19	2	6	3
În %	0,4	26,1	62,5	6,9	0,8	2,2	1,1
<b>Vechimea în muncă în educația preșcolară</b>	până la 5 ani	6–10 ani	11–15 ani	16–20 ani	21–25 ani	26 – mai mult	

<i>Număr opțiuni</i>	71	59	21	31	13	52	23
În %	26,1	21,7	7,7	11,4	5	19,1	9
<b>Gradul didactic deținut</b>	<b>II</b>	<b>I</b>	<b>superior</b>	<b>fără</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	
<i>Număr opțiuni</i>	112	7	4	129	-	-	18
În %	41,2	2,6	1,5	47,4	-	-	6,6
Necompletat	64		-		-	-	

Observăm că din numărul total de cadre didactice majoritatea au vârsta de după 40 ani, urmate de persoanele cu vârsta cuprinsă între 25-30 ani. Cu referire la studiile lor constatăm că mai mult de jumătate dintre respondenți au absolvit o universitate pedagogică (62%).

Din numărul total de părinți care au participat la studiu 71,9% sunt cu vârsta cuprinsă între 20 și 30 de ani. Majoritatea, 90,3% dintre părinți, au studii medii speciale și studii superioare (ciclul I – licență și ciclul II – masterat).

*Tabelul 2. Date generale despre părinții ce au participat la studiu*

<b>Criteriu</b>	<b>Opțiuni</b>					
	până la 20 ani	20–25 ani	26–30 ani	30–35 ani	36–40 ani	41 – mai mult
<i>Număr opțiuni</i>	-	40	121	116	41	12
În %		12,1%	36,7%	35,2%	12,4%	3,6%
<b>Studii</b>	medii generale	medii speciale	superioare (ciclul I)	superioare (ciclul II masterat)	-	-
<i>Număr opțiuni</i>	32	82	144	72		
În %	9,7%	24,9%	43,6%	21,8%		



## Capitolul II.

### ANALIZA COMPARATIVĂ A POLITICII EDUCAȚIONALE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE PRIVIND PROCESUL DE EDUCAȚIE TIMPURIE

#### 2.1. *Principalele documente de politici în domeniul educației*

*Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* este principalul document de politici în domeniul educației. Acesta stabilește obiectivele și sarcinile pe termen mediu în vederea dezvoltării educației, definind orientările și direcțiile prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ din R. Moldova. În scopul coordonării integrate a planificării strategice sectoriale în domeniul educației, prevederile Strategiei au fost corelate cu documentele de politici relevante, cu reformele demarate în sistemul de învățământ ce reprezintă o continuitate operațională a acțiunilor proiectate în Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova - 2020”.

Obiectivul specific ce vizează ET precizează necesitatea „extinderii accesului la ET de calitate, astfel încât să fie asigurată sporirea ratei de includere în educația preșcolară a copiilor de 3-6 ani de la 82%, în 2012, până la 95%, în 2020, și a copiilor de 6-7 ani – de la 92%, în 2012, până la 98%, în 2020” (Obiectivul specific 1. 1. ) [43]. În acest scop se propun câteva acțiuni prioritare: perfecționarea cadrului de politici privind ET pentru toți copiii și a accesului echitabil la servicii de calitate la nivel național, local, instituțional și familial; dezvoltarea și modernizarea rețelei de instituții pentru asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de calitate; identificarea timpurie a necesităților individuale ale copiilor pe domenii de dezvoltare și elaborarea mecanismelor și programelor de intervenție în vederea abilitării/reabilitării acestora; diversificarea serviciilor de ET pentru a răspunde mai bine necesităților individuale ale copilului și celor locale; abordarea sistemică a serviciilor de ET prin promovarea colaborării dintre

educație, ocrotirea sănătății și asistența socială prin oferirea de servicii integrate; sprijinirea comunităților/ instituțiilor/ familiilor pentru asigurarea accesului la programe de ET.

**Codul Educației al Republicii Moldova** stabilește că ET are drept scop principal dezvoltarea multilaterală a copilului și pregătirea pentru integrarea în activitatea școlară [10].

ET include 2 cicluri: educația antepreșcolară – pentru copiii cu vârsta de – 3 ani, și învățământul preșcolar – pentru copiii de 3-6 (7) ani.

În conformitate cu structura sistemului de învățământ, instituțiile de învățământ pentru copiii de vârstă preșcolară se clasifică după cum urmează:

- a) instituție de educație antepreșcolară – creșă, centru comunitar de ET;
- b) instituție de învățământ preșcolar – grădiniță de copii, centru comunitar de ET.

Constatăm că aceste documente conțin prevederile de bază pentru sectorul ET, astfel încât acestea prevăd:

- asigurarea unei ET centrate pe copil și a tranziției de succes către școală;
- extinderea accesului la ET de calitate, astfel încât să fie asigurată sporirea ratei de includere în învățământul preșcolar;
- asigurarea educației parentale eficiente în vederea îmbunătățirii practicilor de îngrijire și educație a copiilor;
- promovarea și asigurarea educației incluzive (EI) la nivel de sistem educațional, începând cu ciclul învățământului preșcolar.

Există experiențe internaționale, cum este cazul României, care a dezvoltat o strategie axată expres pe educația timpurie – Strategia privind ET (*ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului*) (2006-2015). Acțiunile recomandate pentru îmbunătățirea serviciilor educaționale pentru copiii de la 0 la 6 (7) ani vizează: centrarea educației pe copil; adaptarea mediului educațional; dezvoltarea serviciilor alternative, incluzive; formarea cadrelor didactice; educația părinților [45].

În continuare vom analiza câteva direcții prioritare ale sistemului educațional la ciclul învățământului preșcolar, elucidate în diverse contexte, național și internațional, pentru a puncta necesitățile de dezvoltare, cu recomandările de rigoare în acest sens. Acestea vizează: politica curriculară și cea de dezvoltare a standardelor educaționale; cadrul normativ privind pregătirea pentru școală; politici de implementare a educației incluzive în învățământul preșcolar; politici de asigurare a parteneriatelor familie-grădiniță-școală.

## 2.2. *Politici curriculare și de dezvoltare a standardelor educaționale*

Documentele de bază ce reglementează sistemul național de ET în R. Moldova sunt **Curriculumul pentru educația copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani)** elaborat în 2008 [15] și **Standardele de învățare și dezvoltare pentru copiii de 0-7 ani** apărute în 2010. În literatura de specialitate, în diverse documente termenul de *curriculum* deține un ansamblu de accepții. În acest studiu vom aborda curriculumul ca un ansamblu acțional unitar și de maximă complexitate, ce include finalitățile, scopurile, obiectivele specifice vizate spre a fi realizate și conținuturile informaționale necesare pentru realizarea obiectivelor, dispozitivele procedurale concrete de realizare (*metode, mijloace, pregătirea/organizarea acțiunilor*) și evaluarea rezultatelor acțiunilor derulate [40]. Desigur, la nivelul învățământului preșcolar aceste elemente au conținuturi specifice.

Curriculumul reflectă concepția pedagogică a educației copilului de la 1-7 ani, rolul lui fiind de a orienta cadrele didactice în proiectarea, organizarea și realizarea activităților educaționale din perspectiva unei noi viziuni pedagogice asupra copilului și educației. SÎDC oferă un cadru comun de referință în abordarea integrată a copilului prin toate serviciile de sănătate, îngrijire, protecție și educație care îl deservește. Ele conțin formulări de obiective largi care definesc ceea ce cadrele didactice și părinții trebuie să cunoască și să întreprindă pentru a sprijini educația copilului [40]. Standardele reflectă o anumită perspectivă asupra

copilului și asupra dezvoltării lui, care să permită îmbunătățirea serviciilor destinate copiilor în perioada timpurie și monitorizarea sistematică a progreselor realizate.

Prezentul curriculum al ET înaintează repere esențiale în valorificarea perioadelor copilăriei timpurii și preșcolare, apreciază importanța lor pentru formarea unei personalități armonioase, promovează abordarea holistică a dezvoltării și egalitatea șanselor în conjugare cu respectul autonomiei copilului, al nevoilor lui personale. La baza elaborării lui au stat următoarele principii: educația centrată pe copil; învățarea activă; dezvoltarea integrală; interculturalitatea; echitatea și nondiscriminarea; educația ca interacțiune dintre educatori și copilul educat. Tendințele actualului curriculum se disting prin rolul copilului în propria sa devenire, importanța acordată dezvoltării personale a copilului și educației pentru sănătate; conștientizarea rolului primordial al jocului, în special, jocului cu subiect pe roluri în învățare; rolului personalității educatorului în procesul de învățare, în interacțiunea cu copilul; modulul în care situațiile și experiențele de învățare sunt construite în spațiul IET care permit libertatea de manifestare a copilului; modulul în care mediul educațional necesită a fi organizat; rolului important pe care îl deține parteneriatul real și deschis între educatori și părinți [15, p. 9].

De asemenea, curriculumul în vigoare abordează structura programelor ariilor curriculare, fiecare din ele conținând: *obiective-cadru; obiective de referință; exemple de activități de învățare; exemple de conținuturi și mijloace de realizare a activităților* [15, p. 17].

Pentru comparație, oferim în continuare elemente specifice și distincte care caracterizează curricula pentru ET din alte țări.

Observăm: curricula de ET analizate vizează vârsta inițială a copiilor de 0 ani, pe când la noi e cea de un an. Încă o diferență semnificativă constă în abordarea educației în alte țări pe domenii de dezvoltare – preponderent, pe când curricula naționale se axează pe arii curriculare.



**Tabelul 3. Tendințe curriculare în ET  
în România, Federația Rusă, Ucraina, Norvegia și R. Moldova**

Criteriul analizat	România	Federația Rusă	Ucraina	Norvegia	Republica Moldova
Vârsta	0-3 ani, 3-6/7 ani	2 luni-3 ani (creșe), 3-6/7 ani	0-1 an, 1-3, 3-5, 5-6/7 ani	0-5 ani	1-3 ani, 3-6/7 ani
Domenii de dezvoltare	<p><b>5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală;</li> <li>- dezvoltarea socio-emoțională;</li> <li>- dezvoltarea limbajului, comunicării și premisele citit-scrisului;</li> <li>- dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii;</li> <li>- capacități și atitudini de învățare.</li> </ul>	<p><b>Partea de bază:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sănătate;</li> <li>- educație fizică;</li> <li>- securitate;</li> <li>- socializare;</li> <li>- muncă;</li> <li>- cunoaștere;</li> <li>- comunicare;</li> <li>- arte;</li> <li>- muzică;</li> <li>- lectură artistică.</li> </ul>	<p><b>7 domenii noi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dezvoltarea creativă, estetică, fizică, socio-emoțională, limbajului și comunicării, cognitiv, capacităților și atitudinilor de învățare.</li> </ul>	<p><b>5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- societate, religie și etică;</li> <li>- estetica;</li> <li>- natură, tehnologie și mediu;</li> <li>- limbaj, alfabetizare și comunicare;</li> <li>- activitate fizică și sănătate.</li> </ul>	<p><b>5 Arii curriculare: 0-3 ani:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cunoașterea lumii;</li> <li>- dezvoltarea personală și socială;</li> <li>- dezvoltarea limbajului și a comunicării;</li> <li>- educația fizică și pentru sănătate;</li> <li>- educația prin arte.</li> </ul> <p><b>5 pentru 3-7 ani:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate;</li> <li>- dezvoltarea limbajului și a comunicării;</li> <li>- științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică;</li> <li>- educația fizică și pentru sănătate;</li> <li>- educația prin arte.</li> </ul>
Prevederi specifice	Prevederea unui cadru de referință specific pentru <b>0-3 ani</b> (corespunzător obiectivelor cu exemple de activități)	<p><b>Componente specifice</b> (selectate la opțiunea instituției)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- creativitate artistică;</li> <li>- securitate etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea calculatorului de către preșcolari;</li> <li>- învățarea limbilor străine;</li> <li>- educația copilului supradotat.</li> </ul>	Dezvoltarea etică și religioasă.	

Analizând SÎDC, surprindem structurarea lor pe *domenii de dezvoltare*, care are scopul de a evidenția specificul fiecăruia dintre domenii și de a urmări integral dezvoltarea copilului. Fiecare *domeniu de dezvoltare* cuprinde *subdomenii* și, în anumite cazuri, *aspecte specifice* subdomeniilor, în scopul asigurării coerenței în interiorul domeniului, dar mai ales pentru cuprinderea tuturor aspectelor definitorii pentru domeniul respectiv [40].

**Tablelul 4.** Structura Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de 0-7 ani

<b>Domeniul</b>	<b>Subdomeniul</b>	<b>Aspect specific</b>
DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII și IGIENEI PERSONALE	<i>Dezvoltarea fizică</i>	Dezvoltarea motricității grosiere
		Dezvoltarea motricității fine
		Dezvoltarea senzorio-motorie
	<i>Sănătatea și igiena personală</i>	Promovarea sănătății și a nutriției
		Promovarea și îngrijirii și igienei personale
		Promovarea practicilor privind securitatea personală
DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ	<i>Dezvoltarea socială</i>	Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu adulții
		Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu copii de vârstă apropiată
		Acceptarea și respectarea diversității
		Dezvoltarea comportamentelor prosociale
	<i>Dezvoltarea emoțională</i>	Dezvoltarea conceptului de sine
		Dezvoltarea autocontrolului emoțional
		Dezvoltarea expresivității emoționale
CAPACITĂȚI și ATITUDINI ÎN ÎNVĂȚARE	<i>Curiozitate și interes</i>	-
	<i>Inițiativă</i>	-
	<i>Persistență și activități</i>	-
	<i>Creativitate</i>	-

DEZVOLAREA LIMBAJULUI, A COMUNICĂRII și PREMISELE CITIRII SCRIERII	<i>Dezvoltarea limbajului și a comunicării</i>	Dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere ( <i>comunicare receptivă</i> )
		Dezvoltarea capacității de vorbire și comunicare ( <i>comunicare expresivă</i> )
	<i>Premisele citirii și scrierii</i>	Participarea în experiențe cu cartea; cunoașterea și aprecierea cărții
		Dezvoltarea capacității de discriminare fonetică; asocierea sunet – literă
		Conștientizarea mesajului scris/vorbit
	Înșușirea deprinderilor de scris; folosirea scrisului pentru transmiterea unui mesaj	
DEZVOLTAREA COGNITIVĂ și CUNOAȘTEREA LUMII	<i>Dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme</i>	-
	<i>Cunoștințe și deprinderi elementare matematice, cunoașterea și înțelegerea lumii</i>	Reprezentări elementare matematice ( <i>numere, reprezentări numerice, operații, concepte de spațiu, forme geometrice, înțelegerea modelelor, măsurare</i> )
		Cunoașterea și înțelegerea lumii ( <i>lumea vie, Pământul, spațiul, metode științifice</i> )

În contextul dat, am propune preluarea practicii **României**, unde ambele documente se axează pe domeniile de dezvoltare a copilului. Suplimentar, se asigură respectarea standardelor educaționale prin propunerea metodologiei de aplicare a acestora, obținându-se astfel coerența și consecutivitatea dintre obiectivele educaționale, conținut și repere (standarde).

Prezintă interes și experiența **Federației Ruse**, unde sunt aprobate câteva programe educaționale pentru învățământul preșcolar: „Succes” („Успех”), „Curcubeu” („Радуга”), „De la copilărie la adolescență” („Из детства в отрочество”), „Grădinița de copii – casa bucuriilor” („Детский сад – дом радости”), „Copilărie” („Детство”). Fiecare din acestea este alcătuită din două părți: cea de bază care se realizează în toate IET, asigurând pregătirea copilului către școală și cea specifică. În scrisoarea Departamentului învățământului general al

Ministerului Învățământului și Științei al Federației Ruse nr. 03-13 din 22.07.2010 „Despre modelul de bază a programei învățământului preșcolar” sunt stipulate două modele de programă: complexe (*комплексные*) și parțiale (*частичные*) [47]. Partea de bază a programei pentru grupele generale de copii prezintă direcțiile principale de dezvoltare a copilului, specificul educației copilului de la 2 luni până la 7 ani și include diverse activități de învățare. A doua parte poate fi constituită la nivel de instituție. Elaborarea și aprobarea programei la decizia instituției în corespundere cu programele de bază oferă un grad sporit de libertate în realizarea obiectivelor educaționale, oferind posibilitatea de a răspunde adecvat nevoilor individuale ale fiecărui copil care frecventează această instituție.

Referindu-ne la practica rusească de elaborare a standardelor, menționăm că este una diferită. Ea este complexă și multiaspectuală, deoarece se referă la elaborarea a 3 tipuri de standarde: de conținut, de realizare și pedagogice, toate contribuind la asigurarea unei educații de calitate.

Prezintă interes și domeniile specifice introduse în unele curricula analizate, cum este exemplul Ucrainei, care prevede utilizarea calculatorului de către preșcolar, **studierea limbilor străine**. Analiza documentară atestă că în majoritatea statelor vârsta de începere a studiului primei limbi străine drept **disciplină obligatorie** este cuprinsă între **6 și 9 ani**. În Belgia (*Comunitatea germanofonă*) copiii încep să învețe o limbă străină de la 3 ani, din momentul începerii învățământului preșcolar. În Spania acest proces are loc începând cu al doilea ciclu de învățământ preșcolar. În 10 din cele 17 comunități autonome spaniole acest lucru este prevăzut pentru vârsta de 3 ani. Unele state inițiază reforme pentru a reduce vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie (Cipru, bunăoară). Irlanda și Scoția sunt singurele state în care învățarea unei limbi străine la școală nu este obligatorie [4; 7; 53].

Prezintă interes experiența Spaniei care a dezvoltat un program pe termen lung pentru limbi străine – Programul Cuprinzător de învățare a Limbilor Străine (2010-2020), axat pe

promovarea învățării limbilor străine de la o vârstă fragedă. Scopul predării limbii engleze pentru ciclul preșcolar și primar se referă la:

- recunoașterea existenței altor culturi și limbi;
- formarea unei atitudini motivate și pozitive față de limba engleză;
- inițierea în dezvoltarea abilităților de comunicare de bază, în special cele receptive;
- utilizarea unor resurse lingvistice și non-lingvistice pentru a oferi informații despre ei [54].

În țara noastră oficial studiul limbii străine începe din clasa a II a ciclului primar, adică de la vârsta de 8 ani. Totuși, experiențe de inițiere a acestui studiu din grădiniță avem din ce în ce mai multe, în deosebi la solicitarea părinților. De cele mai dese ori organizarea acestui proces este încredințată unor studenți de la facultățile de profil, care nu au cunoștințe psihopedagogice necesare demersului, dar și competențe profesionale pentru a realiza acest lucru.

Polemica cu privire la vârsta de la care să înceapă studiul limbii străine este susținută de cercetători care consideră precoce vârsta de trei-patru, invocând motivul curențelor pe care le au copiii în cunoașterea limbii materne, vocabularul limbii materne este la început de formare, astfel persistând riscul de tulburare a acestuia. Potrivit acestora, învățarea unei limbi străine de către copii nu trebuie să înceapă înainte ca aceștia să știe a scrie și a citi în limba maternă. Potrivit opiniei I. Gulca, învățarea unei limbi străine ar trebui să înceapă la vârsta când copilul a însușit foarte bine limba maternă, pentru a evita **riscul de interferență** – situația când copilul are un vocabular format din cuvinte provenite din limbi diferite – când limba maternă a prins rădăcini în spiritul și conștiința copilului, când copilul distinge foarte bine limba maternă de limbile străine. Ignorarea acestui principiu nu face altceva decât să alimenteze/perpetueze problemele de exprimare ale copiilor. În opinia autorului, vârsta optimă pentru demararea acestui proces este cea de cinci ani [apud 22]. În plus, predarea limbii străine la copiii preșcolari presupune posesia

unei metodologii și a unor strategii speciale. Asemenea cunoștințe le posedă doar un pedagog competent în psihopedagogie preșcolară și în domeniul unei limbi străine. Totuși, să nu uităm că copiii descoperă astăzi multilingvismul mai degrabă ca pe o normalitate și percep învățarea limbilor străine fiind foarte utilă. O vârstă timpurie pentru inițierea studiului unei limbi străine poate oferi beneficii considerabile copiilor prin stimularea mecanismelor de achiziție naturală a limbajului, oferindu-le o experiență lingvistică și interculturală care poate avea beneficii în plan cognitiv, social, cultural, auditiv, lingvistic și personal (inclusiv, dezvoltarea perseverenței, inițiativei, sociabilității, stimei de sine).

### ***2.3. Analiza Curriculumului educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în raport cu Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de 0-7 ani***

În continuare vom analiza *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) din R. Moldova* [15] raportat la un alt document inerent procesului de ET – *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani (SÎDC)* [40].

Din 2008, în grădinițele din R. Moldova se aplică *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani)*, elaborat în urma reformei curriculare implementată și la nivelul învățământului preșcolar, elucidând o schimbare majoră și anume – centrarea nu pe conținuturi, ci pe obiective. *SÎDC și Standardele profesionale naționale pentru cadrul didactic* au fost aprobate ceva mai târziu, în 2010, reflectând finalitățile procesului de ET și orientând practicile educaționale în acord cu specificul dezvoltării copilului (pe domenii de dezvoltare).

Analizând conținutul acestor documente, remarcăm că curriculumul este orientat preponderent pe instruirea copilului, fiind axat pe arii curriculare, pe când standardele de dezvoltare și cele profesionale racordate la acestea vizează mai mult dezvoltarea copilului, fiind axate pe domeniile lui de dezvoltare. După cum se poate urmări în *Tabelul 5*, în curriculum sunt 4 arii

curriculare pentru vârsta antepreșcolară și 5 arii curriculare, dintre care 3 sunt divizate în 9 domenii de cunoaștere, pentru vârsta preșcolară (3-7 ani). SÎDC sunt constituite pe 4 perioade de vârstă, începând de la nașterea copilului și nu de la 1 an, precum e cazul curriculumului, structurate fiecare în jurul a 5 domenii de dezvoltare ale copilului.

*Tabelul 5. Corelarea Curriculumului de ET și a SÎDC din perspectiva ariilor curriculare și a domeniilor de dezvoltare*

Curriculumul educației timpurii		Standarde de învățare și dezvoltare	
Perioada de dezvoltare	Aria curriculară	Perioada de dezvoltare	Domeniul de dezvoltare
Educația copiilor de vârstă timpurie (1-3 ani)	Cunoașterea lumii, dezvoltarea personală și socială	1. 0-18 luni. 2. De la un an și jumătate la 3 ani. (19-36 luni). 3. De la 3 la 5 ani (37-60 luni). 4. De la 5 la 7 ani (61-84 luni).	A. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei; B. Dezvoltarea socio-emoțională; C. Capacități și atitudini în învățare; D. Dezvoltarea limbajului și a comunicării și premisele citirii și scrierii; E. Dezvoltarea cognitivă.
	Dezvoltarea limbajului și a comunicării		
	Educația fizică și educația pentru sănătate		
	Educația prin arte		
Educația copiilor de vârstă preșcolară (3-7 ani)	Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață în societate		
	Dezvoltarea limbajului și a comunicării: - dezvoltarea limbajului și comunicării verbale; - formarea premiselor citirii și scrierii.		
	Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică: - formarea reprezentărilor		

	<i>matematice elementare;</i> - <i>educația pentru mediul natural și cultura ecologică.</i>		
	Educația fizică și educația pentru sănătate: - <i>educația fizică;</i> - <i>educația pentru sănătate.</i>		
	Educația prin arte: - <i>educația literar-artistică;</i> - <i>educația muzicală;</i> - <i>arte plastice.</i>		

Această diferență condiționează discrepanța în racordarea curriculumului la SÎDC. Odată ce unul dintre obiectivele majore pentru ET vizează **dezvoltarea integrală** normală și deplină a copilului, valorificându-se potențialul fizic și psihic al acestuia, respectându-se ritmul propriu de dezvoltare a acestuia, nevoile sale afective și specificul activității sale de bază – jocul [15, p. 16], și obiectivele-cadru și cele de referință trebuie să derive din conceptul de dezvoltare integrală a copilului. În cazul în care ele nu mai sunt subsumate ariilor curriculare, dar domeniilor de dezvoltare, precum cel fizic, cognitiv, social, emoțional etc., ele vor viza niște linii fundamentale de dezvoltare a copilului. În standarde s-a încercat realizarea acestui lucru.

În continuare exemplificăm acest fapt constat, corelând unul dintre domeniile de dezvoltare prevăzute de SÎDC – domeniul B al dezvoltării socio-emoționale pentru segmentul de vârstă 3-5 ani cu obiectivele de referință prevăzute în ariile curriculare pentru vârstă 3-7 ani. Standardele ce reflectă domeniul **B**, dezvoltarea socio-emoțională a copilului, pentru perioada de vârstă 3-5 ani, nu sunt acoperite de obiectivele de referință din curriculum și, prin urmare, sunt dificil de atins. Ba există și situații, când unele standarde, precum este cazul standardului 10 ce vizează autocontrolul emoțional, nu sunt reflectate în cadrul obiectivelor curriculare. Analogic – Standardele 3, 7 și 8 ce vizează interacțiunea cu copiii de vârstă



apropiată, dezvoltarea comportamentului social: manifestarea empatiei, cooperarea cu ceilalți, care sunt reflectate tangențial de câteva obiective de referință: să manifeste emoții pozitive și curiozitate în cadrul jocurilor de mișcare; să manifeste calitățile moral-estetice și conduita civilizată în activitatea motrice (aria curriculară: *Educație fizică și pentru sănătate*) sau să coopereze la realizarea unor lucrări plastice complexe (aria curriculară: *Educație prin arte*).

**Tablelul 6. Racordarea curriculumului la SÎDC  
Domeniul de dezvoltare socio-emoțională (3-5 ani)**

Standardele de învățare și dezvoltare			Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie	
Domenii de dezvoltare	Standardele	Indicatorii	Aria curriculară	Obiectivele de referință
<b>B. Dezvoltarea socio-emoțională:</b> <b>B 1.</b> Subdomeniul specific: <b>Dezvoltarea socială</b> <b>B 1. 1 Aspect specific:</b> Abilități de interacțiune cu adulții.	<i>Standard 1:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste încredere în adulții cunoscuți și să interacționeze cu aceștia.	<b>146.</b> Se desparte de membrii familiei cu ușurință și interacționează cu alți adulți. <b>147.</b> Răspunde la formulele de salut folosite de adulți. <b>148.</b> Exprimă verbal sentimente față de anumiți adulți („o iubesc pe...”). <b>149.</b> Ajută din proprie inițiativă adultul în sarcini simple. <b>150.</b> Din când în când, inițiază lucruri, care știu că le vor place – îi vor bucura pe adulți.	Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață în societate.	Să formeze atitudini pozitive față de familie, viața familială și realizarea rolurilor familiale.
	<i>Standard 2:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să ceară ajutorul adultului când are	<b>160.</b> Adresează frecvent întrebări adulților pentru a obține informații. <b>161.</b> Urmează indicațiile adulților în ceea ce privește comportamentul	Dezvoltarea limbajului și a comunicării Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață în societate.	Să manifeste competențe de adresare politicoasă (rugămintele, recunoștință, nemulțumire). Să formeze

	nevoie.	<p>adecvat în diverse situații.</p> <p><b>162.</b> Urmează instrucțiunile sau se supune unei figuri de autoritate („Așa a spus mama...”).</p> <p><b>163.</b> Semnalează adulților situații problematice simple pentru a interveni (<i>un copil s-a lovit sau are nevoie de ajutor...</i>).</p> <p><b>164.</b> Apelează la adulții care îl îngrijesc, pentru sprijin emoțional.</p>		abilități și deprinderi de comunicare familială eficientă și de comportare civilizată în mediul familial și cel social.
<b>B1. 2 Aspect specific:</b> Abilități de interacțiune cu copii de vârstă apropiată.	<b>Standard 3:</b> Copilul ar trebui să fie capabil să interacționeze pozitiv cu copii de vârstă apropiată.	<p><b>176.</b> Preferă să se joace împreună cu alți copii.</p> <p><b>177.</b> Inițiază o activitate împreună cu alt copil sau copii.</p> <p><b>178.</b> De cele mai multe ori își exprimă dorința de a se despărți de adult pentru a se juca împreună cu alți copii.</p> <p><b>179.</b> Se împrietenește și menține prietenia cu cel puțin un copil.</p> <p><b>180.</b> Recunoaște greșelile în relațiile cu alți copii și încearcă să le repare, cerându-și scuze, propunând alte soluții.</p>	Educația prin arte.	Să coopereze la realizarea unor lucrări plastice complexe.
<b>B1. 3 Aspect specific:</b> Acceptarea și respectarea	<b>Standard 4:</b> Copilul ar trebui să fie capabil să	<b>192.</b> Demonstrează prin joc simbolic înțelegerea diversității,	Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață	Să identifice particularitățile de gen/sex și rol în cadrul relațiilor

diversității.	recunoască, să aprecieze și să respecte asemănările și deosebiriile dintre oameni.	pretinzând că este altcineva etc. <b>193.</b> Face comparații cu cei din anturaj în ceea ce privește culoarea părului, înălțimea etc. <b>194.</b> Se joacă împreună cu copii diferiți din punct de vedere al genului, limbii vorbite, etniei dau cu CES, sub îndrumarea adulților. <b>195.</b> Formulează întrebări despre caracteristicile fizice ale celorlalți, despre familia, etnia, limba vorbită, cultura.	în societate Educația pentru sănătate. Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață în societate Educația pentru mediul ambiant și cultura ecologică.	dintre persoane. Să caracterizeze persoane și să se autocaracterizeze după aspectul fizic, vârstă, sex, conduită, gânduri, preferințe. Să respecte personalitatea umană, drepturile altor copii și persoane mature, obligațiile și drepturile proprii. Să precizeze aspectele distincte ale omului ca organism viu (ambianță, înfățișare, relații, conduită, stare).
<b>B 1. 4 Aspect specific:</b> Dezvoltarea comportamentului pro-social.	<i>Standard 5:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să perceapă regulile și efectele acestora.	<b>206.</b> Urmează reguli simple fără a i se mai reaminti. <b>207.</b> Anticipează ce urmează în programul zilnic, dacă există un program clar și respectat. <b>208.</b> Recunoaște comportamentul pozitiv al altor copii. <b>209.</b> Folosește jocul pentru a explora, exersa și înțelege rolurile sociale.	Educația pentru sănătate. Educația literar-artistică.	Să determine elementele principale ale unui regim al zilei pentru sine, alternarea perioadelor de activitate cu odihnă. Să identifice personajele și să aprecieze faptele acestora.
	<i>Standard 6:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să își asume responsabilități, să	<b>220.</b> Participă la luarea deciziilor, cu ajutorul adulților. <b>221.</b> Utilizează diverse strategii pentru a participa la un joc.	Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață în societate Dezvoltarea limbajului și a	Să manifeste interes și tendințe de participare permanentă în familie, grădiniță, comunitate Să-și exprime

	negocieze și să participe la luarea deciziilor.	<b>222.</b> Aplică strategii simple pentru a rezolva adecvat problemele, fie individuale, fie de grup. <b>223.</b> Negociază cu alți copii rezolvarea unei probleme, cu ajutorul adultului. <b>224.</b> Explicitează drepturile sale și motivele celorlalți în negocierea conflictelor („ <i>îți dau pasta de lipit după ce termin eu de lipit</i> ”).	comunicării.	opiniile în formă de text laconic.
	<i>Standard 7:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să coopereze cu ceilalți.	<b>238.</b> Caută compania altor copii cu care se joacă. <b>239.</b> Se alătură unui grup de copii care se joacă. <b>240.</b> Se conformează deciziilor de grup. <b>241.</b> Face schimb de obiecte în joc.	Educația fizică și educația pentru sănătate.	Să manifeste calitățile moral-estetice și conduita civilizată în activitatea motrice.
	<i>Standard 8:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste empatie față de celelalte persoane.	<b>249.</b> Arată empatie față de suferința fizică sau emoțională a celorlalți copii. <b>250.</b> Alină copiii de vârstă apropiată, cu ajutorul adulților. <b>251.</b> Exprimă sentimente și emoții față de personaje din povești.	Educația fizică și educația pentru sănătate.	Să manifeste emoții pozitive și curiozitate în cadrul jocurilor de mișcare.
<b>B 2.</b> Subdomeniul	<i>Standard 9:</i> Copilul ar	<b>269.</b> Își spune corect numele și prenumele și	Dezvoltarea personală,	Să manifeste încredere în sine

<p>specific: <b>Dezvoltarea emoțională</b> <b>B2. 1 Aspect specific:</b> Dezvoltarea conceptului de sine.</p>	<p>trebui să fie capabil să se perceapă în mod pozitiv, ca persoană unică, cu caracteristici specifice.</p>	<p>folosește corect pronumele (nu mai folosește persoana a III pentru a se referi la sine). <b>270.</b> Se autoidentifică ca persoană care gândește („<i>Eu cred</i>”), are corp și simțuri („<i>Mi-e frig</i>”). <b>271.</b> Descrie membrii familiei și relațiile de rudenie. <b>272.</b> Face alegeri conștiente ale activităților pe care dorește să le realizeze. <b>273.</b> Îi oferă satisfacție faptul că adultul observă reușitele lui.</p>	<p>educația pentru familie și viață în societate. Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață în societate.</p>	<p>și independență; Să manifeste abilități inițiale de identificare și aplicare a resurselor proprii.</p>
<p><b>B2. 2 Aspect specific:</b> Dezvoltarea autocontrolului emoțional.</p>	<p><b>Standard 10:</b> Copilul ar trebui să fie capabil să-și adapteze trăirile și să-și controleze pornirile impulsive.</p>	<p><b>286.</b> Își așteaptă rândul. <b>287.</b> Se calmează cu ajutorul adultului (merge într-un loc liniștit...). <b>288.</b> Face față sarcinilor dificile fără să manifeste frustrări foarte mari. <b>289.</b> Are răbdare până i se oferă atenție sau o recompensă. <b>290.</b> Face referire la dorințele și gândurile celorlalți când interpretează comportamentul lor.</p>		
<p><b>B2. 3 Aspect specific:</b> Dezvoltarea expresivității</p>	<p><b>Standard 11:</b> Copilul ar trebui să fie capabil să</p>	<p><b>304.</b> Folosește jocul de rol pentru a înțelege, exprima și răspunde la emoții.</p>	<p>Educația literar-artistică. Dezvoltarea limbajului și a</p>	<p>Să redea prin mijloace dramatice conținutul unor</p>

emoționale.	recunoască și să exprime adecvat o varietate de emoții.	<p><b>305.</b> Asociază corect emoțiile cu cuvinte și expresii faciale.</p> <p><b>306.</b> Vorbește despre propriile emoții și trăiri.</p>	<p>comunicării.</p> <p>Educația muzicală.</p> <p>Educația prin arte.</p> <p>Dezvoltarea limbajului și a comunicării.</p> <p>Educația literar-artistică.</p> <p>Educația prin arte.</p>	<p>povestiri.</p> <p>Să extindă comunicarea prin intermediul semnelor, desenelor, mimicii, prin limbajul gesturilor ș. a.</p> <p>Să manifeste emoții, percepend imaginea muzicală a lucrării.</p> <p>Să manifeste creativitate și dorința de autoexprimare a emoțiilor, gândurilor prin desen, pictură, modelaj, aplicație, construcție.</p> <p>Să-și exprime gândurile, dorințele, sentimentele, emoțiile prin cuvinte.</p> <p>Să relateze despre emoțiile sale asociate cu personajele și evenimentele descrise în text.</p> <p>Să își exprime emoțiile față de fenomenul chipul redat, buna dispoziție cauzată de frumusețea și farmecul naturii, al operelor percepute sau create.</p>
-------------	---	--	--	--

Observăm că referirea la domeniile de dezvoltare a copilului în actualul curriculum este una formală și cum ar putea un cadru didactic din IET să coreleze obiectivele-cadru și de referință din curriculum cu domeniile de dezvoltare prevăzute de standarde. Experiența demonstrează insuficiența competențelor care să le permită educatorilor să coreleze liber obiectivele curriculare cu nevoile de dezvoltare ale copilului reflectate în standarde pe domenii de dezvoltare.

O atare abordare curriculară permite și organizarea mai lesne a *activităților integrate* în locul celor monodisciplinare, divizate pe domenii de cunoaștere. Aceasta presupune lucrul integrat, inter-/ transdisciplinar, sub forma proiectelor tematice, ele fiind mai aproape de percepția lumii de către copil.

Analiza acestor 2 documente a permis încă o constatare: există arii curriculare care au o congruență maximă între obiectivele de referință și standardele din domeniile de dezvoltare. În așa fel, fiecare obiectiv curricular conduce spre satisfacerea unuia sau mai multor standarde de dezvoltare. Vom exemplifica acest aspect, prezentând obiectivele de referință din aria curriculară **Dezvoltarea limbajului și a comunicării** pentru aceeași vârstă de 3-5 ani.

*Tabelul 7. Corelarea obiectivelor de referință ce vizează  
Dezvoltarea limbajului și a comunicării  
cu Standardele de dezvoltare pentru vârsta 3-5 ani*

Aria curriculară: <b>Dezvoltarea limbajului și a comunicării</b> <i>Dezvoltarea limbajului și a comunicării (vârsta 3-5ani)</i>		
Obiectivele de referință din curriculum	Standardele	Indicatorii
<p><b>Satisfacerea necesității copiilor de a comunica</b></p> <p>Să-și exprime gândurile, dorințele, sentimentele, emoțiile prin cuvinte.</p> <p>Să înțeleagă că atât comunicarea, cât și forma de comunicare depind de</p>	<p><i>Standard 2:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să-și extindă progresiv vocabularul.</p> <p><i>Standard 4:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze</p>	<p><b>416.</b> Își exprimă starea de spirit și sentimentele utilizând o gamă variată de cuvinte și expresii („<i>Sunt fericit/ trist/ supărat/ speriat/ mirat/ furios</i>”).</p> <p><b>460.</b> Vorbește suficient de clar pentru a fi înțeles de toți interlocutorii.</p>

<p>situație, locul și timpul comunicării.</p> <p>Să extindă comunicarea orală, scrisă, prin intermediul semnelor, desenelor, mimicii, prin limbajul gesturilor ș. a. Să povestească, să descrie, să discute, să clarifice, să adreseze și să răspundă la întrebări.</p>	<p>capacitatea de a comunica eficient.</p>	<p>464. Își exprimă propriile opinii folosind cuvinte, gesturi sau diferite semne.</p> <p>465. Utilizează propoziții dezvoltate pentru a comunica nevoi, idei, acțiuni sau sentimente.</p> <p>466. Transmite corect un mesaj utilizând o intonație adecvată.</p>
<p><b>Dezvoltarea vorbirii coerente</b></p> <p>Să manifeste competențe primare de vorbire dialogată și polilogată, să respecte regulile de comunicare cu alte persoane; să manifeste competențe de adresare politicoasă (<i>rugămintă, recunoștință, plângere, nemulțumire, supărare</i>).</p> <p>Să posede competențe de vorbire monologată: să-și exprime opiniile în formă de text laconic, să exprime verbal conținutul operelor artistice, al tabloului, impresiile din experiența de viață proprie și imaginată în formă narativă, descriptivă, raționament.</p>	<p><i>Standard 1: Copilul ar trebui să fie capabil să asculte în scopul înțelegerii semnificației limbajului vorbit.</i></p> <p><i>Standard 4: Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze capacitatea de a comunica eficient.</i></p>	<p>384. Participă la discuțiile unui grup ascultând interlocutorii pentru un timp scurt.</p> <p>387. Demonstrează un grad înalt de înțelegere și participare în conversații.</p> <p>461. Începe să demonstreze înțelegerea unor convenții sociale în comunicare (să nu-l întrerupă și să nu intervină peste cineva care vorbește).</p> <p>462. Relatează întâmplări din experiența zilnică.</p> <p>463. Răspunde cu explicații la întrebarea „De ce?”.</p>
<p><b>Vocabularul</b></p> <p>Să valorifice în vorbire cuvinte ce desemnează:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- denumiri de obiecte, denumiri de ființe și habitatul lor (pământ, apă, aer);</li> <li>- fenomene vitale,</li> </ul>	<p><i>Standard 1: Copilul ar trebui să fie capabil să asculte în scopul înțelegerii semnificației limbajului vorbit.</i></p> <p><i>Standard 2: Copilul ar trebui să fie capabil să-</i></p>	<p>385. Demonstrează înțelegerea vocabularului uzual/de bază prin adecvarea răspunsului.</p> <p>412. Înțelege și utilizează cuvinte care exprimă grade de rudenie.</p> <p>413. Adresează frecvent</p>



<p>fenomene ale naturii (<i>frig, uned, însořit etc.</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- părți ale obiectelor, organismelor vii;</li> <li>- materiale din care sunt confecționate obiectele: (<i>pânză, hârtie, lemn, cauciuc etc.</i>);</li> <li>- culorile și nuanțele lor;</li> <li>- calități gustative, însușiri și grade (<i>mai moale, mai luminos, mai gros, mai tare etc.</i>);</li> <li>- generalizări de specie și gen (jucării, veselă, animale, plante etc.);</li> <li>- reprezentări și conduite social-morale.</li> </ul>	<p>și extindă progresiv vocabularul.</p>	<p>întrebările „<i>De ce?</i>”, „<i>Pentru ce?</i>”, „<i>Unde?</i>”, „<i>Când?</i>” ca expresie a curiozității crescute care conduce la extinderea vocabularului.</p> <p><b>414.</b> Cere explicații la cuvintele pe care nu le înțelege și le utilizează.</p> <p><b>415.</b> Folosește cuvinte pentru a evalua acțiuni sau situații („<i>a patinat frumos, a schiat repede, a jucat bine...</i>”).</p>
<p><b>Structura gramaticală a vorbirii</b></p> <p>Să însușească și să utilizeze corect în comunicare părțile de vorbire specifice limbii materne și formelor gramaticale respective.</p>	<p><b>Standard 3:</b> Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze capacitatea de a se exprima corect gramatical.</p>	<p><b>436.</b> Folosește pluralul în vorbirea curentă, corect și sistematic.</p> <p><b>437.</b> Folosește corect pronumele personal (<i>eu, tu, ei, voi</i>).</p> <p><b>438.</b> Folosește, dar nu întotdeauna corect, adverbe de timp (<i>azi, mâine, poimâine, ieri</i>).</p> <p><b>439.</b> Exprimă în vorbirea curentă acțiuni viitoare de peste zi („<i>trebuie să</i>”, „<i>o să...</i>”).</p> <p><b>440.</b> Vorbește folosind propoziții dezvoltate și fraze pentru a descrie evenimente curente, oameni, locuri folosind verbe la timpul trecut.</p> <p><b>441.</b> Descrie un produs al activității, un proiect în 3 sau mai multe secvențe.</p> <p><b>442.</b> Folosește corect prepozițiile în limbajul curent.</p>

**Tabelul 8. Corelarea obiectivelor de referință ce vizează  
Dezvoltarea limbajului și a comunicării  
cu standardele de dezvoltare pentru vârsta 3-5 ani**

Aria curriculară: <b>Dezvoltarea limbajului și a comunicării</b> <i>Formarea premiselor citirii și scrierii</i>		
<b>Obiectivele de referință din curriculum</b>	<b>Standardele</b>	<b>Indicatorii</b>
<i>Formarea premiselor citirii</i>		
<p>Să recunoască textul scris oriunde îl întâlnește.</p> <p>Să înțeleagă că există legătură între textul scris și limbajul oral.</p>	<p>6: Copilul ar trebui să fie interesat de citit.</p> <p>9: Copilul ar trebui să fie capabil să aprecieze și să folosească limbajul scris și tipăritura în fiecare zi.</p> <p>10: Copilul ar trebui să fie capabil să folosească mesajele scrise/ vorbite pentru scopuri diferite.</p>	<p><b>499.</b> Citește cuvinte cunoscute etichetate în sala de grupă.</p> <p><b>504.</b> Stă și asistă în momente de lectură fără să deranjeze, rămâne până la finalul lecturii.</p> <p><b>540.</b> Citește câteva cuvinte din mediu (<i>grădinița, spital, muzeu...</i>).</p> <p><b>550.</b> Identifică mesaje scrise în mediul familiei sau în sala de grupă.</p> <p><b>552.</b> Recunoaște etichete diverse în mediu care facilitează înțelegerea acestuia (ambalaje de produse) sau reclame.</p>
<p>Să recunoască unele litere și cuvinte simple în situații comune;</p> <p>Să identifice cuvântul, silaba, sunetul, locul sunetului în cuvânt, relația „sunet-literă”;</p> <p>Să efectueze analiza fonematică a unor cuvinte scurte și să modeleze structura cuvântului, aplicând semne convenționale;</p>	<p>7: Copilul ar trebui să fie capabil să identifice diferite sunete ale limbii.</p> <p>8: Copilul ar trebui să fie capabil să pună în corespondență simboluri abstracte cu sunete.</p>	<p><b>511.</b> Demonstrează creșterea conștientizării sunetelor inițiale ale unui cuvânt prin identificarea lor cu/ fără ajutor.</p> <p><b>512.</b> Devine conștient că mai multe cuvinte încep cu același sunet (<i>b – bunic, bucătar, banană...</i>).</p> <p><b>516.</b> Desparte cuvinte în silabe cu ajutor.</p> <p><b>518.</b> Identifică rime ale cuvintelor familiare în jocuri, cântece, poezii.</p> <p><b>526.</b> Recunoaște litere</p>

Să identifice literele alfabetului (de tipar).		mari/mici de tipar și le pune în corespondență cu sunetul asociat. <b>527.</b> Poate determina câte sunete sunt incluse într-un cuvânt de maxim 5 litere, uneori cu sprijin.
Să manifeste dorința de a citi independent.	6: Copilul ar trebui să fie interesat de citit.	<b>500.</b> Dorește să răsfoiască și să citească independent. <b>501.</b> Este interesat de citit și încearcă să citească poveștile favorite.
<b>Formarea premiselor scrierii</b>		
Să utilizeze comunicarea grafică în diverse forme pentru exprimarea gândurilor, emoțiilor.	9: Copilul ar trebui să fie capabil să aprecieze și să folosească limbajul scris și tipăritura în fiecare zi. 10: Copilul ar trebui să fie capabil să folosească mesajele scrise/ vorbite pentru scopuri diferite. 11: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze diferite modalități de comunicare grafică.	<b>533.</b> Demonstrează înțelegerea faptului că limbajul scris ia forme diferite (semne, litere, ziare, reviste, cărți, meniu, mesaje prin internet). <b>535.</b> Identifică mesaje scrise sub formă de semne sau simboluri. <b>548.</b> Înțelege rolul tipăriturii (transmiterea unui mesaj). <b>573.</b> Înțelege conceptul descriere pentru comunicarea unei informații sau a unui mesaj (etichetează lucrările, scrie scurte mesaje de felicitare).
Să-și dezvolte flexibilitatea mâinii, a încheieturii mâinii.	11: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze diferite modalități de comunicare grafică.	<b>569.</b> Experimentează scrisul cu o varietate de instrumente de scris ( <i>creioane, pixuri, computer</i> ).
Să realizeze corespondența între limbajul oral și cel scris exersând pregrafismele,	11: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze diferite modalități de comunicare grafică.	<b>564.</b> Își corectează poziția corpului la scris; își ajustează poziția foi, hârtiei folosite.

elementele premergătoare scrierii; Să manifeste dorința de a scrie independent; Să respecte regulile igienice la scris.		<b>572.</b> Utilizează corect instrumente de scris foarte variate ( <i>creion, pix, computer</i> ).
--	--	---

Indicatorii sunt formulați astfel încât reflectă la general dezvoltarea copiilor de la 3 până la 5 ani și nu sunt evidențiate etape de dezvoltare a copilului într-o anumită ierarhie în funcție de complexitate (de la simplu la compus; de la concret la abstract etc. ). Dificultățile pe care le întâmpină cadrele didactice la acest domeniu vizează faptul că mai dificil se diferențiază indicatorii pentru fiecare segment de vârstă: 3-4 ani și 4-5 ani. Or ceea ce poate un copil de 4-5 ani nu poate să realizeze unul de 3-4 ani.

De fapt, și divizarea ariilor curriculare doar pe 2 segmente de vârstă - 1-3 ani și 3-7 ani - constituie o și mai mare provocare pentru cadrele didactice. Demersul de selectare a obiectivelor curriculare pentru o anumită vârstă particulară (4 ani, bunăoară), când ele sunt stipulate pentru o perioadă întreagă (vârsta timpurie și cea preșcolară, conform periodizării), într-o astfel de situație este destul de anevoios, necesită mult timp și experiență. Racordarea acestor obiective la SÎDC pentru segmentul de vârstă urmărit constituie o a doua provocare, după care trebuie să urmeze conceperea și realizarea planificării propriu-zise.

Revenind la analiza ariilor curriculare în raport cu SÎDC, constatăm că sunt singulare cazurile corespondenței maxime dintre ele, precum în cazul ariei *Dezvoltarea limbajului și a comunicării*. Majoritatea prezintă o corespondență slabă. În *Tablelul 9* putem urmări analiza realizată în baza ariei curriculare *Educația prin arte*.

Cadrele didactice întâmpină dificultăți în aplicarea SÎDC alături de curriculum, deoarece toate domeniile de dezvoltare sunt interconținute și prevăd abordări inter-/transdisciplinare, iar curriculumul preșcolar este un document cu o abordare disciplinară. Corelarea standarde-curriculum solicită mult timp, după cum s-a mai menționat, în selectarea

indicatorilor (din numărul total de 208 indicatori pentru această vârstă) care să corespundă obiectivelor de referință din curriculum. Din acest număr de 208 indicatori doar 10 indicatori ce aparțin la 3 domenii din cele 5 (dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea limbajului și a comunicării, capacități și aptitudini de învățare) corespund obiectivelor de referință din curriculumul pentru acest domeniu de cunoaștere.

Corelarea obiectivelor curriculare la Arta plastică cu SÎDC a fost reflectată în *Tabelul 10*.

**Tabelul 9. Corelarea obiectivelor de referință ce vizează Educația prin arte cu standardele de dezvoltare pentru vârsta 3-5 ani**

Aria curriculară: <b>Educație pentru arte</b> <i>Educația literar-artistică</i> (vârsta 3-5 ani)			
Obiective de referință din curriculum	Domenii de dezvoltare din standarde	Standardele	Indicatorii
1. Să asculte atent textul prezentat de către adult (recitat, povestit, lecturat) și să <u>răspundă la întrebări despre mesajul emoțional al unui text literar</u> (poezie, poveste, povestire).	Dezvoltarea socio-emoțională. Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii.	<i>Standard11:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să recunoască și să exprime adecvat o varietate de emoții.  <i>Standard 1:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să asculte în scopul înțelegerii semnificației limbajului vorbit.	<b>306.</b> Vorbește despre propriile emoții și trăiri. <b>386.</b> Dobândește informații prin ascultare.
2. Să manifeste dorința de a audia poezii, povestiri, povești și a le reproduce/ repovesti, să relateze despre emoțiile sale asociate cu personajele și evenimentele descrise în text.	Dezvoltarea socio-emoțională. Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii.	<i>Standard 8:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste empatie față de celelalte persoane.  <i>Standard 5:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să	<b>251.</b> Exprimă sentimente și emoții față de personaje din povești ( <i>țin cu fata moșului, „biata capră”, „săracul cocoș”</i> ). <b>483.</b> Arată interes crescut și implicare în

		manifeste interes pentru carte.	ascultarea și discutarea unei varietăți de genuri: ficțiune/non-ficțiune, poezie pentru copii, poezie populară, basme, reviste cu benzi desenate.
3. Să identifice personajele și să aprecieze faptele acestora, să redea în desen unele aspecte, evenimente din poezie, povești.	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii.	<i>Standard 11:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze diferite modalități de comunicare grafică.	<b>568.</b> Începe să reprezinte povești și experiențe personale prin desene.
4. Să recite expresiv poezii simple, să repovestească, în baza întrebărilor, conținutul unei povești scurte.	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii.	<i>Standard 1:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să asculte în scopul înțelegerii semnificației limbajului vorbit.	<b>389.</b> Răspunde la întrebări folosind limbajul verbal.
5. Să poată compune, cu sau fără ajutorul adulților, în baza imaginilor, povești scurte, povestiri, ghicitori.	Capacități și atitudini de învățare.	<i>Standard 4:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste creativitate în activitățile zilnice.	<b>357.</b> Sugerează teme pentru jocuri simbolice pentru jocurile de rol. <b>359.</b> Inventează cântece, povești.
6. Să redea prin mijloace dramatice conținutul unor povești, povestiri, istorioare respectând sau schimbând firul narativ al textelor.	Dezvoltarea socio-emoțională.	<i>Standard 11:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să recunoască și să exprime adecvat o varietate de emoții.	<b>304.</b> Folosește jocul de rol pentru a înțelege, exprima și răspunde la emoții. <b>305.</b> Asociază corect emoțiile cu cuvinte și expresii faciale.

**Tabelul 10. Corelarea obiectivelor curriculare  
cu standardele de învățare și dezvoltare**

<b>Aria curriculară: Educație pentru arte</b>			
<b>Arta plastică (vârsta 3-5 ani)</b>			
<b>Obiectivele de referință din curriculum</b>	<b>Domenii de dezvoltare din standarde</b>	<b>Standardele</b>	<b>Indicatorii</b>
Să manifeste interes stabil față de arta plastică, dorința de a picta, a modela, a construi, a aplica și a contempla opere de artă.	C. Capacități și atitudini în învățare.	1: Copilul ar trebuie să fie capabil să manifeste curiozitate și interes, să experimenteze și să învețe lucruri noi.	<b>317.</b> Experimentează utilizarea de materiale noi și combinații noi de materiale.
Să redea obiecte diferite ca formă, structură, culoare în desen, modelaj, construcții, aplicații.	A. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale.	2: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze mâinile și degetele pentru scopuri diferite.	<b>49.</b> Utilizează diverse materiale din centrul de artă (creioane, pensule, bureți, pictura cu degetele etc. ).
Să manifeste dorința de a participa la activități de desen, modelare, aplicare.	C. Capacități și atitudini în învățare.	1: Copilul ar trebuie să fie capabil să manifeste curiozitate și interes, să experimenteze și să învețe lucruri noi.	<b>366.</b> Găsește forme și mijloace noi de exprimare a gândurilor și emoțiilor (prin muzică, desen, dans, joc simbolic).
Să dezvolte spiritul de observație, al memoriei imaginative și motrice.	-	-	-
Să realizeze corespondențe între procedeele de reflectare artistico-plastică a obiectelor din	-	-	-

mediul înconjurător, diverse mijloace de expresie și conținutul operelor de artă plastică.			
Să manifeste creativitate și dorința de autoexprimare a emoțiilor, gândurilor prin desen, pictură, modelaj, aplicație, construcție.	C. Capacități și atitudini în învățare.	1: Copilul ar trebuie să fie capabil să manifeste curiozitate și interes, să experimenteze și să învețe lucruri noi.	<b>360.</b> Își exprimă ideile prin desene, construcții, melodii cu cuvinte create de copil, mișcare.
Să-și exprime emoțiile față de fenomenul, chipul redat, buna dispoziție cauzată de frumusețea și farmecul naturii, al operelor percepute/ create.	-	-	-
Să aplice independent și conștient unele tehnici simple, procedee specifice desenului, modelajului, construcției, aplicației, desenului.	A. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale. C. Capacități și atitudini în învățare.	2: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze mâinile și degetele pentru scopuri diferite. 1: Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste curiozitate și interes, să experimenteze și să învețe lucruri noi.	<b>55.</b> Realizează puzzle-uri mai complicate (în jur de 25 piese). <b>317.</b> Experimentează utilizarea de materiale noi și combinații noi de materiale.
Să respecte conștient regulile de utilizare a materialelor și instrumentelor la	A. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale.	2: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze mâinile și degetele pentru scopuri diferite.	<b>51.</b> Taie în linie dreaptă sau curbă. <b>59.</b> Utilizează independent cu ușurință materiale



activitățile de artă plastică.			pentru a picta,modela.
Să aplice elemente ale limbajului plastic în activitățile de arte plastice și în situații diverse.	-	-	-
Să aplice procedeele și instrumentele de desen, modelaj, aplicare, construcție în activitățile de joc, de educație pentru familie, societate etc.	C. Capacități și atitudini în învățare.	2: Copilul ar trebui să fie capabil să aibă inițiativă în interacțiuni și activități.	<b>332.</b> Găsește și utilizează materiale pentru a pune în practică o idee (cuburi pentru o construcție).
Să identifice unele lucrări ale pictorilor, meșterilor populari din RM, alte țări.	-	-	-
Să coopereze la realizarea unor lucrări plastice complexe.	B. Dezvoltare socio-emoțională.	5: Copilul ar trebui să fie capabil să perceapă regulile și efectele acestora. 7: Copilul ar trebui să fie capabil să coopereze cu ceilalți.	<b>213.</b> Respectă reguli simple de participare în activități și joc. <b>214.</b> Participă la activități în grupuri mici sau mai mari, uneori ca și conducător,alteori ca și executant. <b>240.</b> Se conformează deciziilor de grup.

Constatăm că pentru 13 obiective curriculare ce vizează *Arta plastică* corespund 13 indicatori, dintre care doar 6 sunt concreți, clari și se racordează direct la obiectivele curriculare. La obiectivul: *Să aplice independent și conștient unele tehnici simple, procedee specifice desenului, modelajului, construcției, aplicației, desenului.*, indicatorii se regăsesc vag în standard. De exemplu: domeniul: A. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; standardul 2: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze mâinile și degetele pentru scopuri diferite.; indicatorul 55. Realizează puzzle-uri mai complicate (aproximativ 25 de piese). Obiectivele curriculare: *Să dezvolte spiritul de observație, al memoriei imaginative și motrice; Să realizeze corespondențe între procedeele de reflectare artistico-plastică a obiectelor din mediul înconjurător, diverse mijloace de expresie (formă, structură, culoare, punctul, linia, ritmul, compoziția plastică) și conținutul operelor de artă plastică; Să își exprime emoțiile față de fenomenul, chipul redat, buna dispoziție cauzată de frumusețea și farmecul naturii, al operelor percepute sau create; Să aplice elemente ale limbajului plastic în activitățile de arte plastice și în situații diverse; Să identifice unele lucrări ale pictorilor, meșterilor populari din Moldova, din alte țări (5 din 13) nu se regăsesc în nici un domeniu, standard sau indicator la alte domenii.*

Aceea și constatare o realizăm și la aria curriculară **Educație prin arte - Educația muzicală**, căreia îi revin 8 obiective curriculare. Doar un obiectiv curricular se regăsește în standardele de învățare și dezvoltare. Cum ar fi obiectivul: *Să improvizeze/creeze ritmuri, scurte motive ritmico-melodice, mișcări și figuri de dans, poezii, poveștioare ce reflectă conținutul muzicii audiate sau al cântecelor învățate* se regăsește în Domeniul C: Capacități și atitudini în învățare, standardul 1; 4: Copilul ar trebuie să fie capabil să manifeste curiozitate și interes, să experimenteze și să învețe lucruri noi, indicatorul: 359. Inventează cântece, povești sau cuvinte. 360. Își exprimă ideile prin desene, construcții, melodii cu cuvinte create de copil, mișcare; Domeniul D: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii. Standard 7: Copilul ar trebui să fie capabil să identifice diferite sunete ale limbii. 518. Identifică rime ale cuvintelor familiare în jocuri, cântece, poezii. Celelalte 7 obiective nu sunt elucidate și nu se regăsesc în standardele de învățare și dezvoltare, decât doar 2 tangențial, după cum se poate urmări în următorul tabel.

**Tablelul 11. Corelarea obiectivelor curriculare  
cu Standardele de învățare și dezvoltare**

<b>Aria curriculară: Educație pentru arte</b> <i>Educația muzicală (vârsta 3-5ani)</i>			
<b>Obiectivele de referință din curriculum</b>	<b>Domenii de dezvoltare din standarde</b>	<b>Standardele</b>	<b>Indicatorii</b>
Să manifeste emoții, percepend imaginea muzicală a lucrării în legătură cu conținutul muzicii audiate.	-	-	-
Să distingă, să compare și să caracterizeze piesele muzicale.	-	-	-
Să interpreteze cântece cu diferite caractere ținând cont de regulile de ținută, dicție, articulație.	-	-	-
Să execute mișcări și figuri elementare de dans, manifestând expresivitate corporală în relație cu caracterul variat al muzicii.	-	-	-
Să recunoască sonoritatea diferitelor instrumente muzicale, identificându-le la auz din țesătura muzicală, să povestească cum se produce sunetul,	-	-	-

<p>unele amănunte despre întrebuințarea instrumentului;</p> <p>Să tindă spre interpretarea lucrărilor muzicale învățate în situații cotidiene diverse (jocuri, dramatizări, acțiuni de menaj).</p>			
<p>Să diferențieze sunetele produse prin mișcări corporale de sunetele produse de obiecte sonore, sunetul vorbit de sunetul cântat.</p>	-	-	-
<p>Să exprime, prin mișcări și sunete caracteristice, conduita unor personaje (ființe) conform conținutului poveștilor, cântecelor, poezii etc.</p>	<p>C. Domeniul: Capacități și atitudini în învățare.</p>	<p><i>Standard 3:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să interacționeze pozitiv cu copiii de vârstă apropiată.</p>	<p>192. Demonstrează prin joc simbolic înțelegerea diversității, pretinzând că este altcineva etc.</p>
<p>Să improvizeze/ creeze ritmuri, scurte motive ritmico-melodice, mișcări și figuri de dans, poezii, povestioare ce reflectă conținutul muzicii audiate sau al cântecelor învățate.</p>	<p>C. Domeniul: Capacități și atitudini în învățare.</p> <p>D. Domeniul: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii.</p>	<p><i>Standard 4:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste creativitate în activitățile zilnice.</p> <p><i>Standard 7:</i> Copilul ar trebui să fie capabil să identifice diferite sunete ale limbii.</p>	<p>359. Inventează cântece, povești sau cuvinte.</p> <p>360. Își exprimă ideile prin desene, construcții, melodii cu cuvinte create de copil, mișcate.</p> <p>518. Identifică rime ale cuvintelor familiare în jocuri, cântece, poezii.</p>

În continuare vom **analiza SÎDC** după **criteriile** propuse de concepatorii de curricula și standarde [6].

### **1. Claritatea și plenitudinea reperelor conceptuale ale standardelor:**

- ✓ *Este clar definit conceptul standard de învățare și dezvoltare timpurie?*

Conceptul de SÎDC este definit ca „*un reper important în a formula expectații în privința a ceea ce copilul trebuie să știe și să poată la această vârstă, înainte de intrare la școală*”; ca „*finalități ale acțiunilor cadrelor didactice pentru a fi orientați de a-și îmbunătăți practicile în acord cu specificul dezvoltării copilului în această perioadă a vieții, având în vedere în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui*”; ca „*un punct de referință în organizarea și proiectarea activităților din unitățile de educație timpurie*” [40].

- ✓ *Reperele conceptuale conțin toate elementele necesare referitoare la noțiunea de standard educațional: scop, obiective, principii, funcții, cerințe, obiectele standardizării?*

*Scopul SÎDC* este de a evalua nivelul la care se situează toți copiii dintr-o grupă, grădiniță, raion, sistem și nu acela al evaluării dezvoltării individuale a copiilor. Ele sunt utilizate ca o bază pentru observarea copiilor și realizarea *unui profil al grupei de copii* conform domeniilor de dezvoltare care au fost mai mult solicitate prin activitățile realizate de cadrul didactic; sunt evidențiate principiile orientative privind *conținutul și principiile referitoare la implementarea standardelor, dar principiile standardizării, obiectivele, funcțiile, cerințele, obiectele standardizării* nu sunt incluse în repere conceptuale.

- ✓ *În reperele conceptuale este vizată raportarea standardelor la valorile educației?*

Nu sunt promovate valorile naționale și general-umane în reperele conceptuale. Este necesar să fie incluse și raportate la valorile educației conform cerințelor curente ale învățământului național și ale valorilor europene.

- ✓ *Standardele sunt orientate spre dezvoltarea integrală a personalității copilului?*

Conținutul standardelor reflectă dezvoltarea complexă a copilului, deoarece în timpul activității el traversează simultan toate domeniile de dezvoltare [6, p. 6].

- ✓ *Standardele orientează spre a învăța copilul să învețe?*

Standardele recunosc capacitatea tuturor copiilor de a învăța, orientându-i să obțină progrese în dezvoltare, indiferent de dispozițiile lor fizice sau emoționale, de experiențele anterioare sau moștenirea culturală.

- ✓ *Standardele reflectă principiile educației centrate pe copil?*

Răspunsul este afirmativ, ele îi orientează pe adulți în procesul educației de a participa și sprijini în creșterea, dezvoltarea normală și deplină a fiecărui copil, deoarece, unii copii cunosc salturi spectaculoase în dezvoltare într-un interval scurt de timp, pe când alții înregistrează o dezvoltare gradată pe același interval de timp și este important să respectăm ritmul și caracteristicile individuale ale învățării și dezvoltării fiecărui copil.

## **2. Actualitatea și relevanța standardelor**

- ✓ *Standardele reflectă nevoile reale de dezvoltare ale copiilor?*

Standardele reflectă nevoile reale de dezvoltare ale copiilor, iar conținutul lor îi orientează pe adulți să implementeze practici de sprijin în procesul creșterii, dezvoltării normale și depline a copilului.

- ✓ *Standardele răspund așteptărilor părinților?*

Ele definesc finalități cu caracter general specific grupurilor de vârste (0-1,5 ani; 1,5-3ani; 3-5ani; 5-7ani).

## **3. Pertinența standardelor în raport cu obiectivele**

- ✓ *Standardele sunt adecvate în raport cu obiectivele generale și obiectivele-cadru din curriculumul preșcolar?*

Standardele educaționale nu corelează cu obiectivele cadru și obiectivele de referință din curriculumul preșcolar la fiecare treaptă de învățământ preșcolar;

- ✓ *Standardele educaționale sunt orientate spre formarea premiselor de competențe?*

Standardele nu vizează finalitățile concrete ale procesului educațional la grupul de copii, specific unei anumite vârste: vârsta fragedă - 0-3 ani, grupa mică - 3-4 ani, grupa medie - 4-5 ani, grupa mare - 5-6 ani, grupa pregătitoare - 6-7 ani. Standardele nu indică clar performanțele concrete și un anumit nivel de performanță preșcolară (minim, mediu, maxim).

#### **4. Claritatea formulării standardelor**

- ✓ *Standardele sunt formulate suficient de clar, pe înțelesul cadrelor didactice, părinților?*

Sunt elaborate adecvat din punct de vedere calitativ, au un caracter accesibil și sunt formulate adeseori în enunțuri relativ generale, dar pe înțelesul tuturor.

#### **5. Veridicitatea standardelor**

- ✓ *Standardele reflectă cu adevărat nevoile de formare-dezvoltare ale copilului?*

Conținutul standardelor reflectă cu adevărat nevoile de formare-dezvoltare ale copiilor, luând în considerare diferențele individuale privind ritmul de dezvoltare al fiecărui copil.

#### **6. Accesibilitatea standardelor**

- ✓ *Standardele sunt realizabile în intervalul prevăzut prin planificarea anuală?*

Standardele educaționale sunt realizabile relativ parțial, deoarece numărul indicatorilor este mare pentru fiecare domeniu de dezvoltare. Pentru exemplificare prezentăm mai jos numărul de itemi divizați pe domenii de dezvoltare ale copilului.

**Tabelul 12. Distribuirea indicatorilor pe domenii de dezvoltare în cadrul SÎDC**

Domenii de dezvoltare	Vârsta copiilor				Total indicat
	0-1,5 ani	1,5-3ani	3-5ani	5-7ani	
<i>Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale</i>	40	32	36	25	133
<i>Dezvoltarea socio-emoțională</i>	34	42	48	54	178
<i>Capacități și atitudini în învățare</i>	10	10	18	17	55
<i>Dezvoltarea limbajului și a comunicării și premisele citirii și scrierii</i>	48	50	51	59	208
<i>Dezvoltarea cognitivă</i>	33	35	55	46	169
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>169</b>	<b>208</b>	<b>201</b>	<b>743</b>

## **7. Coerența și logica standardelor în sistemul educațional**

- ✓ *Standardele sunt în acord cu finalitățile ciclului de învățământ preșcolar, cu nivelul cerut la intrarea în următoarea treaptă de învățământ școlar?*

Ele creează un continuum al învățării care leagă dezvoltarea și îngrijirea timpurie de succesul de mai târziu din școală și din viață, prin alinierea acestor repere cu cerințele pentru etapele următoare de dezvoltare ale copilului.

- ✓ *Standardele reflectă adecvat specificul domeniului de dezvoltare?*

Structurarea standardelor pe domenii de dezvoltare are ca scop surprinderea specificului acestor domenii și totodată urmărirea dezvoltării integrale a copilului.



✓ *Standardele prevăd abordări interdisciplinare/transdisciplinare?*

Standardele prevăd abordări interdisciplinare/transdisciplinare deoarece toate domeniile de dezvoltare sunt intercondiționate, adică dezvoltarea unui domeniu favorizează dezvoltarea copilului într-un alt domeniu, iar experiențele de învățare sunt cu atât mai semnificative pentru progresul copilului cu cât ele se adresează simultan tuturor domeniilor dezvoltării.

✓ *Standardele trebuie elaborate pe trepte de învățământ sau pe grupe de vârste?*

Standardele sunt în acord cu vârsta copilului, dar nu cu grupa de vârstă, conform cărora este divizat procesul educațional (grupele mică, medie, mare, pregătitoare).

## **8. Coraportul standarde - evaluare**

✓ *În standarde este precizată ideea că acestea sunt bază pentru evaluare?*

Standardele orientează conținutul instrumentelor de evaluare, dar nu sunt un substitut al acestora.

Analiza conținuturilor celor două importante documente de politici educaționale ce vizează ET a relevat câteva aspecte:

- Obiectivele-cadru și de referință din actualul curriculum au fost concepute pe baza domeniilor de cunoaștere, făcându-se referiri doar tangențiale la liniile de dezvoltare ale copilului. El este conceput în paradigma clasică a domeniilor de cunoaștere, structurat fiind pe categorii de activități.
- Constatăm îmbunătățirea în acest aspect al standardelor, concepute în baza domeniilor de dezvoltare, care promovează conceptul de dezvoltare holistică a copilului, care este central în perioada copilăriei timpurii.
- Conceperea curriculumului într-o așa manieră a dus la configurarea situației în care unele obiective curriculare reflectă completamente standardele de învățare și

dezvoltare, asigurând astfel atingerea acestora (cum este cazul ariei curriculare Dezvoltarea limbajului și a comunicării), pe când altele se regăsesc parțial (la aria curriculară *Artă plastică*) sau într-o proporție extrem de mică (la aria curriculară Educația muzicală).

- Nici vârstele copilăriei mici la care se referă ambele documente nu sunt corelate reciproc, astfel încât chiar din denumirea lor este vizibilă neconcordanța: Standardele reflectă întreaga perioadă de vârstă, de la naștere la 7 ani, pe când Curriculumul include obiective ce se referă la dezvoltarea copilului, începând cu al doilea an de viață. Pe interior la fel nu există o corelare adecvată, deoarece curriculumul este divizat pe 2 mari perioade de vârstă (timpurie (1-3 ani) și preșcolară (3-7 ani)), pe când standardele reflectă aspecte importante manifestate pe domenii de dezvoltare, cu evidențierea mult mai sensibilă de vârstă: 0-18 luni, 18 luni – 3 ani, 3-5 și 5-7 ani.
- Aceste incoerențe provoacă mai multe dificultăți ce vizează: selectarea obiectivelor de referință ale ariilor curriculare în dependență de vârsta copilului și proiectarea activității; astfel demersul de selectare a obiectivelor curriculare pentru o anumită vârstă (4 ani, spre ex. ) e anevoios, necesită mult timp și experiență; racordarea acestor obiective la standardele de dezvoltare pentru segmentul de vârstă urmărit constituie o altă provocare; corelarea obiectivelor cu unitățile de conținut; curriculumul în vigoare nu contribuie într-o măsură suficientă la dezvoltarea integrală a copilului, la cea de gen, educația estetică, axiologică, formarea premiselor învățării unei limbi străine.
- Această lipsă de congruență dintre curriculum și standarde fac într-o anumită măsură dificilă munca cadrului didactic, care trebuie să coreleze obiectivele curriculare cu nevoile de dezvoltare ale fiecărui copil și să conceapă trasee individualizate de învățare, structurate pe activități diferențiate.

#### 2.4. *Reglementări normative privind pregătirea pentru școală*

Conform Codului Educației, pregătirea pentru școală devine una din finalitățile principale ale ET - de unde și preocuparea insistentă pe această dimensiune a învățământului preșcolar. În R. Moldova înscrierea la școală se face pentru copiii ce au atins vârsta de 7 ani (cu excepții - 6 ani, dacă se constată pregătirea lor optimă pentru școală). Respectiv, pentru a se asigura pregătirea lor pentru școală, conform Hotărârii de Guvern nr. 472 din 28. 08. 1996 *Cu privire la pregătirea obligatorie către școală a copiilor*, aceasta se începe de la vârsta de 5 ani.

Vârsta de inițiere a frecventării școlii variază în diverse țări, de aceea și pregătirea pentru școală se efectuează la diferite perioade de vârste. Spre exemplu, în Marea Britanie, Olanda și Australia copiii merg la școală la 5 ani, în Germania la 6 ani, iar în Norvegia, Finlanda începând cu 7 ani. În 39 state din SUA copiii frecventează clasa pregătitoare de la vârsta de 5 ani. În România legea stipulează că copilul poate merge la școală odată cu atingerea vârstei de 6 ani, dar în bănci putem întâlni copii și mai mari, de 7-8 ani. Învățământul preșcolar românesc se constituie din 3 grupe de nivel, ultima fiind grupa pregătitoare pentru școală. El nu e obligatoriu, dar grupa pregătitoare pentru școală a fost generalizată și este frecventată de mai mult de 90% din populația preșcolară de această vârstă (5-6/7 ani) (*Regulamentul de organizare a învățământului preșcolar*) [34].

La noi, după cum s-a menționat, înscrierea obligatorie la grădiniță se referă la vârsta de 5 ani, pentru a se asigura pregătirea pentru școală a fiecărui copil. Conform Hotărârii de Guvern Nr. 472 din 29. 08. 1996 a fost elaborat și *Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani*, în care sunt stipulate necesitatea și obligativitatea pregătirii pentru școală a copiilor de 5-7 ani în IET sau în grupe pregătitoare în cadrul școlilor din localitate (centre comunitare) acolo unde nu sunt astfel de instituții. Conform regulamentului, activitatea educațională cu copiii de 5-7 ani se desfășoară în baza SÎDC și a Curriculumului în vigoare [15]. După părerea noastră,

această preocupare a statului pentru pregătirea preșcolarilor la debutul școlar a fost înțeleasă greșit de mulți educatori, părinți, care au ajuns să substituie acest segment al copilăriei cu școlarizarea propriu-zisă, la care mai sunt încă supuși mulți copii de 6-7 ani, în goana de a li se asigura o pregătire bună pentru școală. Aceasta a ajuns să fie înțeleasă ca învățarea copilului de a citi, scrie și calcula, aceste deprinderi fiind obținute și ele prin metode „pur școlare”.

Ceva mai târziu, în 2014, a fost aprobat *Ghid de aplicare a Instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a fișei de monitorizare a progresului preșcolarului* [19]. În acest scop, au fost selectați cei mai reprezentativi indicatori pentru zonele evolutive majore pentru vârsta de 5-7 ani (132 la număr) care reflectă gradul de pregătire a copilului pentru școală, deși toți se consideră a fi importanți. În indicatorii din instrument sunt reprezentate toate domeniile din SÎDC: dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; dezvoltarea socioemoțională; capacități și atitudini în învățare; dezvoltarea limbajului și a comunicării, premisele citirii și scrierii; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii. Când se realizează evaluarea, se ține cont de toți indicatorii din paranteze, pentru a nu realiza o evaluare pripită și o interpretare segmentară. Prin această abordare globală a dezvoltării copilului se asigură pregătirea lui plenară pentru școală, punându-se pe acela și loc diverși parametri ai evoluției sale: și cei ai dezvoltării socioemoționale, și fizice, și a dezvoltării limbajului, comunicării, de rând cu cei ce prezintă dezvoltarea cognitivă, premisele pentru învățarea citit-scrisului, care multă vreme au fost eronate și mai rămân încă indicatorii principali la determinarea gradului de pregătire pentru școală.

Scopul acestui instrument este să realizeze monitorizarea progresului copilului, pentru a realiza în continuare diferențierea și individualizarea procesului educațional, astfel încât să satisfacă nevoile de învățare și dezvoltare ale fiecărui copil. Informația necesară pentru completarea fișei este colectată prin observații asupra comportamentului copilului, care este antrenat în

activități cotidiene, pe toată perioada anului de pregătire pentru școală, evitând acțiunile de evaluare/testare.

De asemenea Instrumentul facilitează identificarea de către cadrele didactice și părinți a oportunităților de conlucrare, pentru a susține mai bine dezvoltarea pleneră a potențialului copilului. Pentru o asigurare optimă a continuității dintre grădiniță și școală, ca premisă pentru asigurarea debutului școlar al copilului, s-a decis ca Fișa de monitorizare a progresului individual, completată în baza aplicării instrumentului, să fie inclusă în portofoliul copilului la plecarea lui la școală, constituind o sursă informațională semnificativă despre particularități de individuale de dezvoltare a viitorului elev [19].

Aplicarea instrumentului de monitorizare a permis constatarea faptului că reducerea numărului de indicatori ai dezvoltării facilitează evaluarea și monitorizarea progresului copilului, economisind și din timpul cadrului didactic, totodată asigurând și o mai bună cunoaștere a copilului la tranziția lui de la o treaptă de învățământ la alta.

## ***2.5. Politici de implementare a educației incluzive în instituțiile de educație timpurie***

Ei poate și trebuie să-și aibă începuturile de la ciclul ET. Ne-o demonstrează studiile psihopedagogice, care argumentează de ce este important să fie ajutați copiii să înțeleagă, să accepte și să aprecieze diferențele. Deja de la 2-3 ani micuții încep să-și pună întrebări și să evalueze cu privire la diferențele pe care le observă. Se constată că copiii mici pot recunoaște aceste diferențe și în continuare pot dezvolta prejudecăți în jurul acestora. De fapt, copiii nu se nasc cu aceste constructe formate, ci curiozitatea lor firească îi face să pună întrebări cu referire la ceea ce observă în jurul lor, iar răspunsul adultului din preajmă îi învață că unele diferențe nu sunt acceptabile, iar oamenii pot fi etichetați în această bază. Părintele, cadrul didactic devin astfel importanți „formatori de atitudine”.

La fel ne-o demonstrează și practicile naționale, dezvoltate în unele grădinițe din țară, puține la număr deocamdată, în care copiii învață că diversitatea este parte din viața noastră.

Ne-o demonstrează și cadrul legislativ internațional la care a aderat R. Moldova și care a influențat o serie de legi și strategii la nivel național, cel mai elocvent exemplu fiind *Programul de dezvoltare a EI în R. Moldova pentru anii 2011-2020* (Monitorul Oficial al R. Moldova, nr. 114-16, 11. 07. 2011, art. 523), care stipulează câteva obiective: promovarea EI drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și marginalizării copiilor; dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării EI; formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, capabil să răspundă așteptărilor și CES ale beneficiarilor; formarea unei culturi și a unei societăți incluzive [31]. În Strategia „Educația-2020” se promovează acțiuni ce vizează incluziunea copiilor cu CES: identificarea timpurie a necesităților individuale ale copiilor pe domenii de dezvoltare și elaborarea mecanismelor și programelor de intervenție în vederea reabilitării acestora; diversificarea serviciilor de ET pentru a răspunde mai bine necesităților individuale ale copilului și celor locale [38].

Pentru comparație, aceste schimbări legislative au avut loc în țările europene cu mult mai înainte, cu câteva zeci de ani [46]. Chiar și în foste țări socialiste, precum e Lituania și România, care au multe puncte comune în caracterizarea sistemului educațional, legile ce au impulsionat schimbări în aspect incluziv au apărut la începutul anilor 90: Legea învățământului nr. 84/1995 în România [45], Legea privind educația specială din 1989 și Legea învățământului din 1991 din Lituania [11], prin intermediul cărora a fost posibilă inițierea unui proces de EI pentru toate ciclurile învățământului secundar general. Din perspectiva EI aceste legi au însemnat includerea învățământului special ca parte integrantă, inseparabilă a sistemului național de educație, cu diversificarea structurilor educaționale pentru copiii cu CES, alături de posibilitatea, aproape unică până atunci, de înscriere în învățământul special, prin posibilitatea școlarizării în clase

speciale sau chiar în învățământul obișnuit; cu transferul responsabilității evaluării copiilor cu CES de la structurile medicale la comisii de expertiză complexă a inspectoratelor școlare. Acestea au constituit adevărate evoluții legislative pe direcția EI, în opinia E. Vrășmaș [46].

EI în R. Moldova se bazează pe: principiul drepturilor egale, prin care se asigură accesul la educație al tuturor copiilor; principiul egalității șanselor; principiul intervenției educaționale precoce; principiul abordării globale și individualizate a copiilor cu nevoi speciale; principiul asigurării serviciilor și a structurilor de sprijin. Sunt importante în acest sens serviciile de sprijin de care să beneficieze copiii cu CES în instituțiile de învățământ. Redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale a permis acordarea unui pachet minim de servicii sociale și de *servicii de EI*, ultimul incluzând:

- 1) Serviciul municipal/raional de Asistență Psihopedagogică (SAP);
- 2) servicii de suport la nivelul instituției de învățământ preșcolar, primar și secundar general:
  - a) cadrul didactic de sprijin;
  - b) centrul de resurse pentru ET;
  - c) suportul educațional în pregătirea temelor;
  - d) alimentație gratuită, manuale, conform legislației în vigoare.

Instituția de învățământ, inclusiv cea preșcolară, trebuie să acorde educație specializată copiilor cu CES [25].

Serviciile de sprijin dezvoltate în sprijinul incluziunii copiilor cu CES în învățământul general românesc este mai diversificat, fiind constituit din:

- centrele logopedice interșcolare care oferă terapii specifice pentru depășirea dificultăților de vorbire;
- centralele de asistență psihopedagogică în care activează consilieri psihopedagogici și care se ocupă de situația tulburărilor de comportament, dificultăților de adaptare, acordând servicii copiilor în situație de risc și familiilor lor. Totuși, numărul lor este insuficient pe țară [*Idem*, p. 46].

În Lituania serviciile de sprijin sunt dezvoltate pe 3 niveluri. La cel mai de sus nivel se află Centrul Național pentru Cerințe Educaționale Speciale și Psihologie, responsabil pentru dezvoltarea sistemului de susținere a EI prin elaborarea strategiilor, mecanismelor și procedurilor de funcționare a sistemului de EI. La nivelul II se află SAP raional, care acordă sprijin metodic comisiilor pentru cerințe educaționale speciale din instituțiile de învățământ, de la ultimul nivel [11]. Observăm că modelul de implementare a EI în țara noastră a fost construit după cel lituanian, acesta dovedindu-se a fi unul durabil și eficient. Astfel și în R. Moldova au fost constituite structuri la nivel republican, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) și SAP la nivel raional, ca servicii de sprijin în implementarea EI [33].

*Procedura de identificare, referire, evaluare și reevaluare a copiilor cu CES este reglementată în Metodologia cu privire la evaluarea dezvoltării copilului aprobată de ME [26].* Evaluarea inițială se realizează de către educator, ajutat de alți specialiști ai instituției, părinți, asistent social, la solicitare – în cazul existenței unor semne de posibile probleme de dezvoltare ale copilului, în urma observărilor asupra comportamentului lui. În cazul unor probleme – se referă cazul către SAP, care realizează evaluarea complexă a dezvoltării copilului, constată situația, formulează concluzii și recomandări propice prin forma de incluziune, serviciile de suport, perioada de reevaluare. În continuare, în baza raportului, educatorul include unele obiective specifice în planul zilnic și săptămânal, iar la necesitate elaborează planul individualizat de intervenție pe domenii de dezvoltare.

Totuși, practica demonstrează că IET din țara noastră întâmpină dificultăți la acest capitol, legate de modul în care sunt identificați copiii cu CES și încadrați în respectiva categorie. Aici putem delimita câteva situații. În cazul copiilor cu CES perspectiva de integrare este de a fi înscriși în grădinițe pilot care sunt pregătite pentru incluziunea copiilor cu CES, acestea, însă, fiind insuficiente și inaccesibile pentru mulți dintre copii.



Copiii cu dizabilități și necesități speciale de complexitate medie și ușoară ajung să fie înscriși în grădinițe obișnuite conform procedurii prevăzute de lege și, astfel, identificarea CES are loc pe parcurs de către cadrele didactice și specialiști implicați. Adesea părinții evită să anunțe despre dificultățile copilului pentru a evita etichetarea și refuzul grădiniței de a înscrie copilul, invocându-se diverse motive: lipsa locurilor libere, a personalului specializat, a pregătirii profesionale în lucrul cu copiii cu CES, neacceptarea părinților grupului majoritar, numărul mare de copii în grupe etc. Astfel, acești copii sunt în grădinițe, însă nu beneficiază de servicii de suport. Echipele SAP sunt la etapa incipientă în lucrul cu copiii cu CES de vârstă timpurie. Astfel, se constată o serie de dificultăți ce intervin în realizarea unei incluziuni de succes la ciclul preșcolar: lipsa pregătirii profesionale și a experienței pentru domeniul intervenției timpurii, lipsa pedagogilor preșcolari în unele echipe SAP, a instrumentelor specifice de evaluare. Deși a fost aprobată Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului [26], aceasta nu reglementează foarte clar mecanismul de referire a copiilor de vârstă timpurie pentru evaluarea complexă către SAP. Drept urmare, majoritatea copiilor cu CES sunt identificați la momentul evaluării gradului de pregătire pentru școală sau pe parcursul clasei întâi, ce nicidecum nu sporește șansele unei adaptări și incluziuni școlare optime.

Tot la capitolul Dificultăți putem trece și numărul de copii din IET. Deși Regulamentul actual de organizare a IET prevede un număr maxim de 20 copii de 3-7 ani și 15 copii pentru cei de până la 3 ani, în realitate acest număr este frecvent depășit. Situația reală relevă un număr de circa 35-40 copii în fiecare grupă, pentru grădinițele mari, mai ales cele raionale, municipale sau chiar lipsa serviciilor de ET, mai cu seamă pentru copiii de până la 5 ani, odată ce obligativitatea înscrierii în grădinițe la noi este prescrisă vârstei de la 5 ani.

Totuși, avem și o serie de **premise**, care pot facilita incluziunea copiilor cu CES în învățământul preșcolar și, astfel, spori calitatea procesului de ET:

- organizarea procesului educațional centrat pe copil ca și principiu fundamental pe care se axează politica curriculară la ciclul ET - pe nevoile, interesele, particularitățile de vârstă și individuale, temperamentul, ritmul propriu de dezvoltare a copilului, stilul de învățare, tipul de inteligență, implicând activ copilul în propria-i formare și devenire;
- intrarea în vigoare a Codului Educației al R. Moldova, Programului de EI, precum și a altor documente de politici relevante domeniului de ET, în care este stipulată incluziunea copiilor cu CES de vârstă timpurie și care prevede dezvoltarea serviciilor de sprijin în grădinițe, urmând și ajustarea tuturor actelor normative reglatorii la prevederile Codului Educației;
- existența bunelor practici în domeniul incluziunii educaționale timpurii, susținute inclusiv de organizații neguvernamentale recunoscute în promovarea incluziunii, ce pot fi preluate la nivel național.

## 2.6. *Politici de asigurare a parteneriatelor familie-grădiniță-școală*

Cu referință la componenta *parteneriatul cu familia*, curriculumul promovează statutul familiei ca prim educator al copilului, prezentând familia drept mediul sociocultural cel mai important în care copilul s-a născut crește și se educă. În același timp se pledează pentru ca părinții să regăsească un sprijin în IET, să se simtă bineveniți pentru a colabora cu educatorii și a participa la orice activități realizate cu copiii. Aici ei trebuie să fie familiarizați cu: informații privind particularitățile de vârstă ale copilului; importanța intervențiilor educaționale; rolul mediului stimulativ cu care copiii interacționează; necesitatea asigurării protecției și securității fizice și emoționale a mediului; activitățile care se desfășoară în instituția de educație timpurie. Intenția de cooperare dintre părinți și educatori este esențială pentru a asigura coerența și consecvența acțiunii educaționale.

În R. Moldova parteneriatul dintre părinți și grădinițe se limitează, de multe ori, la aspectul financiar, prin contribuțiile realizate de către aceștia în susținerea IET [32].

În 2006, la inițiativa ME al R. Moldova, a fost lansat proiectul „Parteneriat Global pentru Educație” – o inițiativă ce promovează ET de calitate pentru toți copiii. Proiectul este considerat succesorul Proiectului „Educație pentru Toți – Inițiativa de Acțiune Rapidă” (EPT-IAR), realizat de ME în două etape, în perioada 2006-2010. „Educație pentru Toți – Inițiativa de Acțiune Rapidă” este un proiect realizat de ME cu scopul de a spori accesul la ET de calitate, propunându-și următoarele:

- Să sporească calitatea și eficiența educației în IET;
- Să crească rata de înrolare a copiilor în programele preșcolare;
- Să sporească accesul la ET de calitate pentru copii în situații de risc;
- Să asigure formarea continuă a personalului didactic și administrativ;
- Să dezvolte parteneriate sociale comunitare între părinți, grădiniță, administrație publică locală, agenți economici, asociații obștești etc. și să implice comunitățile locale în programele de dezvoltare timpurie a copiilor.

Toate aceste eforturi au avut un impact pozitiv asupra dezvoltării domeniului ET, fapt ce poate fi argumentat prin următoarele cifre oferite de promotorii proiectelor menționate:

- 100% din APL au contribuit financiar și organizatoric la renovarea IET;
- 47% din părinți au fost implicați, în 2014, în renovarea instituțiilor preșcolare;
- 63% din părinți au aflat despre rolul ET de la educatori și 67% – din mass-media;
- 56% din părinți au participat, în 2014, la evaluarea serviciilor educaționale;
- 40% din părinți au acceptat, în 2014, copii cu CES în grădinițe, comparativ cu 5,2% în 2010;

- 47,8% părinți afirmă că au citit copiilor cărți în fiecare zi (2014), comparativ cu 30% în 2006;
- 80% din părinți afirmă că obișnuiesc să răspundă la întrebările copiilor;
- 81,4% părinți au menționat că discută cu copiii lor despre activitățile din grădiniță [18].

Analiza legislației altor țări denotă preocuparea intensă pentru domeniul parteneriatelor cu familia. Astfel, în Rusia, odată cu elaborarea în 2013 a „Standardului Federal al învățământului Preșcolar”, problema implicării părinților în sprijinul educației copiilor alături de IET se rezolvă pe câteva căi: activitatea în echipă alături de cei din IET, cu informarea despre diverse forme de lucru cu părinții; creșterea culturii pedagogice a părinților; implicarea părinților în activitățile IET. Standardul dat pune în aplicare și diverse forme de conlucrare cu familia: mese rotunde; expoziții tematice; realizare de sondaje; consultarea specialiștilor; comunicarea electronică și funcționarea telefonului de încredere; proiecte de familie; activități deschise; portofoliul familiei de succes etc., astfel încât grădinița este liberă să interacționeze cu familia. Prin toate acțiunile și activitățile sale IET demonstrează părinților că implicarea lor în procesul educațional este fundamental pentru creșterea și educarea copilului [47].

Experiențe ample sunt dezvoltate și în România, unde educația parentală constituie o direcție importantă a sistemului de ET. Cu sprijinul reprezentanței UNICEF, din 1995 au fost dezvoltate 4 programe sectoriale: *Sănătatea femeilor și copiilor; Educația familiei; Copii în condiții deosebit de dificile; Planificarea, dezvoltarea și susținerea politicilor publice.*

În cadrul Programului de ET pe Arii de Stimulare (PETAS) au fost înființate primele Centre de Resurse pentru Părinți, iar în 2000 astfel de centre s-au dezvoltat în cadrul proiectului „Educația Părinților”. Scopul programului „Educația Familiei” a fost de a produce o schimbare în comportamentul familiei, privind dezvoltarea și sănătatea copiilor, prin îmbogățirea cunoștințelor, dezvoltarea

deprinderilor și formarea de noi motivații și atitudini, și prin formarea „agenților schimbării”, care să lucreze cu copiii și părinții, să proiecteze programe, metodologii și materiale didactice, accesibile unui număr mare de familii. El urmărea, de fapt, să îmbogățească cunoștințele părinților privind sănătatea, nutriția, dezvoltarea psihică și socială a copiilor și respectarea drepturilor copiilor, prin asigurarea accesului părinților la informația de calitate, pertinentă și utilă activităților zilnice de îngrijire, creștere și educare a copiilor.

Programul „Educația Familiei” a inclus două proiecte, dintre care unul cu accent pe educația părinților și înființarea Centrelor de Resurse pentru Părinți și altul cu accent pe dezvoltarea unei metodologii de lucru cu părinții și a unor mijloace didactice. Axa centrală a strategiei Programului „Educația Familiei” a constituit-o intervenția simultană, la nivelul copiilor, părinților și cadrelor didactice. O altă linie strategică majoră a fost complementaritatea obiectivelor și conținuturilor specifice educației formale și non-formale. Astfel, s-a realizat, în 1993, în cadrul proiectului „PETAS”, un nou program pentru învățământul preșcolar, care prevedea obiective pentru copii și pentru părinți. S-a considerat important ca ministerul să includă educația părinților ca unul din obiectivele specifice sistemului național de educație. Spre deosebire de modelele din alte țări, în care funcția principală a Centrelor de Resurse pentru părinți este de a oferi servicii de informare și consiliere pentru părinți și membrii comunității, modelul românesc a fost adaptat caracteristicilor sistemului de ET, în care nevoia acută era de formare, dobândire de cunoștințe, schimbare de atitudini și motivații. Astfel, aceste centre au pus accentul pe educație, comunicare, inițierea și dezvoltarea parteneriatelor, implicarea comunității și crearea resurselor locale. Ulterior, UNICEF a susținut crearea unor centre educaționale de resurse și perfecționare pentru problemele învățământului preșcolar. Aceste centre au însemnat de fapt o extindere a domeniului de activitate a centrelor existente [9].

În prezent, aceste centre de resurse prevăd *obiectivele generale*:

- Crearea unui cadru deschis părinților și educatoarelor pentru dialog și participare;
- Informarea părinților cu privire la drepturile copilului, dezvoltarea, sănătatea și educarea lor în grădiniță și în familie, cu derularea unor programe de educație și consiliere a părinților;
- Susținerea integrării copiilor proveniți din familii în dificultate sau din centrele de plasament în colectivele de copii din grădinițe;
- Formarea, informarea și consilierea cadrelor didactice în probleme de specialitate;
- Elaborarea de materiale didactice pentru educația copiilor din grădinițe și distribuirea lor, în limita posibilităților, în alte grădinițe, în special din mediul rural [35].



## Capitolul III.

### IMPLEMENTAREA EDUCAȚIEI TIMPURIU ÎN REPUBLICA MOLDOVA (studiu de constatare)

Studiul de față a fost realizat în lunile mai-octombrie 2015 în rândul cadrelor didactice din mai multe IET din țară și al părinților ce educă copii cu vârsta de până la 7 ani, care reflectă situația curentă, modul și contextul de funcționare a sistemului de ET. În continuare prezentăm analiza datelor obținute astfel.

#### 3.1. Opinii privind funcționalitatea curriculumului în ET

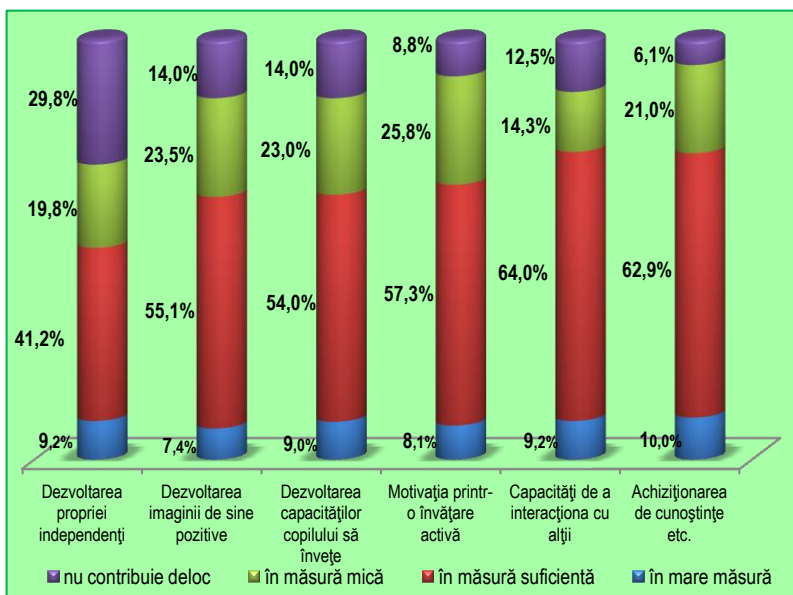
Cadrelor didactice au analizat *gradul de concordanță al curriculumului cu politicile educaționale*, fapt ce a permis relevarea a patru niveluri de concordanță: înalt (41 cadre didactice consideră astfel (8,8%)), mediu (34,2% (93 la număr)), scăzut (12,8% (35 de intervievați)) și nesatisfăcător (44,2% (120 de persoane)). Constatăm că cea mai mare parte dintre intervievați percep gradul insuficient de concordanță dintre curriculumul de ET și politicile educaționale din R. Moldova.

Un alt aspect cercetat a vizat *măsura în care curriculumul actual contribuie la dezvoltarea copilului*. Mai apoi au fost grupați indicatorii care vizează dezvoltarea copilului și care, în opinia celor intervievați, sunt foarte bine reflectați în curriculumul.

După cum observăm, curriculumul actual de ET contribuie în măsură suficientă la dezvoltarea copilului prin *învățarea experiențială, activă, participativă, la dezvoltarea imaginii de sine, a propriei identități, a independenței, la achiziționarea de cunoștințe, dar și la formarea capacității lui de a interacționa, de a învăța să învețe*.

Indicatorii sunt reflectați în curriculumul în vigoare, astfel contribuind la dezvoltarea armonioasă a copilului – într-o măsură mai mică sau deloc (Figura 2). În primul rând, remarcăm un număr mare al celor care consideră că actualul curriculum nu contribuie suficient la dezvoltarea integrală a copilului, aici înregistrându-se cel mai mare scor pentru opțiunea „nu

contribuie deloc” (39,7%). Alte aspecte ale dezvoltării copilului rămân a fi abordate insuficient și vizează *dezvoltarea identității de gen, a sentimentului de apartenență la familie, țară, a concepției generale a copilului despre viață, a siguranței și securității copilului.*



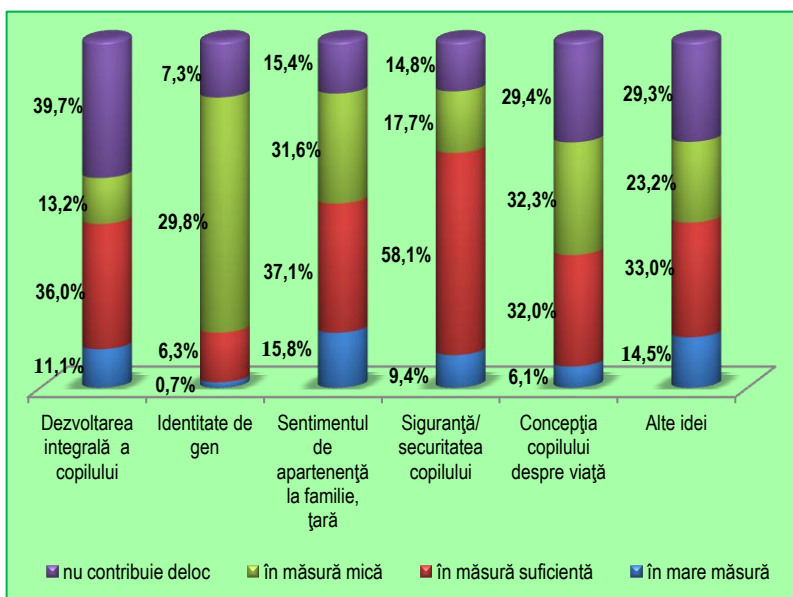
**Figura 1.** Indicatorii ce vizează dezvoltarea copilului reflectați suficient de bine în curriculum

Menționăm că pentru aspectul ce se referă la *identitatea de gen* 55,9% dintre cadrele didactice (152) nu și-au expus părerea, fapt ce denotă insuficiența înțelegerii fenomenului.

O serie de itemi propuși a vizat metodologia de implementare a curriculumului în cadrul proiectării demersului didactic în grădiniță. Analizând răspunsurile la întrebarea „Este dificilă selectarea obiectivelor de referință din curriculum pe grupe de vârstă?”, constatăm că au răspuns afirmativ jumătate dintre respondenți – 48,2% (131 de persoane), 24,6% (75 de persoane) au ales opțiunea *parțial* și 24,2% (66 de persoane) au răspuns negativ. Observăm că curriculumul în vigoare nu facilitează procesul de selectare a obiectivelor educaționale, care ar trebui să contribuie



maximal la respectarea particularităților de vârstă. Constatăm că cadrele didactice întâmpină mari dificultăți și în selectarea obiectivelor de referință din curriculum, și la racordarea lor la indicatorii din SÎDC, din cauza că: „nu corespund domeniile de dezvoltare din standarde cu ariile curriculare din curriculum” (51,8%), „există un număr mare de indicatori pentru fiecare domeniu de dezvoltare în standarde” (48,5%), „nu sunt structurate obiectivele, conținuturile pentru fiecare treaptă preșcolară” (17,6%), „nu totdeauna practicile de sprijin corespund indicatorilor” (2%).



*Figura 2. Indicatorii ce vizează dezvoltarea copilului reflectați insuficient în curriculum*

Din răspunsuri observăm că curriculumul preșcolar și standardele educaționale actuale fac dificilă munca cadrului didactic de proiectare a activității integrate: în selectarea obiectivelor educaționale și a indicatorilor, în respectarea principiului particularităților de vârstă și a principiului sistematizării și continuității.

În ceea ce privește gradul de *corelare a obiectivelor de referință din curriculumul în vigoare cu unitățile de conținut?*, constatăm următoarele: cel mai mare număr de alegeri 49,2% (134 subiecți) s-a înregistrat la opțiunea „nu”, urmând alegerile pentru opțiunea „parțial” (40,9% (111 subiecți)) și 9,9% (61 respondenți) pentru opțiunea „da”. Cadrele didactice recunosc necesitatea asigurării coerenței și consecutivității dintre obiectivele educaționale și conținutul propus.

**Tablelul 13. Obligatorietatea ariilor curriculare pentru curriculumul de Educație timpurie**

Domeniile	Arii curriculare	Obligatorie		Opțională	
		da	nu	da	nu
Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața în societate	Educația pentru familie	68,4% (185)	-	31,6% (86)	0,36% (1)
	Educația pentru societate (civică)	88,3% (240)	2,9% (8)	8,1% (22)	0,72% (2)
	Educație de gen	11,4% (31)	-	33,6% (91)	0,36% (1)
Dezvoltarea limbajului și a comunicării	✓ Educație pentru limbaj și comunicare	99,5% (268)	0,36% (1)	0,36% (1)	0,72% (2)
	✓ Formarea premiselor citit-scrisului	86% (234)	2,2% (6)	11% (30)	0,72% (2)
	Formarea premiselor însușirii limbii străine	15% (41)	6,25% (17)	65,8% (179)	4,04% (11)
Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică	✓ Formarea reprezentărilor elementare matematice	96,7% (263)	-	2,9% (8)	0,36% (1)
	Educație pentru mediu	88,9% (242)	0,36% (1)	9,9% (27)	0,72% (2)
Educație fizică și pentru sănătate	Educație fizică	95,5% (260)	0,36% (1)	3,7% (10)	0,36% (1)
	Educație pentru sănătate	96,3% (262)	-	3,3% (9)	0,36% (1)

Educația prin arte	✓ Educație literar-artistică	94,1% (256)	1,1% (3)	4,4% (12)	0,36% (1)
	✓ Educație pentru muzică	93,3% (254)	0,72% (2)	5,5% (15)	0,36% (1)
	✓ Educație artistico-plastică	82,3% (224)	1,1% (3)	3,6% (10)	3,9% (11)
	✓ Educația estetică	40,4% (110)	2,16% (6)	52,9% (144)	4,32% (12)
	✓ Educație pentru munca artistică	86,4% (227)	0,72% (2)	12,5% (34)	3,25% (9)

Prezintă interes răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea „Care dintre ariile curriculare ar trebui considerate obligatorii pentru curriculumul și care opționale?”. În chestionar au fost incluse ariile curriculare actuale și câteva noi: *Educația de gen, Educația estetică, Educația pentru munca artistică*.

Astfel, majoritatea cadrelor didactice antrenate pledează pentru ca ariile curriculare să rămână în continuare obligatorii, iar cele propuse de noi - opționale, în mare parte, cu excepția *Educației pentru munca artistică*, pentru care s-a optat „obligatoriu” în 83,4% dintre cazuri (227 de persoane). Prin urmare, se observă o tendință de a valorifica munca artistică prin dorința includerii în curriculumul a aspectului dat. Totuși, rezultatele obținute ce caracterizează această dimensiune elucidează o abordare clasică, tradițională a educației timpurii.

De asemenea s-a constatat și tendința de completare cu unele arii curriculare noi. Astfel, cadrele didactice pledează pentru ariile curriculare obligatorii: *educația pentru familie* - 68%; *educația pentru societate (civică)* - 88,3%; *educația pentru munca artistică* - 83,5% . La nivel opțional se propun următoarele arii curriculare: *formarea premiselor însușirii limbii străine* - 73,4%; *educația de gen* - 67,3%; *educația estetică* - 52,3% .

Analizând răspunsurile la întrebarea „Curriculumul actual oferă posibilitatea realizării proiectării de lungă durată, scurtă durată și zilnică pentru diferite vârste?”, constatăm distribuția lor într-un spectru foarte larg, atestându-se unele care indică o asigurare insuficientă a posibilității de a realiza proiectarea procesului educațional de calitate pentru fiecare segment de vârstă.

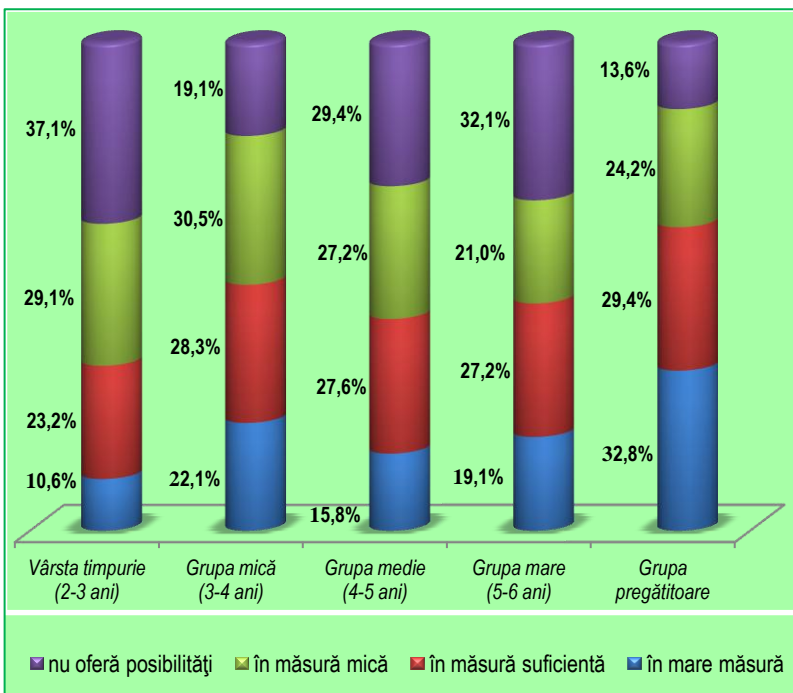


Figura 5. Posibilitatea realizării proiectării procesului educațional în dependență de vârstă în curriculum

La grupa mică și pregătitoare s-a înregistrat cel mai mare procentaj: 22,1% și 32,8% la opțiunea „în mare măsură”. Însă la grupele de vârstă medie și mare cel mai înalt procentaj este la opțiunea „nu oferă” – 29,4% și, respectiv, 32,1% dintre respondenți. Deoarece curriculumul în vigoare este divizat pe 2 mari categorii de vârstă – 1-3 și 3-7 ani – el oferă posibilități reduse pentru realizarea procesului de proiectare didactică, mai ales pentru vârstele „de mijloc” (2-3, 4-5, 5-6 ani).

Următoarele întrebări s-au referit la strategiile educaționale utilizate în lucrul cu copiii de până la 7 ani. Răspunsurile la întrebarea „În ce măsură strategiile propuse în curriculumul corespund particularităților de vârstă?” s-au distribuit astfel: 7,7% (21 răspunsuri) pentru opțiunea „în măsură mare”, 30,9% (84 răspunsuri) – „în măsură suficientă”, 19,9% (54 răspunsuri)

pentru opțiunea „în măsură mică”, iar pentru opțiunea „nu corespund” – 29,4% (80) de intervievați. Surprinde faptul că 12,1%, adică 33 de cadre didactice, nu au oferit nici un răspuns la acest item, fapt ce determină insuficiența înțelegerii aspectului dat în procesul educațional și a importanței pe care o are selectarea potrivită a strategiilor utilizate în lucrul cu copiii de diferite vârste pentru realizarea unei educații de calitate.

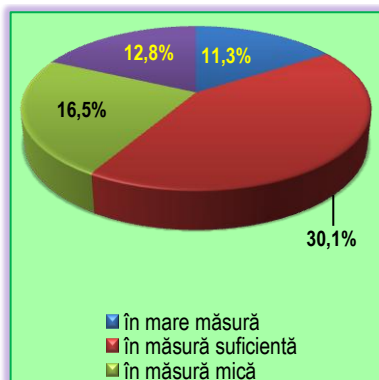
Participanții la studiu au examinat și măsura în care strategiile didactice propuse în curriculum facilitează dezvoltarea copilului.

La învățarea prin cooperare s-au înregistrat următoarele date:

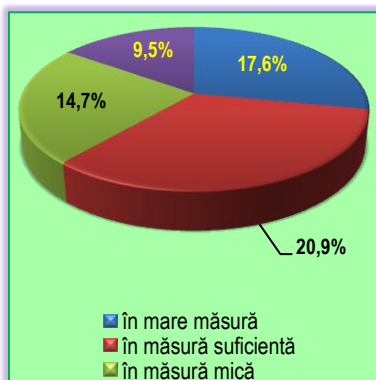
- pentru *grupa mică (3-4 ani)* – la calificativul „în mare măsură” s-au înregistrat 11,7% (32), în „măsură suficientă” – 21% (57), „în măsură mică” – 16,9% (46) și „nu facilitează deloc” – 27,2 (74);
- pentru *grupa medie (4-5 ani)* – la calificativul „în mare măsură” s-au înregistrat 12,5% (34), în „măsură suficientă” – 24,6% (67), „în măsură mică” – 17,6% (48) și „nu facilitează” – 17,6 (48);
- *grupa mare (5-6 ani)* – calificativul „în mare măsură” s-a înregistrat 17,2% (47), în „măsură suficientă” – 34,5% (94), „în măsură mică” – 11% (30) și „nu facilitează deloc” – 7% (19);
- *grupa pregătitoare (6-7 ani)* calificativul „în mare măsură” s-a înregistrat 26,4% (72), în „măsură suficientă” – 32,3% (88), „în măsură mică” – 11,4% (31) și „nu facilitează deloc” – 0,73% (2). Menționăm că alte 23,3% (63) de cadre didactice nu au ales nici o opțiune.

Observăm că pentru *integrarea experiențelor de învățare* predomină opțiunea „în măsură mică” pentru toate grupele de vârstă (21,6% pentru *grupa mică (3-4 ani)*, 24. 2% pentru *grupa medie (4-5 ani)*, 20,5% pentru *grupa mare (5-6 ani)*, 23,9% pentru *grupa pregătitoare (6-7 ani)*). De asemenea s-au înregistrat și 22% de cadre didactice care nu au ales nici o opțiune.

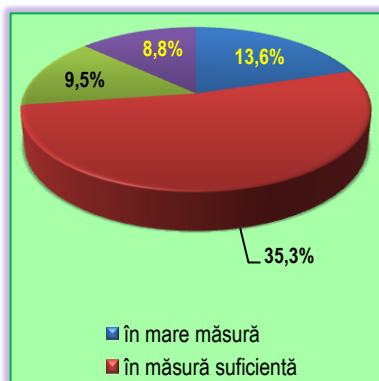
Răspunsurile pentru indicatorul „*Învățarea pe centre de interes*” sunt reflectate mai jos.



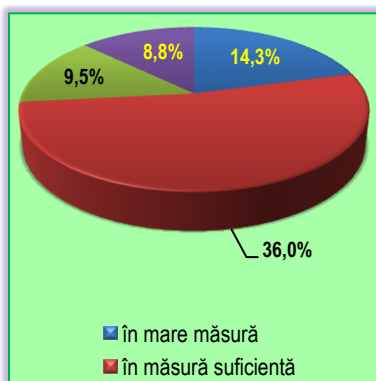
Grupa mică (3-4 ani)



Grupa medie (4-5 ani)



Grupa mare (5-6 ani)



Grupa pregătitoare (6-7 ani)

**Figura 4.** Eficiența învățării pe centre de interes  
la dezvoltarea integrală a copilului

Învățarea pe centre de interes a înregistrat cea mai mare pondere la opțiunea „în măsură suficientă”, cu 30,1% pentru grupa mică, cu 20,9% pentru grupa medie, cu 35,3% pentru grupa mare și cu 36% pentru grupa pregătitoare. 29% de cadre didactice au ales opțiunea „alte idei”.

La întrebarea „În ce măsură Curriculumul actual asigură continuitatea dintre grădiniță și școală?” 138 de cadre didactice

(50,8%) răspund prin opțiunea „în măsură mică” și 36 cadre didactice (13,2%) prin opțiunea „deloc nu asigură”. 32,3% (88 de cadre didactice) consideră că această continuitate este asigurată într-o măsură suficientă și doar 3,7% (10 subiecți) într-o măsură mare. Astfel, constatăm perceperea de către majoritatea cadrelor didactice a gradului scăzut de asigurare a continuității dintre grădiniță și școală prin prezentul curriculum.

După cum am mai menționat, pe parcursul cercetării au fost intervievați și părinții ce educă copiii cu vârsta de până la 7 ani. În acest sens cu siguranță a prezentat interes și reprezentările și informația pe care o dețin aceștia cu referire la politicile educaționale de bază ce vizează educația timpurie. În acest scop chestionarul adresat lor a conținut câteva întrebări:

- *Ce este un curriculum preșcolar?*
- *Cunoașteți curriculumul după care se educă copilul Dumneavoastră?*
- *Care sunt sursele de informare despre curriculum?*

În viziunea părinților, curriculumul preșcolar reprezintă:

- o programă (24,5% - 81 de persoane);
- conținuturi în educația copiilor (19,2% - 63 de persoane);
- un document de stat (12,4% - 41 de persoane);
- un model de educație a copiilor (12,1% - 40 de persoane);
- un nivel de pregătire, material în educația copiilor, act pe care se bazează educatorii în educația copiilor, carte de care se folosesc educatorii când realizează educația copiilor („alte opțiuni” înregistrate de către 31,8% - 105 de părinți).

Constatăm, așadar, că părinții chestionați dețin informații insuficiente despre curriculumul după care se educă copiii lor. Putem conchide și că ei nu cunosc ce este un curriculum după care se realizează procesul educațional în instituția de învățământ preșcolar, deoarece 17,2% (57 de subiecți) infirmă acest lucru; 9,7% (32 de subiecți) susțin că au auzit câte ceva despre curriculum; 31,2% (103 de subiecți) cunosc parțial despre el și un număr considerabil, de 126 părinți (36,1%), au ezitat să răspundă.

Sursele din care se informează părinții referitor la curriculum de ET vizează, evident, grădinița (46,1% - 152

părinți), mass-media (21,5% - 71 respondenți), cunoscuții (8,2% - 27 respondenți); 23,2% dintre aceștia (80 de persoane) se informează din alte surse, precum: cărți, documente, universități, studii personale, internet, discuțiile cu alți părinți.

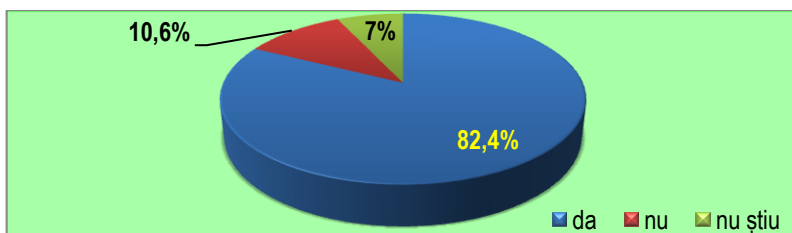
Analiza datelor înregistrate ne permite să constatăm că:

- nivelul scăzut al cunoștințelor despre curriculumul preșcolar de către părinți este condiționat de insuficiența realizării parteneriatului dintre grădiniță și familie;
- se face evidentă lipsa cunoștințelor în rândul cadrelor didactice cu referire la desfășurarea muncii cu părinții în aspect metodologic, informativ și atitudinal;
- se constată un nivel scăzut al responsabilizării și implicării familiei în educația copiilor;
- se face evidentă necesitatea unui sistem de formare coerentă a competențelor parentale.

În scopul de a vedea opinia cadrelor didactice din IET și a părinților referitoare la învățarea studierii limbilor străine de la vârsta preșcolară în chestionarele aplicate au fost incluși itemi care reflectă și această dimensiune.

Conștientizând importanța studierii limbilor străine în modernitate, 82,4% dintre părinți consideră că *este necesar ca copilul lor să învețe o limbă străină* chiar de la cele mai mici vârste, 10,6% nu ar dori acest lucru și 7% au ezitat să răspundă (Figura 5).

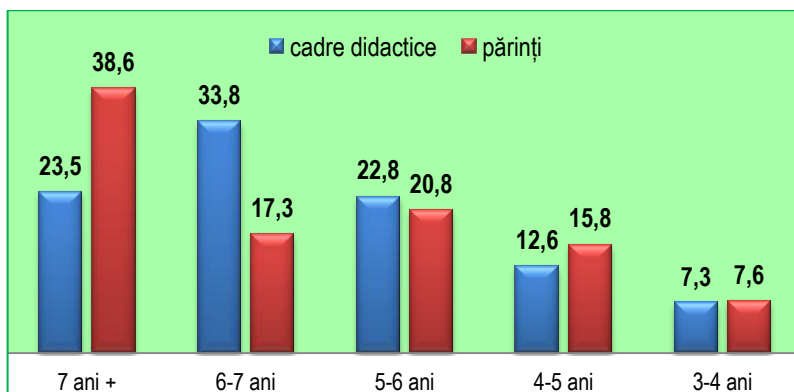
Cadrele didactice consideră că *vârsta cea mai potrivită pentru începerea studierii limbilor străine* este vârsta de: 6-7 ani (33,8% dintre respondenți); vârsta școlară (23,5%); 5-6 ani (22,8%); 4-5 ani (12,6%); 3-4 ani (7,3%).



**Figura 5.** Necesitatea învățării limbii străine la vârsta preșcolară în viziunea părinților



Pentru comparație, prezentăm răspunsurile oferite de părinți la acest subiect, care diferă de cele ale cadrelor didactice. În opinia lor, vârsta cea mai potrivită pentru studierea limbilor străine este cea școlară – 7 ani, de această părere fiind 38,6% dintre părinți. Urmează 20,7% de respondenți care consideră că vârsta favorabilă pentru acest proces este perioada de 5-6 ani. Sunt și părinți care-și exprimă acceptul pentru începutul învățarea unei limbi străine în grupa pregătitoare a grădiniței, adică vârsta de 6-7 ani (17,3%), dar și pentru 4-5 ani (15,8% dintre părinți). Există și un număr redus de părinți (7,6%) care ar dori ca copiii lor să învețe o limbă străină de la 3-4 ani (Figura 6).

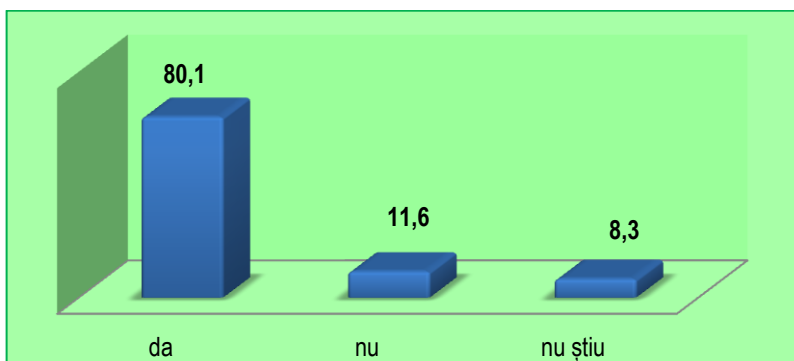


**Figura 6.** Vârsta potrivită pentru inițierea învățării unei limbi străine în viziunea cadrelor didactice și a părinților

Însă, analizând răspunsurile părinților la întrebarea *Ar fi bine ca copilul Dvs. să învețe limba străină, începând de la grădiniță sau clasa întâi?*, obținem un procent mai mare în favoarea grădiniței, ceea ce denotă faptul că aceștia doresc ca copiii lor să înceapă acest studiu de la grădiniță. Mai mult ca atât, 82,1% dintre părinți susțin că acest lucru va avea *efecte benefice* asupra dezvoltării copiilor, printre care cele mai semnificative sunt: dezvoltarea multilaterală a copilului; posibilitatea comunicării cu alte persoane din alte țări; facilitarea învățării unei limbi străine pe parcursul studiilor școlare; posibilitatea studiilor peste hotare; sporirea accesului la informații vaste.

O parte, 5,8% dintre părinți care consideră că învățarea limbilor străine începând cu grădinița nu va avea efecte benefice asupra dezvoltării copiilor, susținând că e prea devreme pentru acest lucru. Sunt și părinți (12,1%) care nu au formulat nici un răspuns ca să reflecte viziunea lor vizavi de acest subiect.

Majoritatea cadrelor didactice (80,1%) consideră că optim e să se asigure *continuitatea învățării unei limbi străine în cadrul grupei pregătitoare de grădiniță și a clasei întâi*, în timp ce doar 11,6% nu o consideră necesară. 8,3% nu știu ce să răspundă la această întrebare.



*Figura 7. Necesitatea asigurării continuității studiului unei limbi străine dintre grădiniță și școală, în viziunea cadrelor didactice*

Menționăm că - în viziunea cadrele didactice - limba străină trebuie introdusă opțional la vârsta de 4-5 ani și obligatoriu - de la 5-7 ani, asigurându-se continuitatea grădiniță-școală.

Referindu-ne la sugestiile de implementare a studierii limbilor străine la vârsta preșcolară, cadrele didactice consideră că poate fi realizată prin implicarea unui specialist în domeniu. Activitatea de joc ar trebui să fie predominantă, alături de alte activități distractive pentru copilul mic, precum vizionarea desenelor animate, recitarea poeziilor, intonarea cântecelor.

În **concluzie** menționăm că analiza politicilor educaționale internaționale cu referire la studierea limbilor străine în grădiniță, examinarea politicii educaționale naționale de studiere a limbilor străine în cadrul IET, realizarea nemijlocită a acestui studiu ne

permite constatarea faptului că și în R. Moldova este posibilă introducerea studierii limbilor străine din grădiniță. Optimă ar fi inițierea acestui proces începând cu perioada de 4-5 ani să fie opțional, iar începând cu vârsta de 5-6 ani obligatoriu, astfel asigurându-se continuitatea studierii la școală.

### 3.2. *Necesitatea și aplicabilitatea SÎDC în percepția cadrelor didactice și a părinților copiilor de 0-7 ani*

Conform teoriei și metodologiei de proiectare și dezvoltare curriculară, SÎDC trebuie supus evaluării pedagogice cel puțin o dată în cinci ani în vederea revizuirii și actualizării [6; 28]. Constatăm că actualmente s-au creat premise care solicită analiza opiniilor cadrelor didactice și părinților privind SÎDC, pentru a asigura o mai mare transparență în ceea ce privește conținutul acestora și perfecționarea lor în corespundere cu tendințele moderne de abordare a activităților integrate în cadrul procesului educațional preșcolar. În context, ne-am propus să determinăm gradul de cunoaștere și de aplicare a SÎDC în cadrul IET și în rândul părinților. Analiza opiniilor s-a realizat în baza următoarelor criterii (Tabelul 14).

Cercetarea efectuată a relevat diversitatea opiniilor cadrelor didactice și ale părinților cu referire la SÎDC. Analizând răspunsurile ce reflectă *coraportul standarde - curriculumul*, constatăm că mai multe cadre didactice au menționat că Curriculumul preșcolar în vigoare *nu reflectă deloc* 44,5% (121) sau *în măsură mica* 14,3% (39) SÎDC. Unele cadre didactice percep în *mare măsură* 10,3% (28) și *în măsură suficientă* 30,9% (84) gradul de reflectare a SÎDC în curriculumul în vigoare. Rezultă că acest curriculum nu este elaborat în concordanță cu standardele, astfel încât să corespundă mai multe dimensiuni: perioadele de vârstă, domeniile de cunoaștere cu domeniile de dezvoltare, obiectivele de referință din Curriculumul cu Standardele și indicatorii fiecărui domeniu de dezvoltare etc. Astfel, la întrebarea *Este necesară modernizarea Curriculumului în baza SÎDC?* majoritatea cadrelor didactice au răspuns afirmativ 79,7% (217), urmând 12,2% (33) cu răspuns negativ și 8,1% (22) cu răspunsul „nu știu”.

*Tabelul 14. Criterii de analiză a opiniilor cadrelor didactice din IET  
cu referire la SÎDC*

<b>Criterii analizate</b>	<b>Întrebări evaluative pentru cadrele didactice</b>
1. <i>Coraportul standarde – curriculumul</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce măsură Curriculumul reflectă standardele educaționale?</li> <li>• Este necesară modernizarea Curriculumul în baza SÎDC?</li> </ul>
2. <i>Actualitatea și relevanța standardelor</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce măsură standardele acoperă nevoile de dezvoltare a copiilor de vârstă preșcolară?</li> </ul>
3. <i>Accesibilitate – dificultate în aplicarea standardelor</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce dificultăți întâmpinați în aplicarea standardelor educaționale?</li> </ul>
4. <i>Corelarea standardelor – grădiniță și standardelor- școală</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce măsură standardele educaționale asigură continuitatea grădiniță-școală?</li> </ul>
5. <i>Coraportul standarde – evaluare</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce măsură puteți realiza evaluarea copiilor de 4 și 6 ani în baza standardelor educaționale?</li> <li>• Este necesar să se introducă evaluarea copiilor în baza SÎDC la trecerea din grupa mica în cea medie/din grupa mare în pregătitoare?</li> </ul>
6. <i>Coraportul standarde profesionale – curriculumul</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce măsură Curriculumul corespunde standardelor profesionale?</li> </ul>
7. <i>Corelarea proiectării procesului educațional cu SÎDC și standardele profesionale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cât de ușor vă este să realizați proiectarea procesului educațional în baza Curriculumului, al standardelor educaționale și ale celor profesionale?</li> </ul>

În ceea ce privește răspunsurile părinților la întrebarea: *Cunoașteți SÎDC?* mai mult de jumătate din numărul lor au dat un răspuns nesigur: „parțial” 50% (165), „am auzit câte ceva” 13,9% (46), „deloc” 9,1% (30). Doar 26,7% (89) dintre părinți cunosc despre standardele educaționale. La întrebarea: *Ce includ Standardele de învățare și dezvoltare pentru copil?* părinții au oferit multiple răspunsuri: „performanțe de atins de către copil” 42,1% (139), „nivel de dezvoltare al copilului 34,5% (114), „indicatori” – 30,5% (83), „criterii” – 12,4% (41), câțiva (2,2% (6) consideră că sunt „activități instructiv-educative”, „documente”. Constatăm că majoritatea părinților (72,3% (222) nu au un viziune certă asupra standardelor, de unde reiese necesitatea informării lor cu conținutul standardelor educaționale, pentru a cunoaște traseul dezvoltării copilului preșcolar adecvat specific vârstei respective.

În continuare am încercat să aflăm de la cadrele didactice în ce măsură standardele acoperă nevoile de dezvoltare a copiilor de vârstă preșcolară? Doar 31,2% (85) respondenți au răspuns „în mare măsură”, 57% (155) dintre aceștia – „în măsură suficientă” și 11,8% (32) din numărul total – „în măsură mică”. Prezintă interes faptul că nici un cadru didactic nu s-a pronunțat că „standardele nu acoperă deloc nevoile de dezvoltare a copilului”. În concluzie, menționăm că majoritatea cadrelor didactice sunt de părerea că standardele actuale reflectă finalitățile educaționale, care, la rândul lor, orientează și îmbunătățesc practicile în acord cu specificul dezvoltării copilului în perioada preșcolară, având în vedere în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui.

Din analiza chestionarelor observăm că prin aplicarea standardelor educaționale majoritatea cadrelor didactice întâmpină mari dificultăți, deoarece: „nu corespund domeniile de dezvoltare din standarde cu ariile curriculare” 51,8% (141), „există un număr mare de indicatori pentru fiecare domeniu de dezvoltare” 48,5% (132), „nu sunt structurate pentru fiecare nivel al fiecărei trepte” 17,6% (48), și alte răspunsuri „nu totdeauna practicile de sprijin corespund indicatorilor” 2,2% (6). Rezultă că cadrele didactice se orientează dificil în baza indicatorilor, în special când se efectuează evaluarea copiilor,

deoarece aceștia sunt considerați niște repere generale ale dezvoltării fiecărui copil de vârstă preșcolară.

Foarte puține cadre didactice 3,7% (10) consideră că standardele actuale asigură continuitatea grădiniță-școală, pe când 35,3% (96) din numărul total de cadre didactice sunt de părerea că „*deloc*” nu este continuitate între grădiniță și școală. 35,3% (96) cadre didactice apreciază această continuitate ca fiind prezentă „*în măsură suficientă*” și 25,7% (70) *în măsură mica*. Nu susținem acest punct de vedere al cadrelor didactice intervievate, deoarece, în opinia noastră, standardele actuale asigură, prin intermediul indicatorilor, continuitatea grădiniță-școală. Datele obținute atestă numărul mare de indicatori pentru fiecare domeniu de dezvoltare care induce în eroare cadrul didactic, atunci când trebuie să selecteze elementele esențiale în dezvoltarea copilului. Un alt motiv posibil ar fi faptul că cadrele didactice nu cunosc suficient finalitățile educaționale ale grupei pregătitoare în vederea eficienței continuității grădiniță-școală.

Nivelul de aplicare al evaluării copiilor de vârstă preșcolară în baza SÎDC este unul relativ scăzut mediul cadrelor didactice. Jumătate din numărul de cadre didactice pot să realizeze evaluarea copiilor de 4 și 6 ani în baza SÎDC 42,6% (116) „*în măsură suficientă*” și 5,5% (15) „*în mare măsură*”, iar cealaltă jumătate – „*în măsură mică*” 13,2% (36) și „*deloc*” 38,6% (105). Cei care se declară în favoarea introducerii evaluării copiilor în procesul de educație și la trecerea dintre perioade de vârstă sunt majoritatea cadrelor didactice (din grupa mică – în cea medie 62,5% (170); din grupa mare – în cea pregătitoare 82,7% (225). În concluzie am putea menționa că este necesară evaluarea copiilor la sfârșitul fiecărei perioade de vârstă preșcolară.

La întrebarea *În ce măsură Curriculumul corespunde standardelor profesionale?* cele mai mult cadrele didactice au răspuns „*deloc*” 43% (117) și „*în mică măsură*” – 22,4% (61). Numărul celor care au răspuns „*în mare măsură*” este foarte mic 2,9% (8) și celor ce au ales opțiunea „*în măsură suficientă*” este de 31,6% (86). Concluzionăm că e necesară perfecționarea curriculumului preșcolar, încât să corespundă standardelor

profesionale, care constituie un instrument de sprijin în creșterea calității serviciului educațional.

O semnificație deosebită pentru cercetarea noastră au prezentat-o răspunsurile la întrebarea: *Cât de ușor vă este să realizați proiectarea procesului educațional în baza Curriculumului, al SÎDC și ale Standardelor profesionale.* În baza datelor obținute observăm: cadrele didactice întâmpină cele mai mari dificultăți în proiectarea procesului educațional în baza celor trei documente care nu au nici o corelare. Răspunsurile sunt: „foarte dificil” 44,5% (121), „dificil” 39,7% (108) și „imposibil” 0,4% (1), iar cei care se descurcă sunt în număr de 15% (41) din totalul cadrelor didactice.

Analiza datelor înregistrate la această etapă ne permite să concluzionăm că din perspectiva unei abordări sistemice, globale a ET și a finalităților procesului instructiv-educativ desfășurat, la etapa actuală de dezvoltare și aprofundare a reformelor în învățământul preșcolar este necesară optimizarea SÎDC, care ar putea viza următoarele aspecte:

- ✓ specificarea standardelor domeniului de dezvoltare: pentru educația copiilor de vârstă timpurie (1-2 și 2-3ani) și a preșcolarilor (3-4, 4-5, 5-6, 6-7ani), cum bunăoară în Statul Missouri, SUA, standardele sunt specificate pentru fiecare vârstă preșcolară (2-3, 3-4, 4-5 ani);
- ✓ micșorarea numărului de indicatori pentru fiecare domeniu de dezvoltare;
- ✓ sporirea gradului de coincidere a indicatorilor cu practicile de sprijin;
- ✓ concretizarea nivelului de realizare a standardului de dezvoltare a copilului: *minim, mediu, înalt sau realizat, în curs de realizare, nerealizat/ subrealizat*, precum și oportunitățile sau condițiile pedagogice necesare de asigurat în vederea atingerii acestor finalități;
- ✓ *finalitățile* educaționale să fie specificate pentru fiecare vârstă preșcolară (spre exemplu, în standardele din Federația Rusă sunt foarte bine evidențiate finalitățile la debutul școlar).

La nivel de aplicare a standardelor este necesară elaborarea unui ghid de implementare comună a Curriculumului și SÎDC, precum și instruirea cadrelor didactice în a le utiliza.

### 3.3. Pregătirea pentru școală în învățământul preșcolar actual

Principala finalitate a procesului educațional la ciclul învățământului preșcolar este pregătirea copilului pentru a se integra optim în mediul școlar. Cum decurge acest proces, în ce măsură asigură grădinița de azi această finalitate? Aceste întrebări au constituit una din preocupările studiului promovat.

Cadrele didactice din ciclul preșcolar au fost întrebați „Cum se realizează evaluarea pregătirii pentru școală?”. Ele au evidențiat următoarele modalități de evaluare a maturității școlare: cu ajutorul SÎDC conform curriculumului actual; prin aplicarea fișelor, observărilor, testărilor. Evaluarea pregătirii pentru școală se realizează conform: obiectivelor stabilite și cerințelor date; conform vârstei și indicilor de dezvoltare a copilului. Cadrele didactice practică evaluarea inițială, formativă și finală cu utilizarea testului psihopedagogic. Este important ca educatorii să proiecteze activități adaptate nevoilor individuale ale fiecărui copil, stimulând progresul lui. În cadrul evaluării în mare măsură se pune accentul pe dezvoltarea limbajului și a comunicării, pe formarea premiselor citit-scrisului etc. Sunt eficiente evaluările realizate la sfârșitul proiectului tematic; discuțiile individuale și lucrul pe arii curriculare în cadrul grupei conform domeniilor de dezvoltare. Observăm că, în pofida faptului că SÎDC promovează o abordare globală a dezvoltării copilului, totuși la evaluarea finală a pregătirii pentru școală accent se pune excesiv pe dezvoltarea cognitivă, pe cunoștințele acumulate. Respectiv, aceasta nu poate contribui în deplină măsură la asigurarea unui debut școlar de succes al copilului.

Răspunsurile la întrebarea „Ce instrumente de evaluare a nivelului de pregătire a copiilor pentru școală utilizați?” au permis evidențierea diferitor metode educaționale: teste, fișe de lucru, exerciții, cărți și caiete de evaluare, jocuri, interviul sau conversația, chestionarul, observația, analiza produselor activității, simularea etc. Monitorizarea progresului copiilor este efectuată la diferite compartimente curriculare în conformitate cu SÎDC. Pe baza răspunsurilor oferite de copil sunt stabilite



nivelurile de formare a unor capacități necesare pentru instruirea în școală. Rezultatele se depun în portofoliul preșcolarului. Menționăm aici faptul că, din păcate, educatorii plasează în fruntea acestui șir al metodelor de evaluare nu observația, care ne permite monitorizarea evoluției zilnice a copilului, a interacțiunii lui cu lumea, ci testele, fișele de evaluare, care țin de ciclul învățământului primar.

În unele grădinițe testarea gradului maturității școlare este efectuată de psihologul instituției, iar evaluarea nivelului de dezvoltare a vorbirii – de către logoped, dar numărul acestora este încă foarte mic.

Prezentăm opiniile cadrelor didactice cu privire la aplicabilitatea „Instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală” [19].

Majoritatea cadrelor didactice apreciază „Instrumentul de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală” ca fiind unul util, dar complicat pentru administrare, care nu reflectă adecvat nivelul de pregătire a copilului pentru școală. Acesta necesită mult timp pentru aplicarea lui, fiind și mai dificil de utilizat. Totodată ele consideră că Instrumentul nu conține descriptori suficienți care să reflecte nivelul de dezvoltare al copilului, iară și fiind menționați, mai cu seamă, cei de dezvoltare cognitivă. Poate aceste opinii se datorează și unei experiențe nesemnificative de utilizate a instrumentului, dat fiind faptul că el a fost pus în uz într-o perioadă scurtă de timp și cadrele didactice nu au reușit să-l utilizeze pe măsură.

**Tablelul 15.** *Opiniile cadrelor didactice de la ciclul preșcolar cu privire la aplicabilitatea „Instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală”*

<b>Criteriul analizat</b>	<b>în mare măsură</b>	<b>în măsură suficientă</b>	<b>în măsură mică</b>	<b>nici într-un fel</b>
<i>Este util în activitatea Dvs.</i>	47	200	41	6
<b>În %</b>	<b>16</b>	<b>68</b>	<b>14</b>	<b>2</b>
<i>Este ușor de utilizat</i>	38	85	157	10
<b>În %</b>	<b>13,1</b>	<b>29,3</b>	<b>54</b>	<b>3,6</b>
<i>Conține descriptori suficienți care să reflecte nivelul de dezvoltare al copilului</i>	39	91	166	13
<b>În %</b>	<b>12,6</b>	<b>29,5</b>	<b>53,7</b>	<b>4,2</b>
<i>Reflectă adecvat nivelul de pregătire pentru școală</i>	40	97	151	6
<b>În %</b>	<b>13,6</b>	<b>33</b>	<b>51,3</b>	<b>2,1</b>
<i>Reflectă toate componentele pregătirii pentru școală</i>	43	95	150	3
<b>În %</b>	<b>14,8</b>	<b>32,6</b>	<b>51,6</b>	<b>1</b>
<i>Necesită timp suficient pentru utilizare</i>	39	99	145	10
<b>În %</b>	<b>13,3</b>	<b>33,8</b>	<b>49,5</b>	<b>3,4</b>
<i>Altele</i>	9	21	9	-

În final, cadrele didactice au fost invitate să răspundă la ce ar servi, după părerea lor, rezultatele evaluării pregătirii copiilor pentru școală. Răspunsurile la acest item sunt divizate convențional în 3 grupuri, după tipul beneficiarului.

### *Pentru preșcolari*

- la optimizarea procesului de pregătire a copiilor pentru școală; la cunoașterea nivelului intelectual, al dezvoltării proceselor cognitive și a capacităților copilului; la stabilirea nivelului de dezvoltare motivațională a fiecărui copil; pentru evidențierea reușitei copilului și încurajarea lui în procesul de instruire; pentru a-l ajuta pe copil mai ușor să se încadreze în grupul de copii și pentru a însuși mai ușor;
- rezultatele evaluării ar servi la evidențierea dinamicii dezvoltării și învățării copiilor pe parcursul anului, ținând cont de nevoile individuale și interesele copilului; la cunoașterea copiilor; dezvoltarea lor multilaterală și constatarea nivelului de dezvoltare;
- depistarea unor lacune în dezvoltarea copiilor;
- verificarea performanțelor copiilor în raport cu obiectivele propuse;
- asigurarea continuității pentru încadrarea preșcolarilor în mediul școlar;
- stabilirea competențelor copilului pentru integrarea lui la următorul nivel educațional.

### *Pentru cadre didactice*

- pentru autoevaluarea și evaluarea activității cadrului didactic; cunoașterea și eficacitatea competențelor profesionale; continuitatea procesului educației de calitate; sprijinirea procesului de proiectare a planului anual și trimestrial pentru următorul an de învățământ; pentru a stabili noi obiective de lucru cu copiii;
- rezultatele servesc la dezvoltarea profesională a cadrului didactic, atingerea scopului propus la începutul anului de studiu.

### *Pentru părinți*

- la informarea părinților privind pregătirea copilului pentru școală;
- la pregătirea mai eficientă a copilului pentru instruirea în școală;
- la aprecierea calității cunoștințelor acumulate și a abilităților formate.

La fel și părinții participanți la studiu au fost invitați să reflecteze asupra pregătirii pentru școală care se realizează la această vârstă. Analiza răspunsurilor oferite de părinți la acest capitol reflectă că 75% dintre aceștia consideră ca evaluarea pregătirii copiilor pentru școală în grupa pregătitoare este necesară.

76% dintre părinții consideră că procesul educațional în care este încadrat copilul îi asigură o pregătire optimă pentru școală. În calitate de argumente vom prezenta următoarele răspunsuri ale părinților: „în cadrul IET educatoarele muncesc mult ca copiii să aibă un nivel înalt de dezvoltare”; „cadrele didactice sunt competente și au rezultate evidente, deoarece copiii sunt bine pregătiți”; „cadrele didactice sunt niște specialiști calificați care își cunosc meseria”; „educatorii depun o muncă enormă”.

Părinții subliniază că „pentru pregătirea copilului pentru școală preșcolarii mari ar trebui să poată citi, să știe să scrie și să posede cunoștințe elementare”, iar „grădinița asigură dezvoltarea armonioasă a copiilor și este dotată cu echipamentul necesar”. Observăm aici o orientare pronunțată a părinților pe importanța cunoștințelor și abilităților academice ale copilului în pregătirea lui la debutul școlar.

Părinții consideră că curriculumul este în concordanță cu particularitățile de vârstă ale preșcolarilor și la grădiniță copilul este familiarizat cu tot de ce are nevoie la debutul școlar. Ei mai menționează că educatorii în procesul educațional manifestă atenție și interes față de fiecare copil.

Totodată părinții evidențiază faptul că lipsește colaborarea dintre grădiniță și școală, ceea ce nu asigură o continuitate firească dintre ce se întâmplă la grădiniță și ce va urma la școală.

Părinții formulează și *sugestii* pentru sporirea nivelului de pregătire al copilului pentru școală. Dintre cele mai semnificative vom enumera:

- familiarizarea copilului cu ceea ce înseamnă școală;
- cadre didactice competente și responsabile care să fie remunerate pe măsură;
- în scopul sporirii nivelului pregătirii copiilor pentru școală micșorarea numărului de copii în grupă; includerea copiilor de aceeași vârstă, adică să nu existe grupe mixte;
- **organizarea activităților sub formă de joc, iar prin aceasta reducerea nivelului de suprasolicitare cu multă informație;** realizarea concursurilor și excursiilor captivante în afara instituției;
- implicarea activă a părinților în procesul educațional; cooperarea și colaborarea părinților cu cadrele didactice;
- organizarea lucrului individual cu fiecare copil de către educator;
- crearea unui mediu favorabil pentru dezvoltarea multilaterală a copilului;
- dezvoltarea serviciului de logopedic în grădiniță;
- utilizarea exercițiilor și testelor pentru dezvoltarea și formarea gândirii logice;
- dezvoltarea unui parteneriat între grădiniță și școală, inclusiv prin efectuarea unor vizite la școală și participarea la primul sunet;
- dotarea grupelor cu materiale didactice necesare;
- informarea părinților despre obiectivele curricula de ET, mai ales pentru finalizarea ciclului preșcolar.

### 3.4. *Experiențe de parteneriat familie-grădiniță*

Din analiza rezultatelor chestionării adresate părinților referitor la parteneriatul între grădiniță și familie reiese că *așteptările* lor față de educația propriului copil se reflectă în următoarele: să fie pregătiți pentru școală – 61% (202 părinți); să acumuleze cunoștințele necesare – 60% (199 părinți); să crească un copil sănătos – 44% (146 părinți); să fie un copil fericit – 40% (132 părinți); să fie un copil educat – 54% (180 părinți). Cele mai multe răspunsuri au revenit opțiunii „să-și dezvolte relații cu alți copii, adulți”, care reprezintă 63% (210 părinți) din numărul total.

Itemul *Cât de mult vă implicați în activitatea grădiniței?* opțiunea ce indică un grad înalt de implicare, „foarte mult”, este reprezentat doar de 10% (34 persoane) și „mult” 21% (70 persoane). Cel mai mare procentaj, de 42% (141 de persoane), i-a revenit opțiunii suficient, după care moderat – 21% (70 de persoane), puțin – 8% (29 de persoane), foarte puțin – 4% (15 persoane) și deloc – 0,3% (1 persoană). Astfel, înregistrăm o implicare moderată a părinților în activitatea grădiniței.

Referitor la tipul de *activități desfășurate în cadrul grădiniței* au participat părinții, cele mai multe răspunsuri au vizat diverse serbări (80%), ședințe de părinți (76,9% – 264 de persoane), consultații individuale (21% – 70 persoane), traininguri (12% – 42 de persoane), mese rotunde (8% – 27 de persoane). S-au înregistrat și răspunsuri ce indică lipsa participării la careva activități comune sau cele ce țin de menajul sălii de grupă, amenajarea terenului de joc.

*Obstacolele în realizarea unui parteneriat optim dintre familie și grădiniță* sunt raportate de către părinți la: insuficiența de timp (66,6% – 220 de persoane), comunicarea dificilă sau lipsa acesteia (6,3% – 23 de persoane), realizarea activităților fără a lua în considerare părerea lor (6,9% – 28 de persoane). și lipsa de motivare în colaborare (8,5% – 21 de persoane), neînțelegerea rolului parteneriatului cu grădinița (3% – 10 persoane) prezintă o dificultate pentru o colaborare participativă. Spre regret, numărul celor ce nu au înregistrat nici un impediment în colaborarea cu

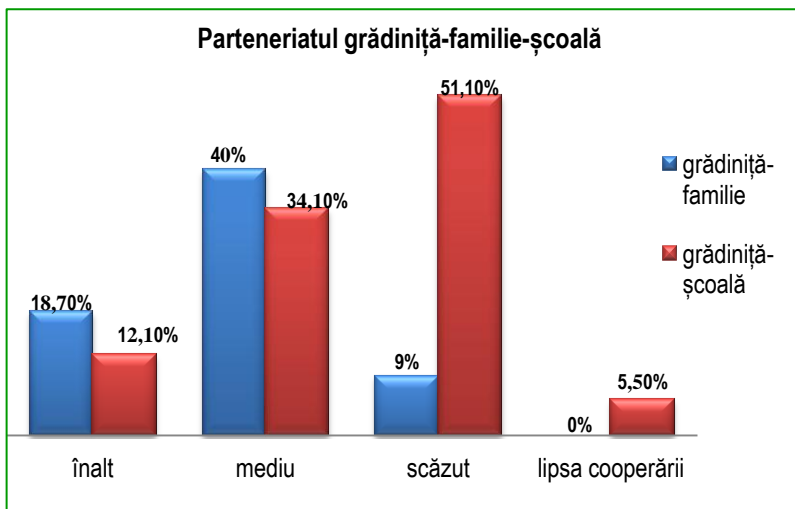
instituția de ET este infim, constituind doar 1,5% (5 persoane) din numărul total.

La itemul *Ce ați dori să îmbunătățiți în ceea ce privește colaborarea cu grădinița?* au fost expuse mai multe idei, care, însă, vizează mai mult aspectul material și anume, o mai bună dotare a instituției, ce ar solicita și mai puține investiții din partea părinților. Constatăm o percepție eronată a principiilor de realizare a unui parteneriat sănătos dintre familie și grădiniță.

Totuși, au fost înregistrate și răspunsuri, ce se referă și la procesul de educație, cum ar fi: „*Aș dori să știu tot ce învață copilul meu*”, „*Aș vrea să fie deschis în incinta grădiniței un centru de pregătire a familiei*”. Un moment foarte important sesizat de către părinți este și lipsa specialiștilor în grădiniță, precum: logopezii, psihologii, cadrele didactice calificate, personal auxiliar. De asemenea, respondenții indică asupra numărului mare de copii în grupă, solicitând reducerea lui, pentru a asigura condiții optime de dezvoltare individuală a copilului.

La rubrica *sugestii* 39% dintre participanți (108 persoane) solicită întâlniri mai frecvente cu cadrele didactice, specialiști în domeniu (bunăoară, psihologi). 34% dintre aceștia (94 persoane) sugerează necesitatea editării revistelor de educație pentru copii și părinți, iar 37,1% (101 persoane) consideră necesară funcționarea în incinta grădiniței a unor centre de resurse pentru părinți. Se solicită desfășurarea activităților în care să se implice părinții împreună cu copiii, mediatizarea practicilor pozitive, realizarea nu doar a activităților sporadice, dar a unor programe de educație parentală.

Expunem opinia cadrelor didactice chestionate, cărora li s-a solicitat și să indice gradul de cooperare grădiniță-familie și grădiniță-școală. Astfel, 40% dintre acestea (109 persoane) indică gradul mediu de cooperare între grădiniță și familie, 18,7% au indicat gradul înalt și 9% (25 de persoane) gradul scăzut. 5,5% dintre subiecți (15 persoane) susțin că cooperarea dintre grădiniță și școală lipsește și numai 12,1% (33 de persoane) consideră că există un nivel înalt de cooperare, iar nivelul mediu este reflectat în opiniile a 34,1% de cadre didactice (93 de persoane).



*Figura 6. Gradul de cooperare dintre grădiniță-familie și grădiniță-școală în viziunea cadrelor didactice*

Cu referire la *reușitele în colaborarea cu familia* majoritatea respondenților au menționat străduința lor de a crea un mediu de colaborare favorabil, care se particularizează în realizarea unor activități comune, excursii, expoziții, convorbiri individuale. Acolo unde există o colaborare slabă, cadrele didactice menționează că părinții sunt greu de convingși în realizarea unor sarcini, că aceștia „au alte valori, pun accent pe baza materială”, „părinții sunt încăpățânați”, „pretențioși”, „nu apreciază lucrul educatorului”. Deși se constată aspecte negative, ce denotă un grad scăzut în rândul cadrelor didactice de percepere a propriei responsabilități în motivarea spre o colaborare optimă, respondenții acceptă conlucrarea cu părinții care îi ajută în procesul educațional, le acordă un sprijin incontestabil.

La întrebarea „Care sunt principalele dificultăți în colaborarea cu părinții?”, cadrele didactice au menționat că părinții acordă puțină atenție copiilor: nu se ocupă cu copiii acasă, puțin vorbesc cu ei despre grădiniță, lipsa părinților la educarea și instruirea copiilor, lipsa de responsabilitate a părinților, lipsa de timp a părinților, părinții uită deseori că pe lângă drepturi au și



obligațiuni, vor rezultate dar nu se implică. Părinții care nu au suficiente cunoștințe, abilități și competențe parentale nu se comportă adecvat.

Exemplificând genul activităților de parteneriat desfășurate, cadrele didactice la fel au menționat ședințele de părinți, diverse concursuri, realizarea unor teme pentru acasă împreună cu adultul, consultații, participarea la activități deschise, expoziții tematice, mese rotunde, în cadrul cărora părintele se poate familiariza cu activitatea educațională, își poate valoriza rolul său la dezvoltarea copilului.

Concluzionând, putem afirma că atât părinții, precum și cadrele didactice implicate conștientizează necesitatea constituirii unui parteneriat durabil dintre familie și instituția pe care o frecventează copilul, nu știu însă cum să o facă. Această insuficiență de informație și experiență din partea părinților duce la o implicare insuficientă din partea lor. Pe de altă parte, nici cadrul didactic nu dispune de suficiente abilități de motivare a familiei pentru a se implica în activitatea comună. Având în vedere că meseria de părinte nu se transmite prin ereditate, ci se învață, este nevoie de format competențe parentale și de valorizat rolul de părinte al fiecăruia, iar pentru aceasta este nevoie și de formarea cadrelor didactice în materie de educație parentală.

### ***3.5. Incluziunea copiilor cu CES în grădiniță: viziunea cadrelor didactice versus cea a părinților***

Mai întâi de toate, trebuie de menționat că, deși cadrul legislativ adoptat în R. Moldova presupune implementarea politicilor de incluziune în sistemul educațional la toate ciclurile, doar 61 cadre didactice (22,43%) din cele chestionate atestă *practici de incluziune educațională* a copiilor cu CES în IET pe care le reprezintă. Din această cauză și la capitolul *realizărilor* în acest sens afirmațiile au fost scunde, ele vizând în mare parte: starea de bine a copilului inclus, aflarea lui printre semeni, o adaptare mai bună la procesul educațional, la cerințele impuse de acesta. Au fost punctate și realizări ce țin de o mai bună colaborare cu

părinții copiilor cu CES, posibilitatea de a educa copiii atitudinea grijulie față de semeni.

Cercetarea a scos în evidență un șir de *dificultăți* cu care se confruntă la moment IET:

- lipsa sau nedezvoltarea serviciilor de suport pentru susținerea incluziunii copiilor cu CES (cadrul didactic de sprijin, centrul de resurse în domeniul EI);
- neacceptarea procesului de incluziune de către părinții copiilor cu dezvoltare tipică ce generează chiar stări de conflict dintre părinți și administrația instituției;
- pregătirea insuficientă a cadrelor didactice în a lucra și implica în activități comune și individuale acești copii, din care cauză se creează impresia că copiii ce prezintă CES nu pot fi implicați în procesul educațional, solicită prea multă atenție;
- „scăparea din vizor” a celorlalți copii din cauza focusării în activitate pe copiii cu CES, mai ales în cazurile, când grupele de copii sunt numeroase (30 copii și mai mulți).

Astfel, *reușita implicării copilului cu CES* în activitățile organizate, după cum menționează cadrele didactice, este atestată doar în 38,6% dintre cazuri (105 de participanți).

Aici menționăm și cele expuse de reprezentanții SAP, care, de asemenea, evidențiază un șir de dificultăți în procesul de realizare a EI timpurii. Din perspectiva lor, o problemă majoră vizează modul în care sunt identificați copiii cu CES în grădinițe și încadrarea „primară” a acestora în categoria „CES”. Adesea părinții evită să anunțe despre dificultățile copilului pentru a evita etichetarea și refuzul grădiniței de a înscrie copilul, invocându-se diverse motive: lipsa locurilor libere, a personalului specializat, a pregătirii profesionale în lucrul cu copiii cu CES, neacceptarea părinților grupului majoritar, numărul mare de copii în grupe etc. Acești copii sunt în grădinițe, însă, de cele mai dese ori, rămân să nu beneficieze de servicii de suport.

Tot reprezentanții acestui serviciu atestă că la moment aceste structuri sunt la etapa incipientă în lucrul cu copiii cu CES de vârstă timpurie. Astfel, se constată o serie de dificultăți ce

intervin în realizarea unei incluziuni de succes la ciclul preșcolar: lipsa pregătirii profesionale și a experienței pentru domeniul intervenției timpurii, lipsa pedagogilor preșcolari în unele echipe SAP, a instrumentelor specifice de evaluare. Drept urmare, mulți dintre copiii cu CES sunt identificați la momentul evaluării gradului de pregătire pentru școală sau pe parcursul clasei întâi, ce nicidecum nu sporește șansele unei adaptări și incluziuni școlare optime.

Cu referire la măsurile întreprinse de IET pentru a depăși obstacolele create diferențiem:

- colaborarea cu diverși specialiști (metodistul instituției, reprezentanții SAP);
- autoinformarea din diverse surse de specialitate și mai multe încercări de a individualiza procesul educațional;
- implicarea părinților copiilor cu CES în activitatea la grupă;
- informarea părinților despre necesitățile copiilor cu CES și beneficiile aflării copilului cu dezvoltare tipică într-un mediu educațional incluziv.

*Gradul de pregătire al IET* a fost măsurat în baza identificării opiniei educatorilor ce vizează grădinița pe care o reprezintă: pregătirea metodologică a cadrelor didactice, asigurarea cu personal suplimentar, crearea centrului de resurse în EI, funcționarea unei echipe multidisciplinare care ar monitoriza procesul incluziv, asigurarea cu suportul didactic necesar, dar și condițiile tehnice. De asemenea s-a făcut referire și la pregătirea mediului social și educațional din grădiniță pentru un proces incluziv de calitate, fiind determinată opinia respondenților cu referire la atitudinea personalului, celorlalți copii, părinților față de incluziunea copiilor ce prezintă dificultăți în dezvoltare. Cadrele didactice au trebuie să aleagă una din cinci poziții: foarte bine, bine, moderat, slab, nepregătită. Analizând răspunsurile se evidențiază gradul de nepregătire a IET pornind de la lipsa condițiilor tehnice (rampe, bare de suport etc. ), remarcat de 216 educatori (79,41%), precedată de asigurarea insuficientă cu cadre didactice de sprijin, logopezi, psihologi etc. (64,34% - 175 de respondenți). Echipa multidisciplinară funcționează după

analogia celei școlare foarte bine în doar 5 cazuri, ce constituie puțin mai mult de un procent din numărul total de respondenți, și lipsește cu desăvârșire în 58,46% dintre situațiile descrise de participanți. Se atestă astfel o situație precară, educatorul fiind preponderent de unul singur implicat în realizarea procesului incluziv, dar și unicul responsabil, de unde și reiese șirul de dificultăți menționate anterior.

Aceste date sunt confirmate de răspunsurile la întrebarea ce reflectă colaborarea în vederea organizării și desfășurării procesului incluziv în grădiniță. Din cele 272 cadre didactice chestionate 103 persoane (37,9%) nu colaborează cu nimeni, inclusiv cu nici o structură. 80 de educatori (29,41%) apelează la sprijinul părinților, 44 (16,18%) la cadrele didactice de sprijin, iar 8 persoane (2,94%) cooperează cu Comisia multidisciplinară din instituție (acolo unde ea există). Un număr mic de respondenți atestă și colaborarea cu alte structuri din domeniu pentru a facilita incluziunea copiilor cu CES în grădiniță: SAP (9,19%), precum și alte servicii, organizații neguvernamentale (4,41%).

Nici pregătirea metodologică a cadrelor didactice din IET chestionate nu corespunde nivelului înalt de cerințe față de copii cu CES. Jumătate din numărul total de respondenți, 50,37%, se caracterizează a fi nepregătiți pentru a lucra cu copiii cu CES. O pregătire bună au confirmat-o doar a cincea parte dintre cadre didactice, menționând că sunt pregătite din punct de vedere metodologic pentru procesul incluziv bine (15,81%) și doar foarte bine (2,57%). Asigurarea cu suportul didactic necesar este la fel insuficientă, fiind menționată de 140 respondenți, care reprezintă 51,47% din numărul total. Cadre didactice care apreciază nivelul de asigurare didactică ca fiind insuficient îl constituie (22,06% - 60 de persoane), suficient (7,35% - 20 de persoane), bun (10,29% - 28 de persoane) și foarte bun (2,57% - 7 persoane).

Abordarea intersectorială și multidisciplinară la nivel de comunitate privind incluziunea timpurie nu este una eficientă. De cele mai multe ori, după cum menționează reprezentanții SAP, profesioniștii din domeniul protecției sociale, ocrotirii sănătății etc. activează unilateral, având în vedere doar propriul

domeniu de activitate, soluționând cazul comun al unei familii ce educă un copil cu CES unilateral, fără a-l aborda în complex pentru identificarea unor soluții comune.

Caracterizând atitudinea manifestată în raport cu copiii cu CES și incluziunea lor în grădiniță, cadrele didactice evidențiază caracterul binevoitor și tolerant al atitudinii personalului implicat în 26,47% dintre cazuri: 9,19% (25 persoane) atestă acest lucru la cel mai înalt nivel, urmat de 17,28% (47 persoane), ce menționează gradul înalt al acestor manifestări atitudinale. Totuși, rămâne un număr considerabil de cadre didactice și anume 115 (42,28%), care consideră că în instituția pe care o reprezintă personalul didactic nu manifestă o atitudine tolerantă față de copiii cu CES. Aproape similare sunt și datele ce se referă la atitudinea celorlalți copii față de copiii integrați, în viziunea educatorilor chestionați: o atitudine foarte favorabilă au demonstrat-o (9,93%), favorabilă în 14,34%, moderat favorabilă în 23,16%, slab pozitiv pronunțată în 12,5%, iar în 40,07% se atestă o atitudine nefavorabilă față de această categorie de copii. Menționăm că aceste date reflectă punctul de vedere al cadrelor didactice și nu al preșcolarilor ce interacționează cu copii cu CES.

O atitudine mai puțin tolerantă în raport cu copiii ce prezintă dificultăți de dezvoltare și învățare manifestă părinții copiilor cu dezvoltare tipică, care, conform datelor furnizate de cadrele didactice din grădiniță, dau dovadă de intoleranță în 43,75% (119 persoane) și toleranță scăzută în 14,71% (40 persoane). O atitudine foarte favorabilă o manifestă doar 4 respondenți (1,47%). Aceste tendințe sunt prezente, cu regret, și atunci când analizăm datele ce vizează atitudinea comunității față de copiii cu CES, care este, ca și în cazul de mai sus, preponderent nefavorabilă în 43,75% dintre cazuri, despre aceasta menționând 119 cadre didactice chestionate.

Aceste rezultate reflectă *stigmatizarea socială*, care se exprimă în predominarea atitudinii negative în raport cu persoanele cu nevoi speciale și a celor din anturajul lor. Copiii cu CES, părinții lor sunt adesea supuși presiunilor suplimentare legate de statutul lor într-o societate care nu este întotdeauna

pregătită să accepte aceste persoane. Observăm că implementarea cu succes a programelor naționale de incluziune socială este frânată de dominarea atitudinilor negative, de discriminare de către înșiși părinții, cadrele didactice, societatea în ansamblu.

Dacă am prezenta modalitățile de suport solicitate de cadrele didactice ce lucrează cu copii cu CES sau se pregătesc să o facă, situația ar fi următoarea:

- suport în pregătirea profesională (41,91%);
- suport didactic necesar pentru desfășurarea activităților, inclusiv accesul la tehnologiile informaționale moderne (40,07%);
- consiliere și supervizare în desfășurarea procesului educațional incluziv (31,62%);
- servicii de suport existente în instituție (serviciu de asistență psihologică, logopedică, cadru didactic de sprijin) (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- o mai bună colaborare cu structurile competente (SAP, spre exemplu) (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- concordanța documentelor de politici educaționale, simplificarea curriculumului pentru ET (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- reducerea numărului de copii în grupă (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- remunerarea corespunzătoare a muncii cadrelor didactice din IET.

Deși cadrele didactice din IET și părinții participanți la studiu au evidențiat mai multe dificultăți în vederea implementării mecanismului de incluziune educațională la prima treaptă de învățământ, susținem că se depun eforturi considerabile de către administrația IET ce dezvoltă practici incluzive. Toate aceste acțiuni se realizează pentru a oferi copiilor șansa de a se educa în spiritul umanismului și echității („Copiii noștri ar învăța să lege relații și ar conștientiza de mici că sunt oameni cu nevoi speciale de care nu ar trebui să fie indiferenți” (din spusele unui părinte participant la studiu).

Pentru optimizarea procesului de EI propunem următoarele *recomandări*:

- Elaborarea și implementarea unei metodologii comune în vederea EI la ciclul învățământului preșcolar;
- Asigurarea unui mediu educațional incluziv de la cele mai mici vârste, care ar favoriza o dezvoltare echilibrată a tuturor copiilor, ar promova respectul pentru diversitate, să contribuie la prevenirea și combaterea prejudecăților și discriminării;
- Evaluarea complexă a copilului și acordarea suportului educațional și social în conformitate cu nevoile identificate;
- Abordarea individualizată cu adevărat a copiilor cu CES, mai cu seamă că organizarea procesului educațional *centrat pe copil* este principiul fundamental pe care se axează politica curriculară la ciclul EI. La grădiniță educatorul ar trebui să se axeze „pe formarea armonioasă a personalității și pe îndeplinirea standardelor de dezvoltare de către fiecare copil în parte (și mai puțin pe obținerea de așa-zise „performanțe” cu anumiți copii” [27, p. 101];
- Pregătirea profesională corespunzătoare cerințelor EI, constatându-se o mare nevoie de cursuri cu tematici speciale, ce aparțin unor domenii mai specifice: psihopedagogie, consiliere, terapii comportamentale de specialitate;
- Revederea standardelor ce reglementează condițiile de asigurare a accesului la ET de calitate: înscrierea copilului în grădiniță, numărul de copii într-o grupă, personalul implicat etc. Acelea și dificultăți legate de numărul excesiv de copii în clasă, numărul de copii cu CES ce sunt în vizorul unui singur cadru didactic de sprijin la școală au fost atestate și în cadrul unor cercetări recente a modelelor de EI implementate în instituțiile școlare din R. Moldova [3; 25];
- Existența serviciilor de sprijin în ET care ar soluționa și minimaliza dificultățile copiilor la debutul școlar.

## CONCLUZII

Studiul de analiză a cadrului de politici ce vizează ET în R. Moldova și peste hotarele ei, dar și cercetarea stării actuale în acest sistem, au permis să conchidem următoarele:

- ◆ Cadrul legal național a înregistrat o evoluție evidentă în aprobarea unor documente de politici educaționale relevante, care reflectă situația actuală în domeniul ET.
- ◆ Intrarea în vigoare a Codului Educației al RM, precum și a altor documente de politici relevante domeniului de educație, inclusiv și de ET, impune necesitatea ajustării tuturor actelor normative reglatorii la prevederile Codului Educației. Unele deja sunt în proces de revizuire, precum este cazul Regulamentului-cadru al IET.
- ◆ Analiza de congruență a Curriculumului de ET și a SÎDC ca documente de bază ce reglementează sistemul național de ET în R. Moldova a stabilit o corespondență insuficientă, care nu permite la moment proiectarea unui demers educațional optim, prin care să se asigure atingerea în totalitate a standardelor de dezvoltare a fiecărui copil, din câteva considerente:
  - ◆ Curriculumul este conceput la intersecția dintre obiectivele și ariile curriculare, pe când SÎDC sunt realizate la intersecția dintre obiectivele și domeniile de dezvoltare a copilului. Obiectivele-cadru și de referință din actualul curriculum au fost concepute pe baza domeniilor de cunoaștere, făcându-se doar referiri tangențiale la liniile de dezvoltare ale copilului. Astfel, constatăm îmbunătățirea în acest aspect al standardelor, care abordează global conceptul de dezvoltare a copilului, care este central în perioada copilăriei timpurii;



- ♦ Vârstele copilăriei mici la care se referă ambele documente nu sunt corelate reciproc, curriculumul conține prevederi pentru organizarea educației începând cu vârsta de 1 an, pe când standardele iau în considerare inclusiv și primul an de dezvoltare;
- ♦ Observăm că referirea la domeniile de dezvoltare a copilului în actualul curriculum este una formală și nu este clar, cum poate un cadru didactic din IET să facă legătura dintre obiectivele-cadru și de referință din curriculum cu domeniile de dezvoltare prevăzute de standarde. Experiența demonstrează insuficiența competențelor care le-ar permite educatorilor să coreleze liber obiectivele curriculare cu nevoile de dezvoltare ale copilului reflectate în SÎDC;
- ♦ Conceperea curriculumului într-o așa manieră a dus la configurarea situației în care unele obiective curriculare reflectă completamente Standardele, asigurând astfel atingerea acestora, aceste situații fiind, însă, foarte puține (cum este cazul ariei curriculare *Dezvoltarea limbajului și a comunicării*, *Formarea premiselor citirii și scrierii*), pe când altele se regăsesc parțial (cazul ariei curriculare *Artă plastică*) sau într-o proporție extrem de mică (cazul ariei curriculare *Educație muzicală*).
- ♦ Această situație nu favorizează suficient pregătirea pentru școală, care este un proces complex și implică componente ce trebuie atinse pentru toate domeniile de dezvoltare a copilului, nu doar cu preponderență cel cognitiv și de cunoaștere a lumii. Prin aplicarea din 2014 a Instrumentului de monitorizare a pregătirii pentru școală s-a încercat diminuarea acestei discrepanțe, însă, după cum arată experiența, rămâne încă problema perceperii unilaterale a maturizării școlare, cu axarea

excesivă pe utilizarea metodelor didactice utilizate preponderent în școală.

- ◆ Corespondența insuficientă dintre Curriculumul de ET și SÎDC argumentează necesitatea reconceptualizării curriculumului de ET, pentru a oferi un spațiu cât mai adecvat realizării unei educații cu adevărat centrate pe copil, favorizând astfel dezvoltarea lui holistică și asigurarea unui debut școlar de succes. Se reliefează nevoia abordării curricula din perspectiva dezvoltării integrale a copilului, care vizează includerea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării copilului, în conformitate cu particularitățile sale de vârstă și individuale.
- ◆ Se impune nevoia unei metodologii de proiectare a demersului educațional pe baza curriculumului pentru atingerea standardelor educaționale și profesionale. Acest lucru ar spori gradul de convergență dintre curriculum și standarde, ilustrând căile de realizare a conceperii/proiectării procesului educațional, promovării și evaluării lui, utilizând ambele documente.
- ◆ Incluziunea copiilor cu CES în învățământul preșcolar reprezintă un proces complex, ce necesită reglementări legislative, precum și metodologice. Cercetarea atestă și unele *premise* care ar facilita acest proces: organizarea procesului educațional centrat pe copil ca un principiu fundamental pe care se axează politica curriculară la ciclul ET; stipularea incluziunii copiilor cu CES de vârstă timpurie în Codul Educației, care prevede dezvoltarea serviciilor de sprijin, începând din grădinițe; existența bunelor practici pentru domeniul incluziunii educaționale timpurii.
- ◆ Pentru a răspunde necesităților identificate cu referire la implementarea EI în învățământul preșcolar este nevoie de a asigura: dezvoltarea pachetului minim de servicii

de EI în grădiniță (cadrul didactic de sprijin, asistența psihopedagogică, centrul de resurse în EI) [7]; elaborarea unor prevederi metodologice pentru proiectarea procesului educațional în grupa în care sunt integrați copii cu CES (evaluarea și identificarea CES la vârsta timpurie; planul individualizat de intervenție etc. ).

- ◆ Colaborarea dintre grădiniță și familie ca etapă fundamentală în constituirea unui parteneriat eficient, presupune, la moment, în multe dintre cazurile examinate, implicarea familiei atunci „când se ivesc probleme” de divers gen, inclusiv financiar.
- ◆ Pentru asigurarea unei comunicări efective și eficiente și a unei unități de cerințe și acțiune în interesul copilului, este esențial ca familia să fie atrasă ca partener activ în adoptarea deciziilor, să se valorifice informațiile oferite de ea despre copil, să fie împărțită responsabilitatea între părinți și cadrele didactice din grădiniță.

## RECOMANDĂRI

Pentru a răspunde necesităților identificate în sistemul de ET și a asigura un debut școlar optim al fiecărui copil, în conformitate cu potențialul de care dispune, propunem următoarele **recomandări pentru procesul de revizuire a curriculumului de ET.**

- ◆ *Păstrarea paradigmei educaționale de centrare pe copil în abordarea curriculară*

Aceasta este paradigma care solicită cadrului didactic să creeze situații de învățare, valorificând cunoștințele și experiența copiilor, oferindu-i posibilitatea să exploreze și să descopere din interacțiunea cu mediul. După cum afirmă T. Peters, sistemul educațional trebuie să recunoască că învățarea este firească, că a-ți place să înveți este normal și că învățarea autentică înseamnă învățarea pasionată; un curriculum ce apreciază întrebările mai mult decât răspunsurile, creativitatea mai mult decât reproducerea informațiilor, individualitatea mai mult decât conformismul și excelența mai mult decât realizările standard.

Este resimțită nevoia de a se face mai explicit acest concept, modalitățile prin care se realizează educația centrată pe copil în instituția de educație timpurie.

- ◆ *Reglementarea organizării procesului educațional pentru primul segment de vârstă, ce cuprinde educația antepreșcolară*

Perioada 0-3 ani, după cum a arătat studiul realizat, este parțial „acoperit” de către curriculumul în vigoare. Odată ce educația antepreșcolară se constituie, conform *Codului Educației*, de la nașterea copilului până la 3 ani, este nevoie să se indice modalitățile metodologice și condițiile psihopedagogice de realizare a acesteia.

- ◆ *Asigurarea continuității dintre ET realizată în grădiniță și cea oferită în clasele primare*

Finalitățile învățământului preșcolar trebuie corelate cu cele ale învățământului din clasa întâi, astfel încât să nu se admită repetarea unora, datorată transformării grupei pregătitoare într-o „școală în miniatură”, care învață copilul „să scrie și să citească, pentru că așa doresc și solicită părinții”.

- ◆ *Organizarea de conținut a Curriculumului astfel încât să se poată utiliza împreună cu SÎDC*

Cea mai potrivită organizare a conținuturilor învățării ar fi cea interdisciplinară și transdisciplinară, cu desfășurarea activităților într-o manieră integrată. Pentru aceasta este nevoie de concentrat și conținuturile curriculare într-o structură integrată, care ar fi mai aproape de modul în care copilul percepe lumea, care are o cunoaștere integrală, și nu parcelată, a sinelui și a realității din jur. Totodată, cadrele didactice ar trebui să acorde o mai mare importanță mediului de învățare și dezvoltare și modului în care interacționează cu copiii de vârstă mică, deoarece ori de câte ori se valorifică oportunitățile oferite de situațiile de învățare spontane, copiii învață mai repede și mai bine [27]. Este nevoie de indicat modalități care ar elucida mai explicit cum are loc organizarea ET în maniera integrată.

- ◆ *Reflectarea în egală măsură a tuturor domeniilor de dezvoltare a copilului*

În curriculumul în vigoare unele obiective curriculare reflectă completamente SÎDC, asigurând astfel realizarea acestora (spre exemplu, aria curriculară *Dezvoltarea limbajului și a comunicării*, prin care se asigură standardele dezvoltării limbajului și a comunicării și premisele citirii și scrierii), pe când altele se regăsesc parțial, în proporții mult mai mici, cum ar fi cazul domeniului *Dezvoltarea socio-emoțională* sau *Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare*.

- ◆ *Prezentarea traseului metodologic de selectare a obiectivelor de referință ale ariilor curriculare în dependență de vârsta și nevoile copilului și racordarea acestor obiective la SÎDC pentru segmentul de vârstă urmărit; corelarea obiectivelor cu unitățile de conținut.*
- ◆ *Recomandarea unei metodologii de realizare a ET adecvate vârstei și intereselor copilului, astfel încât să nu se admită situația când la ciclul învățământului preșcolar se utilizează pe larg metode specifice învățării școlare.*
- ◆ *Sporirea gradului de convergență dintre Curriculum și SÎDC prin ilustrarea căilor de realizare a concepției/proiectării procesului educațional, promovării și evaluării lui, utilizând ambele documente.*

## BIBLIOGRAFIE

1. Bolboceanu A. Accesul, relevanța și calitatea în instituțiile de educație timpurie. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2014. [http://ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu\\_Bolboceanu\\_Aglaida.pdf](http://ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu_Bolboceanu_Aglaida.pdf).
2. Bolboceanu A., Bucun N., Paladi O. et al. Asistența psihologică în educație: Practici naționale și internaționale. Chișinău: Print Caro, 2014.
3. Bolboceanu A., Vasian T., Cojocaru V. et al. Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Coord. șt. A. Bolboceanu. Chișinău, 2010.
4. Buciu I.A. Despre sistemul educativ spaniol. <http://dorroman.org/wp-content/uploads/2012/09/Despre-sistemul-educativ-spaniol-1.pdf>.
5. Bucun N., Paladi O., Rusnac V. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Chișinău: Sirius, 2013.
6. Bucun N., Pogolșa L., Bolboceanu A. et al. Standarde de competență - instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010.
7. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare (CEFRL). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Cara A. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Chișinău, Institutul de Politici Publice, 2014. [http://www.ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu\\_Cara\\_Angela.pdf](http://www.ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu_Cara_Angela.pdf).
9. Centrele de resurse pentru părinți în învățământul preșcolar. UNICEF – Reprezentanța România. Institutul de Științe ale Educației. București: MarLink, 2004.
10. Codul Educației al R. Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324/634.

11. Cojocaru V. Abordarea comparativă a aspectelor de bază a incluziunii educaționale. În: *Inclusiv Eu. Analiză, reflecții, concluzii...* Coord. V. Chicu. Chișinău, 2008.
12. Convenția cu privire la drepturile copilului, 1990. [www.unicef.org/moldova](http://www.unicef.org/moldova).
13. Crețu C. Teoria curriculumului și conținuturile educației. Iași: Ed. Universității „Al. I. Cuza”, 2000.
14. Cristea S. Conceptul de curriculum. în: *Didactica pro*, nr. 3-4, 2002, p. 126-128.
15. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Bolboceanu A., Cemortan S. et al. Chișinău: Cartier, 2008.
16. Dumitrana M. Copilul, familia și grădinița. Iași: Editura Compania, 2000.
17. EACEA/Eurydice, 2012. Date cheie privind educația în Europa 2012. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.
18. Early Learning Standards for pre-kindergarten, Pennsylvania Department of Education and Department of Public Welfare, 2005.
19. Educația preșcolară. <http://www.statistica.md>.
20. Ghid de aplicare a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a Fișei de monitorizare a progresului școlar. ME, expert intern. L. Platos. Chișinău: S. n., 2014.
21. Ghid în elaborarea planului anual. P - 0742. Norvegia, 1987. [www.kindereducation.com](http://www.kindereducation.com).
22. Glava A. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002.
23. Gulca I. Limbile străine contraindicate pentru copiii de vârstă fragedă. <http://www.jc.md/limbile-straine-contraindicate-pentru-copiii-de-varsta-frageda>.
24. Hotărârea Guvernului R. Moldova Nr. 351 din 29.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, Nr. 113-118 (393).



25. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 944 din 14.11.2014 pentru aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
26. <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/descarcare/1273037>.
27. Kubanek A., Edelenbos P., Johnstone R. Les grandes principes pedagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux tres jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Octobre, 2006.[http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_fr.pdf).
28. Malcoci L., Chistruga-Sinchevici I. Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate: studiu sociologic. Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. „Arva Color”).
29. Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (Ordinul ME nr. 99 din 26. 02. 2015). [http://edu.gov.md/sites/default/files/ordin\\_me\\_nr\\_99\\_26\\_02\\_2015.pdf](http://edu.gov.md/sites/default/files/ordin_me_nr_99_26_02_2015.pdf)
30. Missouri Early Learning and Development Standards. Missouri Department of Elementary and Secondary Education, Early childhood Section, 2005.
31. Munteanu C., Munteanu E.N. Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum. Iași: Polirom, 2009.
32. Paper W. Fiecare copil în școală. 2008. [www.oportunitatiegale.ro](http://www.oportunitatiegale.ro).
33. Pogolșa L., Bucun N., Guțu Vi. et al. Evaluarea curriculumului școlar - perspectivă de modernizare. Chișinău: S. n., 2009 („Print-Caro” SRL).
34. Programul de bază a copilului preșcolar „Eu sunt în lume”. Ucraina, 2008. [www.scritube.com](http://www.scritube.com).
35. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15. 07. 2011, Nr. 114-116 (589).

36. Raportul Guvernului Republicii Moldova. Sondajul de opinie, Percepția populației privind impactul SCERS, Programul Comun „Suport pentru elaborarea, monitorizarea și evaluarea politicilor strategice în Republica Moldova”, implementat de către Guvernul R. Moldova și PNUD-Moldova. <https://www.google.md/search?q=9.+Sondajul+de+opinie%2C+Percep%C5%A3ia+popula%C5%A3iei+privind+impactul+SCERS%2C+Programul+Comun+%E2%80%9ESuport+pentru+elaborarea%2C+monitorizarea+%2C>
37. Regulament-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică. <http://lex.justice.md/md/349661>
38. Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani. [http://edu.gov.md/sites/default/files/regulamentul\\_de\\_organizare\\_obligatorie\\_a\\_pregatirii\\_copiilor\\_pentru\\_scoala\\_de\\_virsta\\_de\\_5\\_an.pdf](http://edu.gov.md/sites/default/files/regulamentul_de_organizare_obligatorie_a_pregatirii_copiilor_pentru_scoala_de_virsta_de_5_an.pdf).
39. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. M. Ionescu (coord.), C. Anghelescu, C. Boca et al. București: Vanemonde, 2010.
40. Rezoluția Parlamentului European din 12 mai 2011 referitoare la învățarea în primii ani de viață în Uniunea Europeană. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P7-TA-2011-0231&language=RO>.
41. Rodríguez Gutiérrez L. F., García García N. Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI. Argentina, 2011. [http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LibroAgustin.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LibroAgustin.pdf).
42. Rudică T. Familia în fața conduitelor greșite ale copilului. București: EDP, 1981.
43. Solovei R. Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățămînt primar și secundar general. Chișinău, 2013. <http://www.keystonemoldova.md/assets/documents/ro/publications/Guide%20inclusive%20education.pdf>.

44. Stan L. Pedagogia preșcolărității și școlărității mici. Iași: Polirom, 2014.
45. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Vârtosu L., Pânzari A. et al. Chișinău: Sirius, 2013.
46. Standardele educaționale. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Lexon-Prim, Reclama, 2012.
47. Standardul Federal de Educație Preșcolară, 01.09.2013. <https://www.google.md/search?q=8>.
48. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. <http://edu.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>.
49. Tankersley D., Brajkovic S., Handzar S. et al. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. Chișinău: Epigraf, 2013.
50. Vrăsmaș E., Preda V. Premisele educației incluzive în grădiniță. București: Vanemonde, 2010.
51. Vrăsmaș T. Învățământul integrat și/sau incluziv. București: Aramis, 2001.
52. Департамент общего образования. О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования. In: Дошкольное воспитание, Москва, 2010, № 12, с. 5-11.
53. Концепция федеральных государственных стандартов общего образования. Под редакцией А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. Москва: Просвещение, 2008.
54. Министерство Образования и Науки Российской Федерации, Закон „Об образовании в Российской Федерации” от 26.12.2012. <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai>.

## ANEXE

### Anexa 1.

#### CHESTIONAR ADRESAT CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

##### I. DATE GENERALE

Localitatea: \_\_\_\_\_

Vârsta: \_\_\_\_\_

Studii: \_\_\_\_\_

Vechimea în muncă în educația preșcolară: \_\_\_\_\_

Gradul didactic deținut (I, II, superior) \_\_\_\_\_

##### II. CURRICULUM

1. Indicați gradul de concordanță a Curriculumului actual cu politicile educaționale.

- a) înalt                      b) mediu                      c) scăzut                      d) lipsește concordanța

2. În ce măsură Curriculumul actual contribuie la dezvoltarea:

	<i>în mare măsură</i>	<i>în măsură suficientă</i>	<i>în măsură mică</i>	<i>nu contribuie deloc</i>
<i>integrală a copilului</i>				
<i>propriei identități</i>				
<i>sentimentului de apartenență la familie, neam, țară</i>				
<i>imaginii de sine pozitive</i>				
<i>capacității copilului de a învăța să învețe</i>				
<i>motivației copilului printr-o învățare experiențială, activă, participativă</i>				
<i>capacității de a</i>				

<i>interacționa cu alți copii</i>				
<i>siguranței/ securității copilului</i>				
<i>concepției copilului despre viață</i>				
<i>achiziționării de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare la intrarea în școală</i>				
<i>altele</i>				

3. Este dificilă selectarea obiectivelor de referință din Curriculumul actual pe grupe de vârstă?

a) da    b) parțial    c) nu

4. Obiectivele de referință din Curriculumul actual sunt corelate cu unitățile de conținut?

a) da    b) parțial    c) nu

5. În ce măsură structurarea conținuturilor respectă continuitatea de la o vârstă la alta?

în mare măsură                           în măsură suficientă                           în măsură mică                           nu se respectă

6. Care din aceste arii curriculare ar trebui considerate, după părerea Dvs., obligatorii pentru curriculumul și care opționale?

<i>Domeniile</i>	<i>Arii curriculare</i>	<i>obligatorie</i>		<i>opțională</i>	
		<i>da</i>	<i>nu</i>	<i>da</i>	<i>nu</i>
<i>Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața în societate</i>	<i>Educația pentru familie</i>				
	<i>Educația pentru societate (civică)</i>				

Dezvoltarea limbajului și a comunicării	✓ Educație pentru limbaj și comunicare				
	✓ Formarea premiselor citit-scrisului				
	<i>Formarea premiselor însușirii limbii străine</i>				
Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică	✓ Formarea reprezentărilor elementare matematice				
	Educație pentru mediu				
Educație fizică și pentru sănătate	Educație fizică				
	Educație pentru sănătate				
Educația prin arte	✓ Educație literar-artistică				
	✓ Educație pentru muzică				
	✓ Educație artistico-plastică				
	✓ <i>Educație estetică</i>				
	✓ <i>Educație pentru munca artistică</i>				

7. Curriculumul actual oferă posibilitatea realizării proiectării de lungă, scurtă durată și zilnică pentru următoarele vârste:

	<i>în mare măsură</i>	<i>în măsură suficientă</i>	<i>în măsură mică</i>	<i>nu oferă</i>
<i>antepreșcolară (2-3 ani)</i>				
<i>grupa mică (3-4 ani)</i>				
<i>grupa medie (4-5 ani)</i>				
<i>grupa mare (5-6 ani)</i>				
<i>grupa pregătitoare (6-7 ani)</i>				

8. În ce măsură strategiile didactice propuse în Curriculum corespund particularităților de vârstă?

- în mare măsură     
  în măsură suficientă     
  în măsură mică     
  nu corespund

9. În ce măsură strategiile didactice propuse în Curriculum facilitează:

	în mare măsură				în măsură suficientă				în măsură mică				nu facilitează deloc			
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani
învățarea prin cooperare																
formarea abilităților copiilor																
integrarea experiențelor de învățare ale copil.																
învățarea pe centre de interes																
altele																

10. În ce măsură Curriculumul actual asigură continuitatea grădiniță-școală?

- în mare măsură     
  în măsură suficientă     
  în măsură mică     
  nu asigură deloc

### III.STANDARDELE EDUCAȚIONALE și PROFESIONALE

1. În ce măsură Curriculumul actual reflectă standardele educaționale existente?

- în mare măsură       în măsură suficientă       în măsură mică       nu reflectă deloc

2. În ce măsură credeți că standardele educaționale actuale acoperă nevoile de dezvoltare a copiilor de vârstă preșcolară?

- în mare măsură       în măsură suficientă       în măsură mică       nu acoperă deloc

3. Ce dificultăți întâmpinați în aplicarea standardelor educaționale?

- a) nu sunt structurate pentru fiecare nivel al fiecărei trepte de învățământ preșcolar (gr. mica – 3-4ani; gr. medie – 4-5ani; gr. mare – 5-6ani; gr. pregătitoare – 6-7ani);  
b) nu corespund domeniile de dezvoltare din standarde cu ariile curriculare din curriculumul actual;  
c) există un număr mare de indicatori pentru fiecare domeniu de dezvoltare;  
d) altele \_\_\_\_\_

4. În ce măsură standardele educaționale asigură continuitatea grădiniță-școală?

- în mare măsură       în măsură suficientă       în măsură mică       nu acoperă deloc

5. În ce măsură puteți realiza evaluarea copiilor de 4 ani (grupa medie) și 6 ani (grupa mare) în baza standardelor educaționale?

- în mare măsură       în măsură suficientă       în măsură mică       nu se poate realiza

6. Cum credeți, este necesar să se introducă evaluarea copiilor în baza standardelor la trecerea:



	<i>da</i>	<i>nu</i>	<i>nu știu</i>
a) <i>din grupa mica în cea medie</i>			
b) <i>din grupa mare în cea pregătitoare</i>			

7. Considerați că este necesară modernizarea Curriculumului în baza Standardelor educaționale?

*da*                                       *nu*                                       *nu știu*

8. În ce măsură Curriculumul actual corespunde standardelor profesionale?

*în mare măsură*               *în măsură suficientă*               *în măsură mică*               *nu corespunde*

9. Cât de ușor vă este să realizați proiectarea procesului educațional în baza Curriculumului actual, al standardelor educaționale și ale celor profesionale?

*foarte ușor*               *ușor*               *dificil*               *foarte dificil*               *imposibil de realizat*

#### **IV.PREGĂTIREA LA DEBUTUL ȘCOLAR**

1. Cum se realizează evaluarea pregătirii copiilor pentru școală în grădinița Dvs. ?

\_\_\_\_\_

2. Ce instrumente de evaluare a nivelului de pregătire a copiilor pentru școală utilizați?

\_\_\_\_\_

3. În ce măsură Instrumentul de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală:

	<i>în mare măsură</i>	<i>în măsură suficientă</i>	<i>în măsură mică</i>	<i>nici într-un fel</i>
<i>este util în activitatea Dvs.</i>				

<i>este ușor de utilizat</i>				
<i>conține descriptori suficienți care să reflecte nivelul de dezvoltare al copilului</i>				
<i>reflectă adecvat nivelul de pregătire pentru școală</i>				
<i>reflectă toate componentele pregătirii pentru școală</i>				
<i>necesită timp suficient pentru utilizare</i>				
<i>altele</i>				

4. După părerea Dvs., la ce ar servi rezultatele evaluării pregătirii copiilor pentru școală?

---

#### **V. STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE**

1. Care este vârsta optimă de începere a studierii unei limbi străine?

- 3-4 ani    
 4-5 ani    
 5-6 ani    
 6-7 ani    
 vârsta școlară

2. Credeți că ar fi optim să se asigure continuitatea învățării unei limbi străine: grupa pregătitoare – clasa I?

- da                     
 nu                     
 nu știu

*Dacă ați selectat DA, răspundeți, vă rugăm, la următoarea întrebare.*

3. Propuneți unele sugestii privind introducerea limbilor străine la vârsta preșcolară:

---



---

## VI. PARTENERIATUL GRĂDINIȚĂ-FAMILIE-ȘCOALĂ

1. Indicați gradul de cooperare dintre:

*înalt                  mediu                  scăzut                  lipsa cooperării*

*grădiniță–  
familie*

*grădiniță–  
școală*

2. Care sunt reușitele în colaborarea Dvs. cu familia?

---

3. Care sunt principalele dificultăți pe care le întâmpinați în colaborarea cu părinții?

---

4. Ce fel de activități de parteneriat desfășurați?

---

5. Oferiți sugestii pentru a îmbunătăți colaborarea cu părinții:

- necesitatea întâlnirilor periodice cu cadrele didactice din cadrul instituției și diverși specialiști (*logoped, psiholog, medic etc.*);
- editarea revistelor de educație a copiilor pentru părinți;
- funcționarea unor centre de resurse pentru părinți;
- altele.

## VII. INCLUZIUNEA COPIILOR CU CES ÎN GRĂDINIȚĂ

1. Există în instituția Dvs. practici de incluziune educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES)?

*DA*

*NU*

*Dacă ați răspuns afirmativ, treceți, vă rugăm, la următoarea întrebare.*

*Dacă ați răspuns negativ, treceți, vă rugăm, la întrebarea 6.*

2. Care sunt cele mai mari realizări înregistrate în activitatea cu copiii cu CES?

---

3. Care sunt cele mai mari dificultăți cu care V-ați confruntat din momentul includerii copilului cu CES în grupa Dvs. ?

---

4. Vă reușește să implicați copilul cu CES în toate activitățile organizate în grupă?

*DA*

*NU*

Dacă *DA*, exemplificați. \_\_\_\_\_

Dacă *NU*, care sunt dificultățile? \_\_\_\_\_

5. Ce măsuri ați întreprins pentru a depăși obstacolele respective?

---

6. Cât de pregătită pentru incluziunea copiilor cu CES este instituția Dvs. în ceea ce privește:

	<i>Foarte bine</i>	<i>Bine</i>	<i>Moderat</i>	<i>Slab</i>	<i>Nepregătită</i>
1. Pregătirea metodologică a cadrelor didactice					
2. Asigurarea cu personal suplimentar ( <i>persoane de sprijin, psihologi, logopezi etc.</i> )					
3. Crearea centrului de resurse în educația incluzivă					
4. Crearea comisiei multidisciplinare					
5. Condiții tehnice (de ex., <i>rampe pentru cărucior</i> )					
6. Asigurarea cu suportul didactic necesar					

7. Atitudinea/toleranța personalului față de copiii cu CES					
8. Atitudinea/toleranța celorlalți copii față de copiii cu CES					
9. Atitudinea părinților copiilor cu dezvoltare în normă					
10. Atitudinea comunității față de copiii cu CES					

7. Cu cine colaborați în organizarea procesului educațional pentru copiii cu CES? (*Bifați*)

a) cadru didactic de sprijin	d) comisia multidisciplinară intrașcolară
b) părinți	e) Serviciul de Asistență Psihopedagogică raional/municipal
c) specialiști din alte servicii, ONG-uri	f) altele _____

8. De ce suport ați avea nevoie pentru reușita procesului de incluziune a copiilor cu CES?

- a) pregătire profesională \_\_\_\_\_
- b) suport didactic \_\_\_\_\_
- c) consiliere vizavi de desfășurarea procesului \_\_\_\_\_
- d) altele \_\_\_\_\_

***Concluzii, observații, sugestii***

## CHESTIONAR ADRESAT PĂRINȚILOR

### I. DATE GENERALE (bifați)

<b>Vârsta (ani):</b>	până la 20	20 – 25	26 – 30	30 – 35	36 – 40	41 – mai mult
<b>Studii:</b>	medii generale;	medii speciale;	superioare (ciclul I)	superioare (ciclul II masterat)		

### II. CURRICULUM ȘI STANDARDELE EDUCAȚIONALE

1. Ce este, în viziunea Dvs., un curriculumul preșcolar?

- document de stat;  conținuturi în educația copiilor;
- program;  model de educație a copiilor;
- altceva \_\_\_\_\_

2. Cunoașteți curriculumul după care se educă copilul Dvs. ?

- da  parțial  am auzit câte ceva  nu cunosc

3. Care sunt sursele care vă informează despre reforma curriculară?

- grădinița;  cunoscuți;
- mass-media;  alte surse \_\_\_\_\_

4. În ce măsură cadrele didactice Vă familiarizează cu curriculumul preșcolar?

- a) în mare măsură      b) în măsură suficientă      c) în măsură mică      d) deloc

5. Cunoașteți Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani din Republica Moldova?

- da  parțial  am auzit ceva  nu cunosc

6. Ce includ *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copil*?

- criterii;
- performanțe pe care trebuie să le atingă copilul la o anumită vârstă
- indicatori;
- niveluri de dezvoltare a copilului la o anumită vârstă
- altele \_\_\_\_\_

### III.PREGĂTIREA PENTRU ȘCOALĂ

1. Considerați necesară evaluarea pregătirii copiilor pentru școală în grupa pregătitoare?

- da*                                       *nu*                                       *nu știu*

2. Considerați că procesul educațional în care este încadrat copilul Dvs. la moment îi va asigura o pregătire optimă pentru școală?

- da*                                       *nu*                                       *nu știu*

Argumentați: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Propuneți sugestii pentru sporirea nivelului de pregătire al copilului pentru școală

\_\_\_\_\_

### IV.STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE

1. Considerați necesară studierea unei limbi străine pentru copilul Dvs. ?

- da*                                       *nu*                                       *nu știu*

2. Care ar fi vârsta cea mai potrivită pentru începerea învățării unei limbi străine?

- 3-4 ani*       *4-5 ani*       *5-6 ani*       *6-7 ani*       *7 ani – vârsta școlară*

3. Oficial, în Republica Moldova limba străină se învață începând cu clasa a II-a. Cum credeți, ar fi bine ca copilul Dvs. să învețe limba străină începând cu:

- a) *grădinița*       *da*                       *nu*                       *nu știu*  
b) *clasa I*               *da*                       *nu*                       *nu știu*

4. Cum credeți, învățarea limbii străine va avea efecte benefice asupra dezvoltării copiilor?

- da*                                       *nu*                                       *nu știu*

Care ar fi, în opinia Dvs., aceste beneficii?

---

## V. PARTENERIATUL GRĂDINIȚĂ-FAMILIE

1. Care sunt așteptările Dvs. față de grădiniță în legătură cu educația propriului copil:

- să fie pregătit pentru școală;
- să acumuleze multe cunoștințe;
- să-și dezvolte relații cu alți copii, adulți;
- să crească un copil sănătos;
- să fie un copil fericit;
- să fie un copil bine educat;
- altceva (*specificați*) \_\_\_\_\_

2. Cât de mult vă implicați în activitatea grădiniței?

- foarte mult*       *mult*       *suficient*       *moderat*       *puțin*       *foarte puțin*       *deloc*

3. La ce fel de activități desfășurate în cadrul grădiniței ați participat Dvs. ?

- ședințe*                       *serbări*                       *traininguri*  
 *consultații*               *mese rotunde*              † *altele* \_\_\_\_\_





4. Credeți că ar putea exista beneficii pentru copilul cu nevoi speciale în urma frecventării grădiniței, de rând cu copiii cu dezvoltare în normă?

*DA*

*NU*

Dacă *DA*, care ar fi ele?

---





Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Aspecte ale politicilor educaționale în *Educația timpurie*** / Tatiana Vasian, Jana Racu, Zinaida Stanciuc [et al.]; coord. șt.: Tatiana Vasian; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018 (Tipogr. „Print-Caro”). – 124 p.: fig. color, tab.

Bibliogr.: p. 102-106 (54 tit. ). – 50 ex.

ISBN 978-9975-48-130-4.

373. 2. 014

A 88