

Veronica CLICHICI Zinaida STANCIUC Cristina STRAISTARI-LUNGU
Stella DUMINICĂ Angela DASCAL

EDUCAȚIE TIMPURIE:
DEZVOLTĂRI CURRICULARE



Chișinău, 2018

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Veronica CLICHICI Zinaida STANCIUC Cristina STRAISTARI-LUNGU
Stella DUMINICĂ Angela DASCAL

EDUCAȚIE TIMPURIE:

DEZVOLTĂRI CURRICULARE

Monografie

Chișinău, 2018

Aprobată 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: **LILIA POGOLȘA**, *doctor habilitat, profesor universitar*

Autori:

Veronica	CLICHICI, <i>doctor în științe pedagogice, cercetător științific</i>
Zinaida	STANCIUC, <i>doctor în științe pedagogice, cercetător științific</i>
Cristina	STRAISTARI-LUNGU, <i>cercetător științific</i>
Stella	DUMINICĂ, <i>cercetător științific</i>
Angela	DASCAL, <i>cercetător științific</i>

Redactori:	STELA LUCA VICTOR ȚÂMPĂU
-------------------	---

Redactor tehnic:	MARIA BONDARI
-------------------------	----------------------

CUPRINS

Lista abrevierilor	5
Prefață	6

Capitolul 1.

EDUCAȚIA TIMPURIE CA FACTOR DE FACILITARE A ACCESULUI LA EDUCAȚIE

(*V. Clichici*)

1.1. Coordonatele valorice ale educației timpurii	8
1.2. Poziționări teoretice ale dezvoltării curriculare în educația timpurie	13
1.3. Principii și modele de dezvoltare a curriculumului educație timpurii	14

Capitolul 2.

DEMERSURI DE ACTUALIZARE A PROCESULUI DE DEZVOLTARE A CURRICULUMULUI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

(*V. Clichici, Z. Stanciuc, C. Straistari-Lungu, S. Duminică*)

2.1. Evoluția curriculumului în învățământul preșcolar din Republica Moldova	25
2.2. Repere analitice și conceptuale privind dezvoltarea curriculumului în educația timpurie	31
2.3. Pilotarea curriculumului în raport cu standardele educației timpurii	52

Capitolul 3.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL *DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII ȘI IGIENEI PERSONALE*

(*A. Dascal*)

3.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul DFSIP	68
3.2. Particularitățile copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului DFSIP	78
3.3. Aspecte metodologice specifice domeniului DFSIP	86

Capitolul 4.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL *DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ*

(*C. Straistari-Lungu*)

4.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul DSE	95
4.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului DSE	97
4.3. Aspecte metodologice specifice domeniului DSE	101

Capitolul 5.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL *DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE*

(*V. Clichici, Z. Stanciuc*)

5.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul DCAI	103
5.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului DCAI	111
5.3. Aspecte metodologice specifice domeniului DCAI	114

Capitolul 6.
DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL DEZVOLTAREA LIMBAJULUI
ȘI A COMUNICĂRII, ȘI PREMISELE CITIRII ȘI SCRIERII

(S. Duminică)

6.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul <i>DLC</i>	119
6.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului <i>DLC</i>	128
6.3. Aspecte metodologice specifice domeniului <i>DLC</i>	152

Capitolul 7.
DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL DEZVOLTAREA COGNITIVĂ

(V. Clichici)

7.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul <i>DC</i>	162
7.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului <i>DC</i>	166
7.3. Aspecte metodologice specifice domeniului <i>DC</i>	171

Capitolul 8.
TEHNOLOGII EDUCAȚIONALE MODERNE DE APLICARE EFICIENTĂ A CURRICULUMULUI
ÎN RAPORT CU *SÎDET*

(V. Clichici, A. Dasca, S. Duminică, C. Straistari-Lungu)

8.1. Modelul pedagogic al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare ale copilului	188
8.2. Proiectarea instrumentelor pedagogice axate pe vârste de grupe de copii	191

Capitolul 9.
VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A DIMENSIUNILOR METODOLOGICE IMPLEMENTATE
ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

(V. Clichici, C. Straistari-Lungu, S. Duminică, A. Dasca)

9.1. Programul de realizare a experimentului pedagogic în instituțiile de educație timpurie	198
9.2. Percepții și opinii ale cadrelor didactice privind <i>Metodologiei de aplicare a curriculumului dezvoltat corelată SÎDET</i>	200
ANEXE	207

LISTA ABREVIERILOR

- CNET** – „Curriculum Național de Educație Timpurie”
- SÎDC** – Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani
- SÎDET** – Standarde de învățare și dezvoltare în educația timpurie
(„*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*”)
- DFSIP** – Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale
- DSE** – Dezvoltarea socio-emoțională
- CAÎ** – Capacități și atitudini de învățare
- DLC** – Dezvoltarea limbajului și a comunicării, și premisele citirii și scrierii
- DC** – Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii
- IET** – Instituția de educație timpurie

PREFAȚĂ

Valoarea **educației timpurii** constituie un prilej necesar pentru elucidarea **dezvoltării globale a personalității copilului**, fapt ce se constată prin monitorizarea/evaluarea dezvoltării copilului la debutul școlar de către cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Aceasta presupune un proces dinamic pentru toate activitățile din perioada copilăriei desemnate prin **abordarea holistică a dezvoltării copilului** – implicând domeniile de dezvoltare; **perspectiva integrată asupra serviciilor destinate copiilor** – calitatea serviciilor de educație, de asistență socială și protecție, sănătate, **educație centrată pe copil, educație pentru toți**.

Or, **educația timpurie de calitate** pornește de la cunoașterea de către adulți a modului în care copilul crește, se dezvoltă și învață încă de la naștere până la vârsta școlarizării. Finalitatea educației timpurii pune în valoare importanța domeniilor de dezvoltare ale personalității copilului: 1. **Domeniul dezvoltării fizice, sănătate și igienă personală**; 2. **Domeniul dezvoltării socioemoționale**; 3. **Domeniul dezvoltării capacităților și atitudinilor în învățare**; 4. **Domeniul dezvoltării limbajului și a comunicării, premisele citirii și scrierii**; 5. **Domeniul dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii** – descrise în SÎDET. Fiecare domeniu de dezvoltare reprezintă expresia valorilor și a modului în care ne formulăm așteptările / abilități de viață privind personalitatea copilului în viitor.

Actualmente, cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie beneficiază de principalele acte normativ-juridice, lucrări științifico-metodologice și recomandări pedagogice, precum: „**Codul Educației al Republicii Moldova**” nr. 152 din 17 iulie 2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, art. 634); „**Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020**”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr. 434 din 10.06.2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 160-166, art. 481); „**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**”. Aprobata de către Consiliul Național pentru Curriculum (CMC) la 23.08.2010 /Ministerul Educației al Republicii Moldova); „**Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului**”. Aprobata prin ordinul Ministerului Educației nr. 99 din 26.02.2015; „**Regulament de organizare obligatorie a pregătirii copilului pentru vârsta de 5 ani**”. Aprobata prin ordinul Ministerului Educației nr. 07 din 04.01.2011; „**Curriculum de educație a copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani)**...; **Scrisoarea metodică** „Organizarea procesului educațional în instituțiile de educație timpurie în anul de studii 2017-2018”; „**Ghid de aplicare a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a fișei de monitorizare a progresului preșcolarului** etc. Dar, prin realizarea unui sondaj de opinie în anii 2016 și 2017, realizat de către cercetătorii științifici din sectorul Educație Timpurie, cadrele manageriale și cele didactice din instituțiile de educație timpurie solicită lucrări științifico-metodologice privind asigurarea procesului educațional pe domenii de dezvoltare a copilului în conformitate cu „Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani”.

Monografia **Educație timpurie: dezvoltări curriculare** reflectă principalele idei, valori, concepte privind educația timpurie din perspectiva sporirii calității serviciilor educaționale și a accesului către acestea. Abordarea științifică a personalității copilului în cadrul procesului de educație timpurie, necesită familiarizarea acestui fenomen multiaspectual corelat dintre domeniile, activitățile și abilitățile de viață ale personalității copilului. O succintă analiză este expusă în baza

standardelor și curricula privind componentele de realizare a procesului de educație timpurie, se înregistrează necesitățile lui de implementare din perspectiva „noii” paradigme de învățare a copilului.

Contextul investigației s-a axat pe problema dezvoltării curriculumului dezvoltat în raport cu standardele de învățare și dezvoltare în educația timpurie (la copiii de 3-7 ani), care include:

- ◆ *Educația timpurie ca factor de facilitare a accesului la educație;*
- ◆ *Demersuri de actualizare a procesului de dezvoltare a curriculumului în educația timpurie;*
- ◆ *Dimensiuni metodologice în domeniul „Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale”;*
- ◆ *Dimensiuni metodologice în domeniul „Dezvoltarea socio-emoțională”;*
- ◆ *Dimensiuni metodologice în domeniul „Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare”;*
- ◆ *Dimensiuni metodologice în domeniul „Dezvoltarea limbajului și a comunicării, și premisele citirii și scrierii”;*
- ◆ *Dimensiuni metodologice în domeniul „Dezvoltarea cognitivă”;*
- ◆ *Tehnologii educaționale moderne de eficientizare a dezvoltării curriculumului în raport cu standardele educației timpurii;*
- ◆ *Validarea experimentală a dimensiunilor metodologice implementate în instituțiile de educație timpurie.*

Lucrarea oferă oportunitatea de asigurare științifico-metodologică a sporirii gradului de convergență dintre curriculum dezvoltat și standarde, ilustrând modalitățile de realizare a conceperii/proiectării procesului educațional, promovării și evaluării lui, utilizând ambele documente în eficientizarea procesului educației timpurii.

Relevanța aplicativă a modelului pedagogic de organizare a procesului de educație timpurie evidențiază valoarea tehnologiilor educaționale moderne de asigurarea învățării și dezvoltării copilului la vârsta preșcolară, și oferă un nivel optim de continuitate a învățării și dezvoltării către vârsta de școlarizare.

Studiul a fost elaborat în cadrul Proiectului instituțional de cercetare ***Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie*** în sectorul Educație Timpurie, Institutul de Științe ale Educației. Totodată, a fost implementată și validată prin instrumentele pedagogice axate pe domenii de dezvoltare ale copilului de vârsta 3-7 ani în instituțiile de educație timpurie.

Sarcina noastră a fost să sintetizăm rezultatele științifice mai semnificative din perspectiva dezvoltării curriculare în domeniul educației timpurii și sperăm că prin lucrarea dată am oferit posibile suporturi și demersuri științifico-metodologice care să contribuie pe măsura așteptărilor cadrelor manageriale și celor didactice, căci procesul învățării și dezvoltării holistice în educația timpurie va fi mai eficient dacă se va face legătura cu interesele și abilitățile copiilor, se va realiza în situații și contexte concrete de învățare prin joc, va fi deopotrivă inclusă în toate domeniile de dezvoltare ale copilului precum și dacă va fi prezentată în modalități variate precum discuții, utilizarea de resurse, învățarea în spațiu liber, prin excursii și filme, spectacole educative în parteneriat cu familia-instituția de educație timpurie-comunitatea.

Capitolul 1.

EDUCAȚIA TIMPURIE CA FACTOR DE FACILITARE A ACCESULUI LA EDUCAȚIE

„Copilăria e taina dezvoltării viitorului”
(Grigore Vieru)

Viața copilului se deschide ca o floare în frumusețea ei ascunsă și puterea căreia trebuie să fie întotdeauna amintită. Educația are menirea de a acoperi toate aspectele individuale ale copilului.

Fiecare **copil** merită să aibă un început bun în viață. În primii ani, dezvoltarea lui (fizică, intelectuală și afectivă) are un ritm rapid și este dependentă atât de condițiile în care trăiește, de experiențele pe care le are, cât și de părinții / adulții care îl îngrijesc.

De aceea, **educația timpurie** nu este doar o pregătire pentru școală, ci o pregătire pentru viață în general. Copilul învață și se dezvoltă prin propria descoperire a lumii (prin valorile spirituale / materiale și sociale) și, pas cu pas, a locului său în cadrul acesteia.

1.1. Coordonatele valorice ale educației timpurii

Una dintre temele specifice de educație pentru politicile UNESCO și UNICEF este *dezvoltarea și protecția micii copilării* încă de la naștere, iar în timpul copilăriei mici se pun bazele dezvoltării fizice și psihice. Prin conceptul de *educație timpurie* se înțelege abordarea pedagogică ce acoperă intervalul de viață de la naștere la 6/7 ani, momentul intrării copilului în școală și, totodată, momentul când se petrec importante transformări în registrul dezvoltării copilului.

În acest sens, atestăm următoarele argumente, conform documentelor de politici educaționale:

- *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”*, stipulează câteva obiective importante: „extinderea accesului la educație 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*) [36].
- *Codul Educației* (Articolele 20, 23, 24, 25), Educația timpurie include două cicluri [12]:
 - a) educația antepreșcolară, pentru copiii cu vârsta de la 0-3 ani;
 - b) învățământ preșcolar, pentru copiii cu vârsta de la 3-6 (7) ani (Articolul 23 (2)).
- *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* [33].
- *Regulamentul referitor la evidența preșcolară și instituționalizarea copiilor de vârstă 0-7 ani din districtele școlare arondate instituțiilor publice de învățământ preșcolar* [32].

Semnificația conceptului de **educație timpurie** este utilizat în două sensuri [37, p. 5]:

- *începerea educației cât mai devreme*, acest sens este în genere legat fie de înțelegerea și pregătirea pentru exercitarea de către părinți și persoanele care îngrijesc copilul mic, a unui rol cât mai adecvat în educația lui, fie de intrarea mai devreme în grădiniță a copiilor (încă de la 2 ani);
- *educația copilului mic este un domeniu prioritar și necesar de a fi abordat într-o viziune multidisciplinară*, se referă la înțelegerea utilizării conceptelor precum: îngrijire, dezvoltare, nutriție, sănătate, stimulare, achiziții fundamentale, îngrijirea copilului în mica copilărie, educație și îngrijire pentru dezvoltare, îngrijire pentru dezvoltare.

Premisele aflate la baza construcției *conceptului de educație timpurie* sunt de natură:

- a) *psihologică* – importanța perioadei 0-7 ani pentru dezvoltarea personalității; necesitatea stimulării dezvoltării prin mijloace specifice vârstei și mediului de referință;
- b) *sociologică* – importanța relațiilor de parteneriat dintre familie – creșă, grădiniță – comunitate – alți agenți educaționali, „pentru a realiza interacțiunile optime necesare dezvoltării copilului”;
- c) *pedagogică* – importanța conceptelor-cheie de acces (la educația timpurie), participare (la educația timpurie), calitate (a educația timpurie), raportate la obiectivul general „educație pentru toți la vârsta mică” [37, p. 18, 19].

În viziunea lui S. Cristea, explică importanța următoarelor concepte-cheie [15, p. 100]:

- ✓ *Accesul la educația timpurie* poate fi demonstrat la nivel de obiective – conținuturi – metodologie – strategii instituționale „pentru toate categoriile de copii, fără nici o discriminare”.
- ✓ *Participarea la educația timpurie* poate fi interpretată ca principiu de reorganizare a relației pedagogice dintre educator și educat, „reorientată spre independența și responsabilizarea copiilor de la vârste mici”.
- ✓ *Calitatea educației timpurii* poate fi explicată ca strategie care „certifică nevoia de învățare și dezvoltare eficientă în raport de particularitățile individuale ale copiilor”.

În accepțiunea *educației timpurii* cu referire la învățarea și dezvoltarea copilului „din leagănul copilăriei până la școală” sau timpul „celor șapte ani de acasă” constituie o abordare holistică, multidisciplinară și complexă ceea ce actualmente poate produce o schimbare majoră în practicile ce tradiționale de îngrijire, creștere și educare a copilului.

Valoarea *educației timpurii* constituie un prilej necesar pentru evidențierea *dezvoltării globale a personalității copilului*, ceea ce presupune un proces dinamic pentru toate activitățile din perioada copilăriei desemnate prin „abordarea holistică a dezvoltării copilului” [33] – implicând domeniile de dezvoltare; „perspectiva integrată asupra serviciilor destinate copiilor” – servicii de educație, de asistență socială și protecție, sănătate [27, p. 36], „educație centrată pe copil” [29], „educație pentru toți” [34].

În acest context, identificăm cele mai importante *principii ale educației timpurii* pentru că fiecare copil este unic, cu nevoile, trebuințele, particularitățile sale specifice și are dreptul la educație:

- ◆ Educația trebuie să țină cont de *individualitatea fiecărui copil*, de aceea educația timpurie se referă la fiecare copil în parte, și nu la educația „copiilor”; este imperativă respectarea nevoilor copiilor: a) de bază: îngrijire, cunoaștere, hrană; b) afective: dragoste, securitate afectivă, întărire pozitivă a acțiunilor; c) de acțiune: joc liber ales.
- ◆ *Educația este continuă*, ea începe din primele momente ale vieții și durează cât aceasta; în centrul actului educativ trebuie să stea copilul cu cerințele sale individuale, aici se impune permanent cunoașterea, observarea copilului; totodată, să existe un echilibru permanent între activitățile cognitive, acționale și de relaționare socială, afective și activitățile de dezvoltare psihomotorie și a limbajului.
- ◆ *Dezvoltarea copilului* începe din momentul conceperii, se află în dependență cu mediul și în strânsă legătură cu mediul înconjurător și cu sine însuși; copiii se nasc cu potențialități virtuale de dezvoltare, învățare, comunicare, pe care doar stimularea și orientarea pozitivă le vor transforma în capacități.
- ◆ *Învățarea este fundamentală* în dezvoltarea socială, fizică, intelectuală, emoțională, spirituală etc.; cerințele copilului față de educație pot fi satisfăcute dacă activitatea educativă începe cu cunoașterea lor.
- ◆ *Jocul* în educația timpurie reprezintă forma specifică de activitate a copilului, de aceea învățarea depinde la această vârstă de joc; dezvoltarea copilului este dependentă de ocaziile pe care le oferă jocul – asigură dezvoltarea prin jocul liber ales – în concordanță cu nevoile și cerințele educative ale copilului, oferind copiilor ocazii de joc și dându-le posibilitatea de a alege liber jocurile și jucăriile, se deschide motivația intrinsecă pentru activitate și asumarea deciziilor și responsabilităților.
- ◆ Amenajarea *mediului*

educațional prin arii sau domenii de activitate și joc constituie o formă optimă de realizare a alegerilor timpurii și a ocaziilor de experimentare; domeniile de stimulare sunt o expresie de curriculum creativ; o nouă manieră de organizare a spațiului educativ în care se petrece jocul și, deci, învățarea; ele nu se confundă cu activitățile liber alese, organizate în momentele de „pauză” a procesului educativ. Grădinița este mediul ideal de conducere indirectă a dezvoltării personalității copiilor prin oferirea ocaziilor de explorare și relaționare prin joc și, astfel, de dezvoltare a personalității ca parte componentă a educației timpurii [37].

Educația timpurie, pe care o percepem azi ca având intrinsec legătură cu îngrijirea, protecția și asigurarea sănătății copilului mic, din punct de vedere *pedagogic* și *psihologic* cuprinde mai multe domenii sau componente de aplicație, printre care identificăm [9]:

- Educația prenatală a familiei;
- Educația copilului mic (0-1 an);
- Educația și consilierea părinților și familiei în general;
- Educația copilului între 1-3 ani;
- Educația preșcolară;
- Educația educatorilor și personalului auxiliar din instituțiile de educație timpurie pentru vârstele mici ale copiilor;
- Educația comunității;
- Educația pentru sănătate și educația nutriției, ca parte a educației pentru sănătate;
- Educația preventivă, pentru eliminarea riscurilor din copilărie;
- Educația prevenirii și remedierii dificultăților instrumentale și intervenția timpurie;
- Educația pentru comunicare și stimularea dezvoltării limbajului;
- Educația prosocială și educația pentru participare socială și construcția identității socio-culturale;
- Educația prin joc;
- Educația religioasă;
- Educația incluzivă;
- Educația pentru timpul liber.

Experiența internațională prezintă abordarea holistică a dezvoltării copilului, reflectată în complexitate prin tratarea conceptului de *educație timpurie* [27, p. 11]. Actualmente, acest concept este promovat și aprobat în *Codul Educației al Republicii Moldova* și alte documente de politici educaționale.

Conceptul de „dezvoltare globală a copilului” influențează în mod direct modul de organizare a educației din grădiniță, știut fiind că toate experiențele copilului sunt experiențe de învățare care accelerează dezvoltarea în diverse domenii. Structurarea reperelor pe domenii de dezvoltare are scopul de a surprinde specificul fiecăruia dintre domenii și să urmărească dezvoltarea globală a copilului, deoarece învățarea la copii se realizează holistic, pentru că implică toate domeniile de dezvoltare a copilului [13, p. 156].

Obiectivele educației timpurii pot fi construite la nivel *general* – specific – *operațional*.

Obiectivul general asigură cadrul educației timpurii la nivel de politică a educației. Vizează accesul la educația de calitate și dezvoltare optimă pentru toți copiii de vârsta 0-7 ani.

Obiectivele specifice asigură spațiul de referință al educației timpurii definit în termeni de direcții strategice de abordare [15, p. 101]:

- a) *abordarea globală* a personalității copilului (psihologică/în plan cognitiv – noncognitiv, medicală, socială, pedagogică) și a factorilor implicați în educarea acestuia (identificând riscuri, situații, dificultăți de învățare și adaptare, măsuri, soluții optime etc.);

- b) *abordarea individualizată* a personalității copilului realizată prin cunoașterea resurselor acestuia și valorificarea lor deplină în plan pedagogic prin măsuri de stimulare, dezvoltare, compensare, recuperare etc.;
- c) *abordarea interdisciplinară* a factorilor implicați în educația timpurie;
- d) *abordarea ecologică* angajează mai ales la nivelul învățării și dezvoltării prin „*valorificarea spațiului ambiental restrâns (sala de educație) și larg (spațiul natural)*”.

Finalitățile educației timpurii pun în valoare importanța a cinci domenii de dezvoltare a personalității copilului, care sunt descrise în *tabelul 1.1*. În acest scop, domeniile de dezvoltare acoperă nevoile dezvoltării complexe ale copiilor.

Fiecare *domeniu de dezvoltare* reprezintă expresia valorilor și a modului în care ne formulăm așteptările /*abilități de viață* privind personalitatea copilului în viitor. Valorile ce stau la baza constituirii domeniilor de dezvoltare sunt enunțate după cum urmează: „unicitatea copilului/diversitate, dezvoltare plenară, bunăstare, sănătate, interculturalitate, autocontrol, respect (de sine) și față de semenii, independență, demnitate, identitate, creativitate, responsabilitate, ordine interioară, grija față de mediu, solidaritate față de comunitate [23, p. 9].

Standardele (S) de învățare și dezvoltare pot fi transpuse în activități educaționale standardizate „pentru a crea un sistem global, comun, de referință în educația timpurie” prin care *copilul ar trebui să devină un viitor cetățean activ în societatea bazată pe cunoaștere* (vezi *tabelul 1.1*).

Tabelul 1.1. Corelația dintre domeniile, activitățile și abilitățile de viață ale personalității copilului

Domenii de dezvoltare	Activități educaționale „concepute pentru a crea un sistem global, comun, de referință în educația timpurie” [33, p. 5]	Așteptări /Abilități de viață privind copilul în viitor
A. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cultura fizică; ➤ Educația pentru sănătate; ➤ Igiena personală. <p>Standardele de la 1 la 7 (p. 12-25)</p>	Alegerii de viață sănătoasă; Managementul stresului; Prevenirea bolilor; Siguranța/securitatea personală.
B. Dezvoltarea socio-emoțională	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Socializarea copilului [5; 6]; ➤ Educația pentru familie; ➤ Timpul liber al copilului. <p>Standardele de la 1 la 11 (p. 28-49)</p>	Abilități intrapersonale: autocunoașterea și gestionarea emoțiilor; Abilități intrapersonale: comunicare și relaționare; Integrare socială.
C. Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Învățarea creativă prin joc [20]; ➤ Elemente artistice și estetice; ➤ „Digikids” sau TIC-ul preșcolarului [11]. <p>Standardele de la 1 la 4 (p. 52-59)</p>	A învăța să înveți; Luarea de decizii; Rezolvarea de probleme creative; Gândire critică și estetică; Artistism; Planificarea /organizarea.
D. Dezvoltarea limbajului și a comunicării,	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicarea verbală / nonverbală; ➤ Limbajul artistic; ➤ Premisele citirii și scrierii; ➤ Literatura în imagini. 	Comunicarea; Soluționarea conflictelor; Empatia; Împărtășirea;

<i>premiselor citit-scris</i>	Standardele de la 1 la 11 (p. 62-84)	Leadership; Grija față de ceilalți.
E. <i>Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cunoașterea mediului înconjurător; ➤ Rezolvarea de situații etc. – probleme logice; ➤ Elemente ale activității matematice. Standardele de la 1 la 13 (p. 86-111).	Încredere în sine; Caracter; (Auto) Motivare; Responsabilitate și disciplină personală.

Totodată, conceptul de „dezvoltare globală a copilului” accentuează importanța domeniilor de dezvoltare a personalității copilului în educația timpurie, care își are originalitatea științifică în cadrul operelor savanților de importanță mondială [Apud 17, p. 10-14].

J. Piaget a dezvoltat un model funcțional al dezvoltării inteligenței: stadiile dezvoltării copilului și un alt aspect – interacțiunile subiectului cu mediul, acesta își construiește cunoașterea și se dezvoltă în procesul adaptării la mediu.

Unele cercetări științifice privind dezvoltarea copilului actualizează acest proces destul de complex prin stabilirea relației dintre *socializare* și *educație*, de exemplu: „creatorul esențial” al copilului este calea dezvoltării ulterioare în procesul de inițiere în cultură, argumentează savantul rus

Л. Выготский [Apud 6, p. 20]. În acest sens, este utilă și sintagma consacrată a acestui savant: „zona proximei dezvoltări”, definită ca distanța dintre dezvoltarea actuală și dezvoltarea potențială, care poate fi realizată cu sprijin.

Conform teoriei lui E. Erikson dezvoltarea e un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii de educație și cei socio-culturali. Potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței, traversând cele opt stadii polare.

J. Dewey susține importanța experienței ca o componentă vitală în dezvoltarea individului. Principii ca „să se învețe făcând” sau „școala este însăși viața” stau la baza teoriei sale despre educație și rolul învățământului într-o societate democratică.

După Gardner, „inteligențele multiple” dezvoltă valoarea potențială a personalității copilului în ipostaza sa de a se cunoaște „în devenirea sa de a fi omul creativ”. Aceste inteligențe sunt multidimensionale și reprezintă seturi de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care le posedă, în anumite grade, orice om tipic dezvoltat.

Instituția de educație timpurie este prima etapă a educației sistematice, continue și un mediu ideal de socializare, care asigură dezvoltarea armonioasă a personalității copilului prin:

- asigurarea unei educații generale adecvate vârstei;
- asigurarea unui mediu securizant, fizic și afectiv, stimulat din punct de vedere cognitiv și social pentru toți copiii;
- asigurarea unui debut bun în învățământul primar;
- crearea unui mediu de ocrotire și petrecere plăcută a timpului liber.

Abordarea științifică a personalității copilului în organizarea /realizarea procesului de învățare și dezvoltare în cadrul educației timpurii, necesită familiarizarea acestui fenomen educațional sub toate aspectele: fizică (biologică), cognitivă (intelectuală), comportamental (psihosocial) [6, p. 11-13]. Astfel, conchidem prin ideea că *un cadru didactic, care are la dispoziție un complex de documente curriculare explicite și este pregătit să înfăptuiască transpunerea lui didactică, va fi apt și va dori să valorifice orice posibilitate de dezvoltare a copiilor* [7, p. 2-6].

1.2. Poziționări teoretice ale dezvoltării curriculare în educația timpurie

Reformele implementate în sistemul educațional la nivel internațional și național au punct de plecare *abordarea curriculară centrată pe copil*. În această perioadă s-au reliefat anumite schimbări privind „redefinirea rolului educației timpurii în formarea personalității individului; noile rezultate ale cercetătorilor privind educația timpurie; redefinirea rolului educației în viața individului din perspectiva educației permanente; schimbările economice și sociale din R. Moldova” [16, p. 6].

Noile schimbări au loc și în reactualizarea cadrului de politici în educația timpurie unde este necesar de a asigura accesul egal la educație timpurie de calitate pentru toți copiii, conform Strategiei Educației 2020, din perspectiva tratării ei ca pregătire pentru școală, care le-ar favoriza o dezvoltare plenară (fizică, cognitivă, socio-emoțională etc.) și ar garanta succesul debutului școlar.

Prin urmare, tendințele actuale în dezvoltarea curriculară constă în a sesiza, identifica și implementa schimbările la nivel de:

- *calitatea procesului de educație timpurie*, prin asigurarea științifică, curriculară și metodologică realizată;
- *gradul de valorizare și dezvoltare a potențialului fiecărui copil*, satisfacerea necesităților lui cognitive, afective, sociale, fizice, care ar garanta în ansamblu o dezvoltare plenară și armonioasă;
- *calitatea pregătirii psihologice a copilului* către școală și nivelului de adaptare la debutul școlar;
- *calitatea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice* din educația timpurie și învățământul primar, prin dezvoltarea competențelor profesionale;
- *dezvoltarea organizațională a instituției de învățământ preșcolar* prin modernizarea practicilor educaționale aplicate;
- *eficiența politicilor în domeniul educației timpurii* din perspectiva promovării echității, coeziunii sociale și cetățeniei active.

În demersul dezvoltării curriculare, abordarea asigurării dezvoltării și învățării copiilor prin prisma pedagogiei constructive în cadrul educației timpurii, se identifică printr-o serie de repere fundamentale regăsite în contextul documentelor de politici educaționale la nivel internațional-național, dar și literaturii de specialitate în valorificarea și promovarea *dezvoltării holistice a copilului și pedagogia centrată pe copil* [3, p. 7]:

Pedagogia constructivistă este fundamentată pe datele psihologiei genetice și epistemologiei care susține rolul activ al subiectului în construirea cunoașterii. La originea dezvoltării teoretice se află cercetările de psihologie și epistemologie genetică ale lui *J. Piaget* și concepția filosofului *G. Bachelard*.

În viziunea lui *J. Bruner* **aspectele constructiviste în proiectarea curriculară** se axează pe: *predispoziția la învățare* → *modul în care informația poate fi structurată în așa fel încât să poată fi asimilată într-o mai mare măsură de subiect* → *secvențele efective în care materialul este structurat* → *natura recompenselor*. Cu toate acestea, metodele eficiente de structurare a cunoștințelor trebuie să rezulte din simplificarea, generarea de noi propoziții și din diversitatea contextelor (sociale, culturale ale învățării, precum și aspectele practice ale legilor și existenței cotidiene) în care este manipulată/ procesată o informație cât mai bogată. De aceea, pentru proiectarea și realizarea procesului de învățare din perspectiva modelului curricular sunt relevante următoarele elemente:

1. considerarea și valorificarea experienței copilului pentru a-l motiva să-și folosească abilitățile de învățare și să permită autoreglarea învățării;
2. organizarea în spirală, astfel încât structura să fie ușor asimilabilă de către cel care învață, prin strategii de memorare simple sau complexe;
3. proiectarea să fie astfel încât să faciliteze extrapolarea/ transferarea și trecerea dincolo de simpla informație;

4. valorificarea diferențelor individuale și varietatea factorilor care concură la rezolvarea unei sarcini [17, p. 11-12].

În esență, *învățarea de tip constructivistă este un proces activ și constructiv în proiectarea și realizarea curriculumului pentru educația timpurie*, care are loc întotdeauna într-un context specific. Înțelegerea constructivistă a învățării depășește condiția viziunii tradiționale care echivala învățarea, în primul rând, cu transmitere de cunoștințe și certitudini – presupune întrebări și îndoieli, provizorat și nesiguranță. Toate aceste caracteristici sunt constatate, de fapt, în viața cotidiană a copiilor și adulților.

În contextul dezvoltării curriculare, fundamentarea educației timpurii este redimensionată prin prisma combinării paradigmei tradiționale cu cea modernă/postmodernă esențiale *procesului învățării* copilului, conform algoritmului [26, p. 19]:

▪ *Învățarea individualizată combinată cu învățarea reproductivă:*

- Auto-orientată de către educabil ← Educabilul îl urmează pe profesor/educator;
- Programe de studiu individualizate ↔ Programe de studiu standardizate;
- Profesorul facilitează și orientează învățarea ← Profesorul conduce procesul de învățare;
- Educabilul inițiază învățarea, având un rol activ ↔ Educabilul primește educația, având un rol pasiv, de „receptor”;
- Focalizarea pe „cum să înveți” ↔ Focalizare pe „ce câștigi” din educație;
- Motivație intrinsecă și centrare pe recompense ↔ Motivație externă și centrare pe evitarea pedepselor.

▪ *Învățarea „localizată” și „globalizată” cu învățarea centrată pe instituția de educație timpurie:*

- Surse multiple de învățare: locale și globale ↔ Profesorul este principala sursă de învățare;
- Învățare „în rețea” ↔ Învățare din toate situațiile de viață;
- Posibilități nelimitate de învățare prin deschidere față de dimensiunile locală și internațională ale educației: „întreaga lume este clasa în care învățăm” ↔ Învățare pe tot parcursul vieții și din toate situațiile de viață;
- Posibilități nelimitate de învățare prin deschidere față de dimensiunile locală și internațională ale educației: „întreaga lume este clasa în care învățăm” ↔ Posibilități reduse prin limitarea învățării la experiențele oferite de instituție.

Importanța poziționării teoretice privind dezvoltarea curriculară contribuie la eficientizarea nivelului de calitate pentru politicile actuale în educația timpurie.

Pornind de la ideea complexității în permanentă schimbare a politicilor educaționale la nivel național, procesul de dezvoltare a curriculumului în educația timpurie urmează să fie perceput ca un proces de schimbare calitativă, necesar și important care cere nu doar o abordare pedagogică ci și o abordare managerială. Din perspectiva abordării manageriale, dezvoltarea curriculumului reprezintă un proces deosebit de cel de dirijare a funcționării instituției de educație timpurie. Pentru dezvoltarea curriculumului de educație timpurie se va ține cont de următoarele repere, adaptate după *V. Chicu* [Apud 29, p. 50]:

◆ Raportarea la *dinamica* și la *nevoile actuale*, dar mai ales la *finalitățile* sistemului de învățământ, în acest sens se va căuta răspuns la întrebarea *ce competențe trebuie să posede absolventul unei trepte de învățământ, dacă bazele dezvoltării personalității copilului se conturează încă din perioada educației timpurii?*

◆ Raportarea la acele *tradiții* ale sistemului de învățământ național care se dovedesc pertinente din punctul de vedere al reformelor în curs; altfel spus, *ce este util să păstrăm, în noile condiții?*

◆ Raportarea la *tendențele generale de evoluție* și la *standardele internaționale* unanim acceptate în domeniul schimbărilor educației timpurii.

1.3. Principii și modele de dezvoltare a curriculumului educației timpurii

Paradigma educației timpurii în contextul politicilor educaționale la nivel internațional și național [Apud 1; 12] se bazează pe un sistem de principii generale care pornește de la concepția despre *Copil* și *Copilărie* recunoscute și respectate ca *Valori* esențiale [16; 23; 33]. Principiile constituie sistemul de repere care ghidează toate procesele circumscrise educației timpurii, după cum urmează [3, p. 9]:

- Principiul respectării depline a drepturilor copilului;
- Principiul respectării diversității și incluziunii educaționale și sociale a fiecărui copil, diferențierii și individualizării
- Principiul medierii/facilitării cunoașterii, învățării, dezvoltării potențialului fiecărui copilului;
- Principiul parteneriatului cu familia.

Finalitatea educației timpurii vizează dezvoltarea generală a copilului și, în același timp, pregătirea lui pentru școală și învățare pe parcursul vieții [17; 33]. Anume în acest context implementarea curriculumului de educație timpurie se va baza pe patru axe principale:

- ✓ *Reconsiderarea copilului ca ființă unică;*
- ✓ *Reamenajarea spațiului educațional prin centre de stimulare;*
- ✓ *Revalorizarea jocului;*
- ✓ *Parteneriatele educative.*

Curriculumul pentru educația timpurie din perspectiva corespunderii cu standardele de învățare și dezvoltare solicită implementarea acestuia pe parametrii și tendințele de dezvoltare ale copiilor. În acest sens, putem determina o serie de **principii metodologice** legate de două cerințe de bază: **A. Asigurarea eficienței proiectării demersului educativ în creșe, grădinițe**, **B. Aspecte ale abordării operaționale**.

A. Principiul asigurării eficienței proiectării demersului educativ în creșe, grădinițe este urmat după aceste cerințe:

- Proiectarea demersului educativ să urmărească o perspectivă globală, curriculară asupra educației.
- Proiectarea demersului educativ în concordanță cu vârstele de dezvoltare ale copiilor.
- Implementarea schimbărilor în acord cu cerințele, nevoile diferite, interesele individuale ale celor implicați în program (agenții educaționali și copiii).
- Proiectarea demersului educativ să fie bazat pe activitatea de joc, ca activitate fundamentală de dezvoltare a personalității copilului.
- Proiectarea demersului educativ să se bazeze pe recunoașterea copilului ca partener, pe identificarea și utilizarea eficientă a resurselor existente (materiale, teoretice și umane) și pe gestionarea perspectivelor de dezvoltare.
- Proiectarea demersului educativ să încurajeze cooperarea și implicarea participanților la program, oferind condițiile unui parteneriat real educațional.
- Proiectarea demersului educativ să ofere o varietate de soluții, materiale, metode, activități și idei care să corespundă cu diversitatea indivizilor și cu problemele implicate în proiectare.

B. Principiul abordării operaționale propuse pentru proiectarea demersului educativ, din punct de vedere al bazei explicative teoretice și metodologice se referă la schimbări necesare în următoarele dimensiuni:

- Modul de abordare a copilului.
- Organizarea și alegerea jocului ca activitate fundamentală de învățare și adaptare pentru copil.
- Amenajarea și folosirea spațiului educațional prin mesaje directe și indirecte.
- Antrenarea strategiilor de învățare individualizată prin experiență și relaționare.
- Materiale și mijloace variate și flexibile de sprijinire a jocului și învățării.

- Rolurile nuanțate și noi ale educatoarei.
- Racordarea proiectării demersului educativ la Curriculum și Standarde.
- Parteneriatul educațional ca nevoie de bază a educației timpurii.

În continuare, distingem cele mai importante *principii* care vor sta la baza **proiectării demersului educațional individualizat în educația timpurie**. Aceste principii afirmă nevoia luării în considerare a condițiilor psihopedagogice necesare dezvoltării copilului și a devenirii sale socio-culturale prin sprijin și relații pozitive [27; 37].

◆ **Principiul valorizării unicității și individualității copiilor**

- Fiecare copil este unic, cu nevoile lui speciale și particulare.
- Educația este continuă, ea începe din primele momente ale vieții și durează cât aceasta.
- În centrul actului educativ trebuie să stea copilul cu cerințele sale individuale.
- Dezvoltarea copilului este dependentă de ocaziile pe care i le oferă activitatea principală a copilului: jocul.
- Nevoile copilului sunt cerințe importante pentru educație; ele sunt diferite de la copil la copil și de la o perioadă la alta.
- Nevoile, cerințele copilului sunt nu numai cele de bază (de îngrijire, cunoaștere și de hrană), ci și cele afective (de dragoste, securitate afectivă și întărire pozitivă a acțiunilor), dar și de acțiune (prin joc liber ales).
- Educația timpurie nu se adresează „copiilor”, ci fiecărui copil în parte.
- Învățarea copilului mic și preșcolar se realizează prin joc, este experiențială (se realizează prin experiențe proprii) și socială (e dependentă de relațiile sociale ale copilului cu adulții și cu egalii).
- Învățarea se realizează cel mai bine prin propria experiență antrenată în jocul liber ales.
- Ținând cont de importanța învățării prin joc la aceste vârste, procesul este mai important decât produsul obținut.
- La copilul mic și preșcolar este necesar a se păstra un echilibru permanent între activitățile intelectuale, cele socio-afective, cele de dezvoltare psihomotorie și a limbajului. Toate sunt la fel de importante și constituie premiza dezvoltării nucleului de individualitate și expresie personală, creativă a copilului.

◆ **Principiul redefinirii educației preșcolare**

- Cerințele copilului față de educație pot fi satisfăcute dacă activitatea educativă începe cu cunoașterea lor.
- În educația timpurie (0-6/7 ani) forma specifică de activitate a copilului este jocul, de aceea învățarea depinde la această vârstă de joc.
- Jocul care asigură dezvoltarea este jocul liber ales, în concordanță cu nevoile și cerințele educaționale ale copilului.
- Oferind copiilor ocazii de joc și dându-le posibilitatea de a alege liber jocurile și jucăriile, se deschide motivația intrinsecă pentru activitate și asumarea deciziilor și responsabilităților.
- Conducerea actului didactic la vârsta preșcolară este o conducere indirectă (care oferă condiții și ocazii de joc între care copilul alege), oferind premisele dezvoltării independenței de acțiune, responsabilizării timpurii și încrederii în propriile forțe.
- Identificând continuu cerințele copilului și evaluând progresele prin observație, asigurăm succesul acțiunilor lui și învățarea eficientă și de durată.
- Observația ajută educatoarea să sesizeze dinamic cerințele educative ale fiecărui copil și să ofere posibilitatea dezvoltării competențelor și capacităților.
- Nevoile/ cerințele copilului sunt atât cele de bază pentru supraviețuirea sa (îngrijire fizică, hrană, cunoaștere), cât și afective (de dragoste, siguranță afectivă, întărire pozitivă a acțiunilor lui etc.), de activitate și joc, ca mijloc de apropiere a realității înconjurătoare și de adaptare.

- Amenajarea mediului educațional conform domeniilor de dezvoltare prin centre de activitate și joc constituie o formă optimă de realizare a alegerilor timpurii și a ocaziilor de experimentare.
- Stimularea independenței de alegere și acțiune trebuie împletită cu activitatea de grup și cu sprijinirea relațiilor interpersonale.

◆ **Principiul redefinirii rolului grădiniței**

- Grădinița este mediul ideal de conducere indirectă a dezvoltării personalității copiilor prin oferirea ocaziilor de explorare și relaționare prin joc, și astfel, de dezvoltare a personalității, ca parte componentă a educației timpurii.
- Scopul activității în grădiniță trebuie să fie dezvoltarea și stimularea dezvoltării copiilor prin modalități care să asigure bazele unei personalități independente și creatoare; pregătirea pentru școală este o componentă care ține seama de particularitățile individuale și de ritmurile proprii fiecărui copil.
- Conținuturile activităților din grădiniță sunt importante dar ele nu trebuie să pună în umbră nevoia de centrare pe individualizarea educației, ca un specific la acest nivel.
- Cele două tipuri de acțiuni generatoare a dezvoltării: relațiile cu obiectele și relațiile cu semenii au posibilitatea de a se construi și monitoriza în activitatea pe domenii de dezvoltare.
- Obiectivele activităților în grădiniță trebuie să vizeze achiziționarea unor cunoștințe, dar și formarea unor abilități și capacități instrumentare fundamentale dezvoltării personalității.
- Rolul educatoarei este de a observa, a cunoaște, a organiza și a conduce indirect procesul educativ, ca proces de dezvoltare.
- Centrele de stimulare sunt o expresie creativă a curriculumului bazat pe domeniile de dezvoltare; o nouă manieră de organizare a spațiului educațional în care se petrece jocul, și deci învățarea. Ele nu se confundă cu activitățile libere alese, organizate în momentele de „pauză” a procesului educațional.
- Evaluarea procesului educației timpurii în proiectarea demersului didactic este nuanțată prin numeroase instrumente și folosește observațiile educatoarei.
- La organizarea spațiului prin centre de stimulare, mișcarea liberă a copiilor în sală este obligatorie; controlul indirect al educatoarei se poate realiza prin negocierea inițială a regulilor împreună cu copiii și chiar expunerea acestora ca un regulament interior, hotărât în parteneriat.
- Activitățile individuale se combină cu cele pe grupuri mici și cu activitățile cu grupa întreagă pentru a se realiza gama necesară de relații pregătitoare activităților școlare și sociale.
- Copiii sunt influențați de toți adulții cu care vin în contact, de aceea este necesară grija față de personalul administrativ în grădiniță și față de colaborarea dintre agenții educaționali implicați (relațiile dintre educatoare, dintre directoare și educatoare, dintre părinți și educatoare, dintre părinți etc.).
- Parteneriatul între grădiniță și familie constituie o cerință importantă a proiectării demersului educativ în instituțiile de educație timpurie.
- Din colaborarea educatoare–copil–familie–comunitate fiecare are de câștigat, dar cel mai important rezultat este creșterea, dezvoltarea și educarea copiilor.

În esență, ideile referitoare la jocul copilului între naștere și 6/7 ani, la învățarea prin joc și importanța jocului în dezvoltare, la dreptul copilului la joc, precum și teza conform căreia dezvoltarea intelectuală este în interdependență cu cea afectiv-motivațională și cu cea psihomotorie nu sunt noi. În acest sens, nou este accentul pe *individualitatea copilului*, pe construirea capacităților exploratorii și de relație, pe procesul devenirii personale, pe cultivarea independenței și spiritului de responsabilitate.

Copilul vine în grădiniță cu o experiență importantă. De aceea influențele educative din grădiniță trebuie să fie în consens cu toate celelalte influențe educative permanente sau temporale, care acționează asupra socializării copilului. Copilul este o personalitate în devenire *care se poate constitui ca partener al propriei sale formări* [37, p. 95-96].

În contextul preșcolarității, *curriculum integrat* este produsul *educației centrate pe copil*, în care accentul este pus pe importanța necesităților, intereselor copilului și a stilului propriu de învățare, conform *teoriei inteligențelor multiple*. Potrivit lui *S. Drake* (1998), curriculumul integrat necesită

utilizarea în manieră holistă, integratoare, a abilităților și competențelor celor educați, iar accentul educației ar trebui să se pună pe capacitatea de a rezolva probleme și de a le aplica în contexte reale. Prin intermediul acestui tip de curriculum, este facilitată formarea și exersarea abilităților copiilor de a realiza conexiuni care să reprezinte lumea reală cât mai exact posibil. Copiii au nevoie de ajutor pentru a realiza legături cu comunitatea în care trăiesc, fapt pentru care, curriculumul ar trebui să includă activități prin care preșcolarii ar dobândi anumite cunoștințe, abilități, competențe aplicabile în viața reală, aceștia devenind participanți activi în viața comunității [8, p. 10; 20].

Literatura de specialitate oferă o serie de modele de organizare și monitorizare a curriculumului integrat [Apud 30, p. 253]:

a) *Modelul integrării ramificate* – elementul central al acestui model este *tema studiată*, iar detalierea experiențelor de învățare se face, la un prim nivel, pe domenii de activitate prevăzute în programă. La un al doilea nivel de proiectare sunt considerate experiențele de formare, pe diversele dimensiuni psihofizice individuale: intelectuală, afectivă, socială, fizică. Având în vedere finalitățile stabilite pentru aceste două niveluri, cadrul didactic alege conținuturile ce se înscriu în sfera temei centrale și care pot contribui la atingerea finalităților.

b) *Modelul integrării liniare (modelul hibridării)* – în acest nivel, integrarea curriculară se face în jurul unei finalități de transfer, de tipul „dezvoltarea comportamentului social”. Prin complexitatea lor și prin specificul integrat, aceste finalități se pot constitui ca (sub) domenii independente. Acest model al proiectării este aplicabil pentru finalitățile urmărite pentru perioade mai îndelungate de timp și este foarte potrivit pentru proiectarea intervenției educaționale diferențiate și individualizate cu scopuri recuperatorii sau de dezvoltare.

c) *Modelul integrării secvențiale* – în acest model, cunoștințele din aceeași sferă ideatică sunt predate în proximitate temporală, deși abordarea lor se face distinct, propunătorul facilitează transferul achizițiilor învățate de la un domeniu la altul, prin comentariile, trimiterile, întrebările, sarcinile de lucru formulate. Proiectarea pe teme, o cerință de actualitate în învățământul preșcolar, ilustrează cel mai adesea acest model de integrare curriculară.

d) *Modelul curriculumului infuzionat* – specificul acestui model constă în studierea unor teme diverse din perspectiva unui *centru de interes* care poate fi temporar (de exemplu: o finalitate complexă, precum înțelegerea conceptului de transformare reversibilă/irreversibilă, relația timp-transformare etc., analiza structurilor și compararea structurilor naturale cu cele create de om) sau permanent (de exemplu: studierea unei discipline opționale utilizând o limbă străină: educarea caracterului, conținutul fiind parcurs în limba engleză ori în limba franceză etc.).





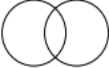
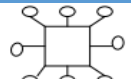

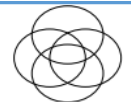


e) *Modelul integrării în rețea* – este soluția de integrare pe care o propune *Metoda proiectelor de investigare-acțiune*. Pornind de la subiectul proiectului, copiii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu corelate cu tema centrală. Domeniul central și cele corelate ale proiectului sunt ele însele teme transdisciplinare și vor fi abordate ca atare. Neajunsul acestui model este faptul că aplicarea lui poate crea riscul multiplicării tematicii proiectului peste posibilitățile de monitorizare a rezolvării ei. Proiectarea după modelul integrării în rețea impune cel puțin două niveluri de planificare:

- ✓ construirea unei hărți tematice în care, pornindu-se de la tema centrală, sunt identificate subtemele ce vor fi parcurse;
- ✓ desfășurarea pe categorii și tipuri de activități a conținuturilor ce vor rezolva tema proiectului.

f) *Modelul polarizării* – implică stabilirea unui nou domeniu de cunoaștere (eventual opțional) în jurul căruia, pentru realizarea unor obiective specifice, sunt polarizate segmente din alte discipline. Un exemplu în acest sens îl poate constitui „Vremea poveștilor” în care dezvoltarea deprinderilor de comunicare și alte finalități se îndeplinesc prin exploatarea conținutului poveștilor din perspectiva mai multor categorii de activități prevăzute în Planificarea anuală din cadrul instituției de educație timpurie.

În acest context, pot fi identificate și alte modele ale curriculumului integrat în învățământul preșcolar [8, p. 12], prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1.2. *Modele de organizare a curriculumului integrat*

<i>fragmentat</i>		Discipline separate și distincte. Monodisciplinaritate.
<i>conectat</i>		Temele din sânul unei discipline sunt conexe (integrare intradisciplinară).
<i>cuibărit</i>		Aptitudinile sociale, de gândire și de conținut sunt urmărite într-o anumită disciplină.
<i>secvențiat</i>		Similaritățile sunt predate în aceleași momente educaționale, însă disciplinele sunt separate. Educatoarea facilitează transferul achizițiilor de la un domeniu la altul, prin comentarii, întrebări, sarcini de lucru.
<i>intersectat</i>		Predarea implică două discipline și se pune accent pe elementele ce se găsesc în ambele.
<i>palmat</i>		Utilizarea unei teme ca bază a predării mai multor discipline.
<i>extins</i>		Deprinderile de gândire, deprinderile sociale, inteligențele multiple și deprinderi de studiu sunt înșirate expuse în cadrul diferitor discipline.
<i>integrat</i>		Multiple discipline cu priorități suprapuse, sunt examinate pentru găsirea unor deprinderi, concepte și atitudini comune.
<i>aprofundat</i>		Învățarea complexă are loc prin intermediul unei singure arii de interes. Studiarea unor teme din perspectiva unui centru de interes care poate fi temporar sau permanent.
<i>tip rețea</i>		Integrarea se realizează prin selectarea unor rețele de experți și resurse. Este soluția de integrare propusă de metoda Proiectelor de investigare-acțiune. Pornind de la subiectul proiectului, copiii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu, corelate cu tema centrală.

Printre avantajele utilizării *curriculumului integrat* se pot enumera [20]:

- Învățarea bazată pe proiect;
- Aduce un plus de calitate cunoștințelor, acestea fiind dobândite profund și pe o perioadă de timp îndelungată (copiii identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte dintre temele abordate în grădiniță și cele din afara ei);
- Conținuturile pot fi parcurse într-un timp relativ scurt;
- Utilizarea predării în echipă (formată din mai multe educatoare);
- Învățarea prin cooperare, care presupune dezvoltarea relațiilor interpersonale, prin realizarea unei comunicări deschise cu membrii grupului, acceptarea opiniei celorlalți, dar și dezvoltarea intrapersonală, deoarece copiii devin mai responsabili în procesul învățării;
- Învățarea activă, ce are la bază utilizarea metodelor de predare active, activ-participative, interactive;
- Aplicarea inteligențelor multiple în procesul de predare-învățare-evaluare;
- Promovarea atitudinilor pozitive;
- Educatoarea devine un facilitator al activităților desfășurate (mai mult decât o sursă de informații);
- Implicarea comunității în activitățile educative, prin realizarea de parteneriate educaționale.

Printre principalele **elemente ale abordării integrate ale curriculumului** se disting următoarele, în viziunea *M. Chiriac* [8, p. 14-18]:

a) Combinația tematică și transpunerea acesteia într-un proiect/program de studiu:

- Integrarea domeniilor clasice de cunoaștere într-o structură coerentă și unitară: interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar.
- Educația în grădiniță își propune cunoașterea de către copil a realității înconjurătoare în parametrii ei de bază, aplicarea celor învățate în contexte reale și nu-și propune aprofundarea unor domenii științifice fundamentale.

b) Flexibilizarea orarului și a strategiilor de organizare și desfășurare:

- Implicațiile acestei integrări la nivel intracurricular.
- Centrarea se va face pe procesul de învățare mai degrabă decât produsul învățării.
- Există principii de proiectare, organizare și desfășurare a activităților de educație și formare în grădiniță:
 1. identificarea particularităților grupului de copii și a fiecăruia în parte, a abilităților, intereselor, nevoilor de cunoaștere ale acestora;
 2. ancorarea în concret și crearea unor situații de învățare care să fie relevante pentru experiența de viață a copilului preșcolar;
 3. implicarea copiilor în procesul de cunoaștere atât în alegerea tematicii și modalităților de abordare ale acesteia.
- Existența unor reguli ce contribuie la flexibilizarea abordării curriculare în grădiniță:
 1. trecerea de la o activitate la alta se face prin crearea unor legături firești între idei, domenii de cunoaștere (tranziții);
 2. activitățile de învățare se pot prelungi, completa, alterna cu alte tipuri de aditivități în funcție de interesele și dispoziția copiilor
 3. activitățile de învățare alternează echilibrat cu cele de relaxare, cele de interior cu cele din aer liber și ambele urmăresc deopotrivă finalități cognitive, afectiv-motivaționale și psihomotorii.
- c) Identificarea și integrarea a noi surse de informație și selecție a conținuturilor:**
- Implicațiile extracurriculare ale demersului integrativ.
- Lipsa manualelor în grădiniță este un avantaj, educatoarei revenindu-i libertatea de a selecta conținuturile.
- Experiența practicii educaționale arată că abordarea a noi surse de informare și selecție a conținuturilor nu înseamnă nicidecum aglomerare curriculară ci dimpotrivă o mai bună integrare a curriculum-ului formal cu cel nonformal (extrașcolar) și informal.
- Inițierea și derularea unor parteneriate de tip grădiniță – comunitate asigură interferența benefică a acestor tipuri de conținut.

Pentru înțelegerea deplină a conceptului de **curriculum integrat în educația timpurie** sunt considerate a fi esențiale [20, p. 40]: *integrarea multidisciplinară, integrarea interdisciplinară și integrarea transdisciplinară*. Acestea pot fi considerate ca pașii parcurși de la interdisciplinaritate la transdisciplinaritate, potrivit-se pe un continuu evolutiv. Diferența esențială dintre acestea este gradul perceput de separare care există între domenii (la integrarea transdisciplinară granițele dintre discipline dispar). Fiecare educatoare poate opta pentru tipul de integrare a curriculumului pe care îl dorește. Prin urmare, în ciuda unor diferențe ce constau în gradul și intenția de integrare, cele trei abordări împărtășesc multe asemănări: centralizarea pe standarde, nevoia de responsabilitate – cadrele didactice sunt interesate de modul în care pot utiliza cele mai eficiente strategii de planificare, predare, evaluare etc. Interacțiunea dintre cele trei abordări ale integrării poate fi ilustrată în tabelul de mai jos.

Tabelul 1.3. *Interacțiunea dintre cele trei abordări ale integrării*

	Integrarea multidisciplinară	Integrarea interdisciplinară	Integrarea transdisciplinară
Organizarea Centrelor	Standardele de discipline organizate în jurul unei teme.	Abilități interdisciplinare și concepte integrate în standardele disciplinare.	Context în viața reală – întrebările preșcolarilor.
Cunoașterea	Cele mai bune cunoștințe învățate prin structura disciplinelor. Un singur răspuns corect. Un singur adevăr.	Discipline conectate prin concepte și competențe comune. Cunoștințe considerate a fi construite social mai multe răspunsuri corecte.	Toate cunoștințele interconectate și interdependente. Multe dintre răspunsuri sunt corecte. Cunoștințe considerate a fi nedeterminate și ambigue.
Rolul disciplinelor	Procedurile disciplinei sunt considerate cele mai importante competențe și concepte distincte ale disciplinei predate.	Abilități interdisciplinare și concepte importante.	Disciplinele pot fi identificate, dacă se dorește, deoarece granița dintre acestea dispare. Disciplinele au un Accentuat context în viața reală.
Rolul cadrului didactic	Mediator. Specialist.	Mediator / facilitator. Specialist / generalist. Regizor.	Realizează planificarea alături de copii (coplanificator). În parte la procesul de învățare alături de copii (coechipier), coevaluator, regizor, animator, mediator generalist / specialist.
Locul de plecare	Standarde și proceduri disciplinare.	Punte interdisciplinară <i>A ști / a face / a fi / a deveni.</i>	Întrebările și preocupările copilului context aplicabil în viața reală.
Gradul de integrare	Moderată.	Mediu / intens.	Accent pe paradigma schimbării.
Evaluare	Disciplina de bază.	Accent pe competențe / concepte interdisciplinare.	Accent pe competențe / concepte interdisciplinare.
A ști	Concepte și similarități esențiale între discipline.	Concepte și similarități esențiale între discipline.	Concepte și similarități esențiale între discipline.
A face	Competențe disciplinare ca elemente de bază, de asemenea, sunt incluse și competențe interdisciplinare.	Abilități interdisciplinare ca elemente de bază, dar sunt incluse și competențe disciplinare.	Abilități și competențe interdisciplinare și disciplinare aplicate în contexte din viața reală.
A fi	Valori democratice. Educație pentru caracter. Obiceiuri ale minții (<i>tipuri de învățare, motivație, interes</i>). Deprinderi de viață (de exemplu, <i>munca în echipă, responsabilitatea de sine</i>).		

Procesul de planificare	Design tradițional. Bazat pe standard. Relația de interdependență între cele trei componente ale procesului educațional: predare–învățare–evaluare.
Instrucție / educație	Abordare constructivistă. Metode de cercetare. Învățare experiențială. Alegerea elevilor / preșcolarilor. Instruire diferențiată.
Evaluare	Îmbinarea eficientă a metodelor tradiționale de evaluare cu cele alternative. Activități finale care integrează disciplinele predate (<i>expoziții cu lucrările realizate, excursii, serbări, scenete</i> etc.).

Prin gradul său de complexitate, integrarea transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: intradisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar, cele patru săgeți ale aceluiași arc – cel al cunoașterii.

Idei oportune privind creșterea copilului în egalitate și libertate după propriul său ritm de învățare și dezvoltare se înscrie în „noul” proiect Curriculum Național pentru Educația Timpurie, un document care reflectă exigențele timpului atât la nivel internațional, cât și național privind învățarea și dezvoltarea copilului încă de la naștere până în momentul intrării în școală. Totodată, realizarea unui astfel de curriculum de educație timpurie în grădinițe din Republica Moldova necesită un parteneriat educativ relevant cu instituțiile din comunitate care au un rol esențial în viața copilului [9]:

- * **Centre medicale**, care constituie un partener necesar pentru promovarea sănătății și prevenirea îmbolnăvirilor, pentru toți membrii comunității și la care familia face cel mai des apel;
- * **Biserica** – valorile moral-religioase sunt un punct important de reper în educația morală și comunitară a copilului;
- * **Poliția** – educația preventivă, precum și cultivarea comportamentelor prosoziale și sociale;
- * **Organizațiile nonguvernamentale**, ca formă de participare la viața societății și de promovare a voluntariatului, precum și a altor activități în favoarea rezolvării problemelor sociale;
- * **Întreprinderile economice** care pot sprijini material creșa, grădinița, școala sau anumiți copii (cu burse și ajutoare);
- * **Mass-media** și comunicarea în masă, ca sprijin pentru programele educative, de promovare a ideilor noi, a inovațiilor și reformei, dar și a unor percepții, imagini și idei în sensul valorilor educaționale.

Or, calitatea dezvoltării curriculare în educația timpurie va deveni eficientă dacă își propune asigurarea individualizării și globalizării învățării copilului încă de la primele momente ale existenței sale cu implicarea tuturor agenților educaționali care contribuie la creșterea și dezvoltarea lui optimă.

Instituțiile de educație timpurie planifică anual activități în ceea ce privește *dezvoltarea globală și integrată a copilului* [17], deoarece procesul educațional trebuie organizat astfel încât să fie implicate concomitent toate domeniile dezvoltării copilului – „dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală; dezvoltarea socio-emoțională; dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare; dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit–scrisului; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii. La copiii de vârstă antepreșcolară și preșcolară nu se produce dispart dezvoltarea fizică, socială, emoțională, cognitivă sau de limbaj” [33]. Copiii învață holistic, astfel încât fiecare domeniu le influențează pe celelalte și nici unul nu operează independent.

E indiscutabil că finalitatea urmărită prin educație este edificarea unui viitor cetățean responsabil și activ care nu poate fi obținut numai în cadrul activităților de învățare și de dezvoltare socială

desfășurate în grădiniță. Copiii au nevoie de o participare reală și la activități extracurriculare, la viața comunității, pe măsura înțelegerii și puterilor lor, iar proiectele de parteneriat educațional cu: administrația publică, instituții de ocrotire a sănătății și protecției sociale, organizații nonguvernamentale etc., pot contribui în mare măsură la atingerea acestui deziderat. Deoarece comunitatea reprezintă partea cea mai importantă a mediului social prin care copilul trebuie să cunoască diversitatea, să învețe s-o accepte și s-o respecte. Prin aceste acțiuni constructive de învățare și dezvoltare socială, comportamentul prosocial poate fi format cu succes doar prin efortul conjugat al grădiniței, familiei și comunității.

Bibliografie:

1. Bolboceanu A. *Accesul, relevanța și calitatea educației în instituțiile de educație timpurie*. Studiu de politici publice. Chișinău: Lexon-Prim (Tipogr. Reclama), 2014.
2. Briceag S. *Psihologia vârștelor*. Bălți: Universitatea de Stat „A. Russo”, 2014.
3. *Cadrul de referință. Curriculum pentru educația timpurie*. ME, 2015 (*Proiect*). Disponibil la: www.particip.gov.md
4. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010.
5. Cemortan S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
6. Cemortan S., Paladi O. (coord. șt.) et al. *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, p. 20.
7. Chicu V. Înțelegerea împărtășită a calității – oportunitate pentru asigurarea calității. În: *Didactica Pro...*, 2016, nr. 1(95), p. 2-6.
8. Chiriac M. *Integrarea – o nouă abordare a curriculumului preșcolar*. Brăila: Editura Sf. Ierarh Nicolae, 2011.
9. Clichici V. Educația timpurie – oportunitate și necesitate a dezvoltării globale a copilului. În: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 4(52), p. 31-37.
10. Clichici V. et al. Noi abordări de dezvoltare a curriculumului și a tehnologiilor educaționale în educația timpurie. În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 1(53), p. 20-26.
11. Clichici V. Tendințe de perfecționare a metodologiei didactice în educația timpurie. În: *Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități*: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2016, p. 104-106.
12. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
13. Colceriu L. *Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat*. București: Editura Dacia, 2008, p. 156.
14. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. București-Chișinău: Litera, 2000.
15. Cristea S. Educația timpurie. În: *Didactica Pro...*, 2007, nr. 3-4(43-44), p. 100-102.
16. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. A. Bolboceanu, S. Cemortan, E. Coroi [et al.]. Ed. a 2-a. Chișinău: Cartier, 2008.
17. *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar: modul general pentru personalul grădiniței*. C. Boca (coord.), M. Bucinschi, A. Dulman. București: Educația 2000+, 2009.
18. Elkonin D.B. *Psihologia jocului*. București: E.D.P., 1999.
19. *Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază*. Centrul Educațional „Pro Didactica”. Autori: V. Pritcan [et al.]. Chișinău: „Imprint Star” SRL, 2010.
20. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. ME. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014.
21. Guțu Vl. (coord.), Chicu V., Dandara O. et al. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008.

22. 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).
23. Ionescu M. (coord. șt.) *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București: Vandemonde, 2010.
24. Joiță E. (coord.), Ilie V., Frăsineanu E. *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
25. Mateiaș A. *Pedagogie pentru învățământul preșcolar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
26. Munteanu C. *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Iași: Polirom, 2009.
27. Paige-Smith A., Craft A. *Developing reflective practice in the early years*. New York: O.U.P., 2007.
28. Pascari V. *Mâine vom fi școlari. Pentru educatori, învățători și părinți*. Chișinău: Editura Ruxanda, 1998.
29. Pâslaru Vl., Callo T., Silistraru N. et al. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Coord.: M. Hadîrcă. Chișinău: Print Caro, 2011.
30. Petrovan R.Ș. Educația intelectuală a preșcolarilor prin activități integrate. În: *Inovație și calitate în educația timpurie și în școlaritatea mică*. R.M. Niculescu [et al.]. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2014, p. 252-258.
31. Rafailă E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Aramis, 2002.
32. *Regulamentul referitor la evidența și instituționalizarea copiilor de vârstă 0-7 ani din districtele școlare arondate instituțiilor publice de învățământ preșcolar* (aprobat, 20 mai 2015, decizia CA nr. 2/3, DGETS).
33. *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*. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.
34. *Strategia națională „Educație pentru toți”*. Hotărârea Guvernului nr. 410 din 04.04.2003. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.04.2003, Nr. 070 (441).
35. UNICEF. *Educația timpurie individualizată. Ghidul educatorului*. Chișinău: Editura Cartier, 1995.
36. Vasian T. et al. Educația timpurie: sporirea calității și eficienței. În: *Univers Pedagogic*, 2016, Nr. 1(49), p. 28-33.
37. Vrăsmaș E. *Educație timpurie*. București: Arlequin, 2014.

Capitolul 2.

DEMERSURI DE ACTUALIZARE A PROCESULUI DE DEZVOLTARE A CURRICULUMULUI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

2.1. Evoluția curriculumului în învățământul preșcolar din Republica Moldova

Necesitatea abordării curriculumului în învățământul preșcolar din R. Moldova se evidențiază prin *Concepția primului Curriculum preșcolar național*, datat între anii 1980-2000 [Apud 9, p. 49; 18]. O perioadă anevoioasă de documentare a valorilor naționale și general-umanistice din cadrul studiilor politicilor educaționale (din Europa, SUA) pentru dezvoltarea sistemului educației preșcolare din țară, promovându-se idei fundamentale de ONU, începând cu vârsta preșcolară [10, p. 4]:

- omul ca personalitate;
- satisfacerea nevoilor și îndeplinirea năzuințelor fiecărei persoane;
- structurarea sistemului educațional în așa fel încât să asigure și să stimuleze afirmarea plenară a personalității și demnitatea omului;
- dezvoltarea personalității umane în concordanță cu necesitățile statului, interesele generale, aspirațiile și capacitățile fiecărui individ;
- realizarea procesului instructiv-educativ începând cu primii ani de viață a copilului.

În această ordine de idei, propunem o sinteză a dezvoltării curriculumului în sistemul de învățământ preșcolar, prezentată în *Tabelul 2.1*.

Tabelul 2.1. O sinteză a evoluției dezvoltării curriculumului în educația timpurie din R. Moldova

❖ Curriculum-ul Educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri (1997)		
Perspectiva conceptuală a curriculumului	Accente de „noutate” la nivel conținutal educativ	Finalități
<p>Curriculum axat pe conținuturi</p> <p>Educația preșcolară a copilului de 3-7 ani prin prisma <i>Teoriei noilor educații</i>.</p>	<p><i>Conținuturi educaționale sau domenii de cunoaștere integrate în module.</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Modulul activităților artistice, vizează dezvoltarea socioafectivă și estetică în baza literaturii, muzicii, artei plastice, lucrului manual (comportamentul socioafectiv).2. Modulul activității umanistice, prevede dezvoltarea vorbirii, socioafectivă și cognitivă incluzând: limba maternă, familiarizarea cu natura, cunoștințe despre plaiul natal, tradiții obiceiuri, limbile moderne (<i>comportamentul verbal</i>).3. Modulul activității cognitive, preconizează dezvoltarea intelectuală, verbală, socioafectivă cu un accent evident pe pregătirea pentru instruirea în școală, care include: formarea cunoștințelor elementare matematice, construirea și formarea premiselor citit-scrisului (<i>comportamentul cognitiv</i>).	<p>Procesul dezvoltării, formării personalității și educația copilului orientat spre respectarea ritmului propriu de evoluție a fiecărui copil și satisfacerea necesităților afective, spre stimularea activității primordiale, susținerea curiozității și a dorinței de a învăța dimensionate prin:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Dezvoltarea sferei cognitive.2. Formarea culturii vorbirii.3. Formarea proceselor afective și a calităților morale.4. Formarea culturii fizice <p>[23, p. 10-12].</p>

	4. Modulul activității motrice , vizează dezvoltarea fizică ce include: activități de educație fizică, ritmică, antrenament grafic, jocuri-dramatizări (<i>comportamentul motor</i>) [23, p. 13].	
❖ Curriculum preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare (2000)		
Perspectiva conceptuală a curriculumului	Accente de „noutate” la nivel conținutal educativ	Finalități
<p style="text-align: center;">Curriculum axat pe obiective</p> <p>Educația copilului preșcolar la vârsta de 5-7 ani prin prisma <i>Teoriei noilor educații</i>.</p>	<p><i>Activități colective vizate pe comportamente ale copilului și grupate pe domenii de cunoaștere.</i></p> <p>1. Comportamentul socio-afectiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activități artistico-plactice; - Activitatea muzicală și coregrafică; - Dezvoltarea literară. <p>2. Comportamentul cognitiv-verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicarea și dezvoltarea vorbirii; - Formarea premiselor citit-scrisului; - Familiarizarea cu mediul ambiant; - Formarea cunoștințelor elementare din domeniul matematicii. <p>3. Comportamentul motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea motorie [21, p. 7-9]. 	<p>Dezvoltarea personalității copilului. Procesul educațional în grupele pregătitoare, orientat spre respectarea ritmului propriu de dezvoltare a copilului; dezvoltarea fizică armonioasă; satisfacerea necesităților afective; dezvoltarea sferei cognitive; stimularea activității dominante (jocul, comunicarea);</p> <ul style="list-style-type: none"> - formarea premiselor activității de învățare. <p>Acestea fiind realizate prin obiectivele generale care includ comportamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. socio-afectiv; 2. cognitiv-verbal; 3. motor [21, p. 8-9].
❖ Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova (2008)		
Perspectiva conceptuală a curriculumului	Accente de „noutate” la nivel conținutal educativ	Finalități
<p style="text-align: center;">Curriculum axat pe arii curriculare</p> <p>Educația copilului periodizată pe vârste timpurie (1-3 ani) și preșcolară (3-6/7 ani) prin prisma <i>Pedagogiei centrate pe copil</i>.</p>	<p><i>Arii curriculare stabilite pe periodizarea de vârstă timpurie și preșcolară a copilului.</i></p> <p>1. pentru perioada de 1-3 ani:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cunoașterea lumii, dezvoltarea personală și socială. - Dezvoltarea limbajului și a comunicării. - Educația fizică și pentru sănătate. - Educația prin arte. <p>2. pentru vârsta preșcolară 3-7 ani:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate. - Dezvoltarea limbajului și a comunicării: <i>dezvoltarea limbajului și comunicării verbale;</i> 	<p>Finalitatea educației copilului la vârsta timpurie și vârsta preșcolară (1-7 ani) vizează:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 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; 2. Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite;

	<p><i>formarea premiselor citirii și scrierii.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică: <i>formarea reprezentărilor matematice elementare;</i> <i>educația pentru mediul natural și cultură ecologică.</i> - Educația fizică și pentru sănătate: <i>educația fizică; educația pentru sănătate.</i> - Educația prin arte: <i>educația literar-artistică; educația muzicală; arta plastică</i> [22, p. 17]. 	<p>noi. Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive; 4. sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții [22, p. 16-17].
--	--	--

❖ Cadrul de Referință al Curriculumului pentru Educația Timpurie
Curriculum Național pentru Educația Timpurie
 (*2016 – variantă de proiect)

Perspectiva conceptuală a curriculumului	Accente de „noutate” la nivel conținutal educativ	Finalități
<p style="text-align: center;">Curriculum axat pe domenii de dezvoltare ale copilului</p> <p>Educația timpurie a copilului de la naștere până la 7 ani prin prisma abordării holistice a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil.</p>	<p><i>Domenii de dezvoltare ale copilului de la naștere până la 7 ani.</i></p> <p>Domeniul 1. Dezvoltarea fizică, sănătate și igiena personală, cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități (de la mișcări largi: săritul, alergarea; până la mișcări fine: realizarea desenelor, modelarea); coordonarea, dezvoltarea senzorială; cunoștințe practice referitoare la: îngrijirea și igiena personală, nutriție, menținerea sănătății și securității personale.</p> <p>Domeniul 2. Dezvoltarea socio-emoțională, cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități precum comunicarea, interacțiunea și construirea relațiilor cu ceilalți, gestionarea propriilor emoții și comportamente, manifestarea respectului pentru diversitate, a grijii pentru sine și alte persoane, realizarea alegerilor cu luarea deciziilor și exprimarea lor, asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni, alături de exprimarea opiniilor ce vizează diverse evenimente importante, propria persoană.</p> <p>Domeniul 3. Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare, cuprinde deprinderi și abilități de a manifesta curiozitate și interes pentru lucruri noi,</p>	<p>Finalitatea educației timpurii (0-7 ani) vizează dezvoltarea generală a copilului, și în același timp, pregătirea lui pentru școală și învățare pe parcursul vieții, prin <i>dezvoltarea:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. unei personalități integre, autonome, cu respect față de sine și ceilalți; 2. unui mic cetățean informat, activ, responsabil și creativ, purtător al valorilor culturale naționale și universale; 3. unei personalități deschise spre învățare continuă de succes; 4. unui preșcolar – posesor al atributelor necesare la intrarea în școala primară: comportament pro-social, autocontrol emoțional, capacități cognitive [7, p. 12].

	<p>de a exprima inițiativă în interacțiuni și activități, de a duce un lucru început la bun sfârșit, precum și dorința de a investiga și realiza, de a căuta diverse soluții pentru aceeași situație.</p> <p>Domeniul 4. Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului, se referă la dezvoltarea competențelor lingvistice la copii, fiind esențială pentru abilitățile lor de a comunica în procesul de relaționare și învățare, de a înțelege, interpreta și exprima gândurile, nevoile și sentimentele.</p> <p>Domeniul 5. Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii, se referă la deprinderile și abilitățile copilului de a cerceta, experimenta ca să afle cum funcționează lucrurile, cum interacționează oamenii între ei și cu mediul înconjurător, de a manifesta interes și grijă pentru lumea înconjurătoare, de a recunoaște și utiliza patterne, figuri și forme geometrice simple, de a utiliza numerele în experiența cotidiană [7, p. 19-30].</p>	
--	---	--

Primul Curriculum Preșcolar în R. Moldova a fost dezvoltat prin prisma „Teoria noilor educații”, susținut de către UNESCO. În variantă de proiect „acest document, a fost elaborat în anul 1990, experimentat pe parcursul a șapte ani și editat ca document de stat în anul 1997”, relatează *S. Cemortan* [10, p. 4]. Conform Ordinului nr. 102 al Ministerului Învățământului, Tineretului și Sportului din 08 mai 1997 se aprobă *Curriculumul-ul Educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri* [23]. Obiectivul fundamental al acestui document vizează **dezvoltarea personalității copilului** realizat prin formarea culturii fizice „va orienta pedagogii spre realizarea obiectivelor educației fizice armonioase, dezvoltarea psihomotoră, grija pentru sănătatea, alimentarea copiilor de la 3 la 7 ani” și a culturii spirituale „va orienta pedagogii spre dezvoltarea comportamentelor – verbal, cognitiv, social și afectiv – ale personalității în devenire”. Astfel, se constată că educabilul/copilul îl urmează pe pedagog/educator și pedagogul/educatorul este principala sursă de învățare. Implicit, acest curriculum se realiza și prin domeniile de cunoaștere în care erau inițiați copiii în procesul educațional [23, p. 7-8].

Pe parcursul anilor 1997-2000, continuă a fi elaborat *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare* [21], într-o nouă abordare a educației preșcolare având ca fundament documentele internaționale și naționale în perspectiva **respectării drepturilor copilului**:

- *Declarația mondială a educației pentru toți* (1990);
- *Conferința mondială privind drepturile omului* (1993);
- *Declarația Forului Mondial privind educația* (2000);
- *Convenția cu privire la drepturile copilului, ONU* (1989, 2000);
- *Concepția dezvoltării sistemului educațional preșcolar în R. Moldova* (1992);
- *Legea R. Moldova cu privire la Drepturile Copilului* (nr. 338-XIII din 15 decembrie 1994);
- *Legea Învățământului din R. Moldova* (1995);
- *Programul de dezvoltare a învățământului în R. Moldova* (2000-2005) etc.

În acest document [21] componentele curriculumului a inclus repere conceptuale, obiective generale, de referință, conținuturile educaționale grupate pe domenii de cunoaștere, precum și nivelurile optime de dezvoltarea a copiilor la debutul școlar.

Dacă luăm în considerare această evoluție a problematicii curricula în sistemul de învățământ preșcolar național, observăm că cea mai importantă schimbare în urma acestei reforme, devine evident faptul că procesul educației nu mai este centrat pe conținuturi, ci pe obiective.

Din perspectiva unei noi viziuni pedagogice asupra **copilului** și **educației** se elaborează și se implementează *Curriculumul pentru educația copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*, între anii 2006-2008 [22]. Acest document de politici educaționale, asigurat de UNICEF reflectă concepția pedagogică a educației copilului din R. Moldova la vârsta timpurie (1-3 ani) și preșcolară (3-7 ani), în acord cu:

- *Concepția educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară din R. Moldova* (revizuită);
- *Legea Învățământului din R. Moldova* (1995);
- *Convenția cu privire la drepturile copilului, ONU* (1989, 2000);
- *Declarația adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite* la cea de a XXVI-a Sesiune Specială de la 10 mai 2002 ceea ce cuprinde principiile care ghidează mișcarea globală internațională de construcție a unei lumi demne pentru copii și care constituie, de asemenea, jaloane pentru construcția unui sistem de educație timpurie a copiilor [22, p. 4].

Necesitatea dezvoltării unui astfel de curriculum a fost determinată de [*ibidem*, p. 6]:

- a) redefinirea rolului educației timpurii în formarea personalității individului;
- b) noile rezultate ale cercetărilor privind educația timpurie;
- c) redefinirea rolului educației în viața individului din perspectiva educației permanente;
- d) schimbările economice și sociale din Republica Moldova și din lume.

Componentele curriculare ale acestui document include cadrul de referință care vizează contextul domeniului, abordarea obiectivelor majore ale educației preșcolare specificate, obiectivele generale în cadrul ariilor curriculare divizate: pentru educația copiilor de vârstă timpurie (1-3 ani) și a preșcolarilor de la 3 la 7 ani, asigurate pe centre de interese [22, p. 17].

O serie de descoperiri științifice în ceea ce privește **abordarea holistică a dezvoltării copilului** [7, p. 7] au atras atenția pedagogilor, psihologilor, antropologilor și profesorilor asupra importanței educației timpurii. Între timp, lucrurile tind să se schimbe „copilul este tratat ca subiect, ceea ce presupune participarea lui activă la procesul de formare a propriei personalități din momentul nașterii” [22, p. 6]. Cele mai relevante documente care reflectă situația actuală în domeniul educației timpurii, sunt [5, p. 8-9]:

- *Constituția R. Moldova* (Monitorul Oficial, Nr. 1, 12.08.1994. Data intrării în vigoare: 27.08.1994);
- *Codul Educației al R. Moldova* (Monitorul Oficial, Nr. 319-324, 24.10.2014. Data intrării în vigoare: 23.11.2014);

- *Strategia națională de dezvoltare „Moldova-2020”* (Monitorul Oficial, Nr. 245-247, 30.11.2012, art. 791);
- *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* (aprobată prin Hotărârea Guvernului RM, Nr. 944 din 14 noiembrie 2014);
- *BNS, Anuarul statistic al R. Moldova* (2013);
- Rezultate în domeniul educației timpurii grație proiectelor „*Educație pentru toți – Inițiativa de acțiune rapidă*” și *Parteneriat Global pentru Educație; Strategia consolidată și Planul comun de acțiuni* (2011-2015);
- Documentarea experienței în domeniul dezvoltării timpurii a copilului și implementării proiectului „*Educație pentru toți – Inițiativa de acțiune rapidă*” în R. Moldova, studiu realizat de IPP, Chișinău (2009);
- *Raport comun cu privire la realizarea Strategiei și a Planului consolidat de acțiuni 2011-2015 în sectorul educației*, Chișinău (2014);
- *Programul de dezvoltare a educației incluzive în R. Moldova pentru anii 2011-2020* (Monitorul Oficial, Nr. 114-16, 11.07.2011, art. 523);
- *Planul național de acțiuni pentru implementarea reformei structurale în educație* (Monitorul Oficial, Nr. 113, 12.07.2011, art. 552);
- *Foaia de parcurs privind acțiunile Guvernului în vederea dezvoltării învățământului vocațional/tehnic pentru perioada 2013-2014* (Monitorul Oficial, Nr. 262-267, 22.11.2013, art. 1008);
- *Planul de acțiuni privind implementarea Strategiei naționale de dezvoltare pe anii 2008-2011* (Monitorul Oficial, Nr. 30-33, 13.02.2009, art. 127).

La etapa actuală, conceptului de **educație timpurie** i se atribuie un rol aparte în știință, deoarece cercetătorii în dezvoltarea copilului [1] sunt de părerea că educația timpurie nu se referă doar la perioada de până la 3 ani, așa cum este menționat în Curriculum [22], ci la întreg intervalul de timp în care copilul parcurge un proces specific de dezvoltare și maturizare neurologică (de la naștere până la 7 ani) [6]. Această oportunitate este valorificată în documente educaționale la nivel internațional, dar și la nivel național:

- *ISCED – Clasificarea Internațională Standard a Educației*, UNESCO (2011) – vizează sistemul de învățământ organizat pe niveluri și cicluri, prezentând „nivelul 0 – educația timpurie: educația antepreșcolară și educația preșcolară [29];
- *Strategia națională de dezvoltare „Moldova-2020”* – incluzând 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) [49];
- *Codul Educației al R. Moldova* (2014) – atestă în Articolele 20, 23, 24, 25 conceptul de educația timpurie care include două cicluri: a) educația antepreșcolară, pentru copiii cu vârsta de la 0-3 ani; b) învățământ preșcolar, pentru copiii cu vârsta de la 3-6 (7) ani (Articolul 23 (2)) [16];
- *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, și Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*, UNICEF, (2010) [47];
- *Regulamentul referitor la evidența și instituționalizarea copiilor de vârstă 0-7 ani din districtele școlare arondate instituțiilor publice de învățământ preșcolar* [44].

Așadar, un rezultat firesc al acestor preocupări științifice și răspuns la documentele oficiale a apărut necesitatea elaborării unui proiect de *Curriculum pentru educația timpurie* [7], centrat pe domeniile de dezvoltare ale copilului.

2.2. Repere analitice și conceptuale privind dezvoltarea curriculumului în educația timpurie

În contextul dezvoltării curriculumului privind educația timpurie pentru asigurarea accesului tuturor copiilor la educație de calitate s-a analizat la nivel comparativ două documente reglatoare *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie (varianta de proiect*, Ministerul Educației, 2016) și *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* (varianta publicată în a. 2008), deoarece ambele curricula transpun conceptul de **educație timpurie**, dar cu abordări diferite. Argumentăm:

- 1) în Curriculumul din 2008, conceptul de educație timpurie este vizat doar la vârsta copilului de 1-3 ani [22], dar
- 2) în Curriculumul din 2016 (*document în variantă de proiect*), conceptul de educație timpurie este mai complex, divizat în: ♦ *educația antepreșcolară* (de la naștere până la 3 ani) și ♦ *educația preșcolară* (3-7 ani), răspunzând la nevoile reale ale personalității în societate, conform documentelor atestate la nivel național și internațional [7].

Analiza de față identifică calitatea și eficiența procesului de educație timpurie reflectată în complexitate prin elaborarea documentului-proiect *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie*. La etapa actuală, conceptul de „educație timpurie” este promovat și aprobat în Codul Educației al R. Moldova și alte documente de politici educaționale.

Acest „nou” curriculum a fost conceptualizat în **paradigma educației timpurii din perspectiva domeniilor de dezvoltare ale copilului** și a fost postat, în mai 2016, pe pagina web, fiind supus dezbaterii publice.

Astfel, au fost identificate aspectele conceptuale ale *Curriculumului Național pentru Educația Timpurie* axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului și evidențiate în *tabelul 2* de analiză comparativă privind prezentarea structurii a ambelor curricula.

Tabelul 2.2. Analiza comparativă a componentelor curricula învățământului preșcolar

<i>Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7ani) din R. Moldova (2008)</i>	<i>Curriculumul Național pentru Educația Timpurie (varianta de proiect 2016)</i>
<p>Cadru de referință <u>Concepte noi:</u> <i>educație timpurie; copil, copilărie, abordarea centrată pe copil; abordarea holistică; egalitatea șanselor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Principiile educației. ▪ Strategiile de predare-învățare. ▪ Noi roluri ale cadrului didactic. ▪ Rolul familiei. ▪ Noi cerințe față de mediul educațional. ▪ Evaluarea copiilor. ▪ Obiectivele majore (1-7 ani). ▪ Structura programelor ariilor curriculare. <p>• Sistemul de obiective pe arii curriculare: <i>Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viață în societate</i></p> <p><u>Structura unei arii curriculare</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Obiective-cadru. - Obiective de referință. - Exemple de activități de învățare. 	<p>Cadru de referință</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preliminarii. ▪ Funcțiile CRCNET. ▪ Cadrul conceptual specific al ET. ▪ Finalitățile ET. <p>Curriculum Național pentru Educația Timpurie Preliminarii</p> <p><u>Conceptele:</u> <i>educație timpurie; copil, copilărie, abordarea centrată pe copil; abordarea holistică; domenii de dezvoltare, starea de bine a copilului,</i></p> <p>• Sistemul de obiective pe domenii de dezvoltare</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obiective generale ale educației timpurii. - Obiective-cadru. - Obiective de referință. <p style="text-align: center;"><u>Domenii de dezvoltare ale copilului</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală. 2. Dezvoltarea socio-emoțională. 3. Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de

<p>- Exemple de conținuturi. <u>Arii curriculare</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dezvoltarea limbajului și a comunicării. 2. Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică. 3. Educația fizică și educația pentru sănătate 4. Educația prin arte. 	<p>învățare.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului. 5. Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia organizării programelor de educație timpurie <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rutina zilei și tranzițiile. ✓ Jocul. ✓ Activități în grup mare. ✓ Activități în grupuri mici. • Metodologia organizării învățării eficiente în educația timpurie <ul style="list-style-type: none"> ✓ Starea de bine a copilului. ✓ Transpunerea didactică a centrării pe copil în educația timpurie. ✓ Parteneriatul cu familia.
--	--

În contextul prezentării tabelului de analiză comparativă a fost necesar de a evidenția calitatea și eficiența procesului de educație timpurie analizate în ambele documente, după următoarele axiome pedagogice:

- **Promovarea și practicarea unei educații centrate pe copil și pe dezvoltarea globală:** ambele curricula promovează practicarea educației centrate pe copil, dar *Curriculumul Național pentru educație timpurie* actualizează conceptul „dezvoltarea globală a copilului”, ceea ce este axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului, însă *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* este axat pe arii curriculare.
- **Adecvarea întregului proces educațional la particularitățile de vârstă și individuale:** *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie* recunoaște individualitatea fiecărui copil de la naștere până la vârsta de școlarizare (6/7 ani), însă *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* recunoaște vârsta copilului doar de la 1-7 ani.
- **Promovarea și aplicarea principiilor incluziunii sociale** este descris în „principiul doi” la pagina 9 și în componenta „Metodologia de organizare a învățării eficiente” din *Curriculum Național pentru Educația Timpurie*, însă în *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* se constată lipsa acestui concept.
- **Asigurarea stării de bine a copilului în perioada educației timpurii** este condiția obținerii performanțelor în învățarea și dezvoltarea personalității autonome, creative în prezentul *Curriculumul Național pentru Educație Timpurie*, însă în *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* se constată lipsă.
- **Valorificarea transpunerii didactice** în *Curriculumul Național pentru Educație Timpurie* asigură un cadru optim de dezvoltare pentru fiecare copil, un proces educațional eficient prin „dezvoltarea holistică, învățarea activă, experiențială, semnificativă, comunicarea eficientă, mediul dezvoltativ și prietenos” argumentate din perspectivă biunivocă: copil-adult; ceea ce în *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* lipsește această perspectivă.
- **Centrarea demersurilor educaționale pe nevoile familiei** în scopul creării unui parteneriat, incluzând participarea părinților la organizarea și desfășurarea activităților, este evidentă în ambele documente, doar că în *Curriculumul Național pentru Educație Timpurie* parteneriatul cu familia devine un pilon de bază a metodologiei organizării învățării eficiente în educația timpurie.
- **Respectarea coerenței și a continuității dintre finalitățile formării-dezvoltării copilului în instituția de educație timpurie – școală și învățare pe parcursul vieții** este evidențiată coerent prin „finalitățile educației timpurii”, ceea ce reprezintă orientările valorice fundamentale elaborate la nivel de politică

a educației în cadrul *Curriculumului Național pentru Educație Timpurie*, însă în *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* continuitatea reprezintă doar la nivel de „obiective educaționale” ceea ce sunt distribuite convențional pe arii curriculare, pentru a accentua importanța unor acțiuni, informații, aspecte ale dezvoltării.

- **Racordarea Standardelor de învățare și dezvoltare la Curriculum** se constată racordarea *Curriculumului Național pentru Educație Timpurie* la *Standarde de învățare și dezvoltare de la naștere până la vârsta de 6/7 ani*, concepute pentru a crea un sistem global, comun, de referință în educația timpurie a copilului, însă pentru *Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova* se constată lipsa de congruență dintre curriculum și standarde, ceea ce contravine dezvoltării libere, integrale și armonioase a personalității copilului în funcție de ritmul său individual.

Epistemologia cercetării s-a întemeiat pe examinarea analitică, a se vedea *tabelul 3*, înregistrate prin stabilirea unor referințe conceptuale necesare ciclului *Educație timpurie* la nivel de sistem al învățământului general din R. Moldova: **dezvoltarea holistică, domeniile de dezvoltare ale copilului, învățarea activă, experiențială, semnificativă și prin cooperare, starea de bine a copilului**, elucidate prin teoria stadială a dezvoltării cognitive a copilului – *J. Piaget*; teoria dezvoltării psihosociale a copilului – *E. Erikson*; teoria învățării socioculturale și zona proximei dezvoltări – *L. Vâgotsky*; teoria inteligențelor multiple – *H. Gardner*; teoria învățării experiențiale – *J. Dewey* etc.; dezvoltarea conceptului de educație a copiilor de vârstă timpurie și preșcolară în R. Moldova – *S. Cemortan, A. Bolboceanu* et al.

Tabelul 2.3. Aspecte conceptuale ale curriculumului pentru educația timpurie în dezvoltare

<i>Criterii de recomandare pentru dezvoltarea curriculumului în educația timpurie</i>	<i>Componentele „noului” Curriculum dezvoltat pentru educația timpurie</i>	<i>Referințe conceptuale de implementare a CNET</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Păstrarea paradigmei educaționale de centrare pe copil în abordarea curriculară. • Asigurarea continuității dintre ET realizată în grădiniță și cea oferită în clasele primare. • Reglementarea organizării procesului educațional pentru primul segment de vârstă, ce cuprinde educația antepreșcolară • Reflectarea în egală măsură a tuturor domeniilor de dezvoltare a copilului. • Crearea / Organizarea de conținuturi pentru Curriculum astfel încât să se poată utiliza împreună cu SÎDC. • Recomandarea unei metodologii de realizare a ET adecvate vârstei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cadru de referință și preliminariile CNET. • Finalitățile educației timpurii. • Sistemul de obiectivele pe domeniile de dezvoltare ale copilului. • Domeniile de dezvoltare ale copilului descrise în baza obiectivelor-cadru și obiectivelor de referință pe vârste 0-3 ani; 3-(6) 7 ani. • <u>Lipsa sugestiilor de conținuturi recomandate.</u> • Metodologia organizării programelor de educație timpurie; Metodologia organizării învățării eficiente în educația timpurie și Metodologia procesului de monitorizare și evaluare. 	<p>Dezvoltarea holistică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordarea globală a dezvoltării copilului; • <i>Perspectiva integrată asupra serviciilor destinate copiilor;</i> • <i>Educație centrată pe copil.</i> <p>Domeniile de dezvoltare ale copilului:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>D. fizică, sănătate și igienă personală;</i> • <i>D. socio-emoțională;</i> • <i>D. capacităților și atitudinilor de învățare;</i> • <i>D. limbaj., a comunicării și a premiselor citit-scris;</i> • <i>D. cognitivă și cunoașterea lumii.</i> <p>Învățarea în educația timpurie: <i>centrată pe copil, activă, integrată, semnificativă, prin descoperire, prin cooperare, experiențială.</i></p>

		<p>Starea de bine a copilului:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la nivel de „individ” /persoană; • la nivel de relații psihosociale; • la nivel de context educațional.
--	--	---

Valoarea epistemologică a cercetării evidențiată în *tabelul 2.3*, prezintă o abordare fundamentală a ciclului *Educație timpurie* pentru sistemul de învățământ general din R. Moldova, care în acest sens au fost dimensionate prin eficiența unui șir de **repere conceptuale relevante pentru dezvoltarea curriculumului în educația timpurie**.

Dezvoltarea holistică

În contextul educației timpurii, conceptul de *dezvoltare holistică* presupune o filosofie axiologică privind „abordarea globală a dezvoltării copilului” [47]; „perspectiva integrată asupra serviciilor destinate copiilor” – servicii de educație, de asistență socială și protecție, sănătate [41, p. 36], „educație centrată pe copil” [28], prezentată în *figura 2.1*.

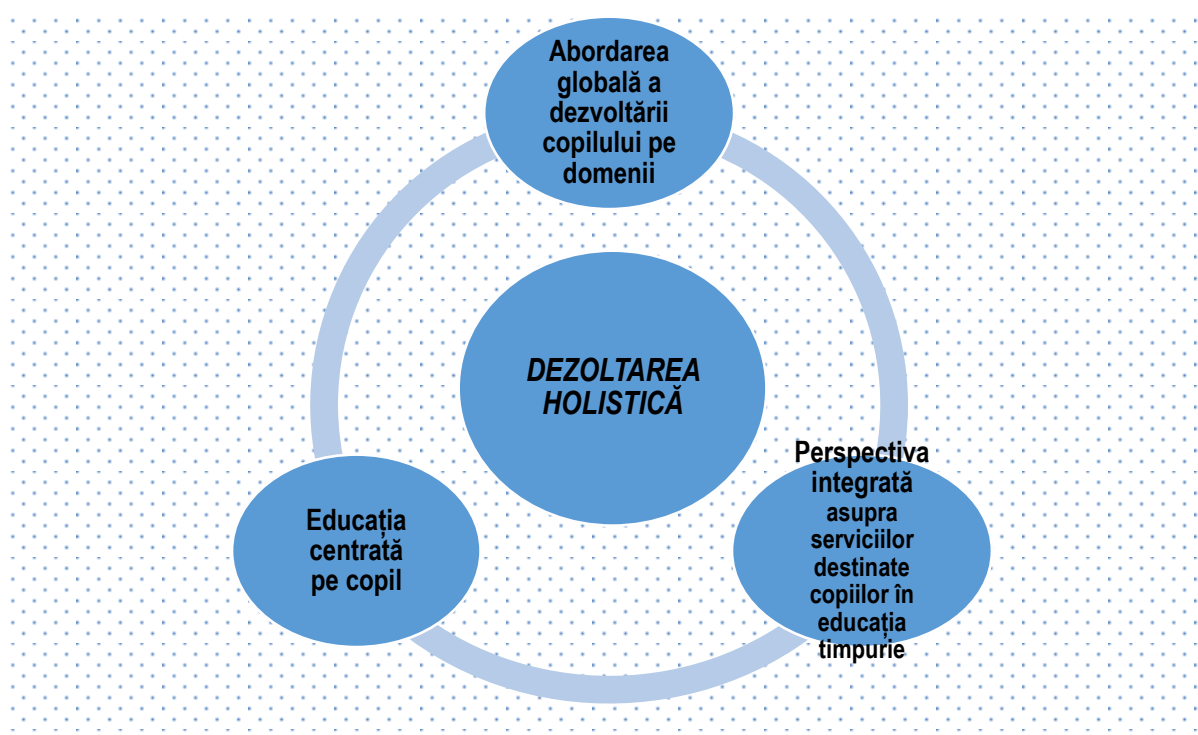


Figura 2.1. Valoarea dezvoltării holistice în educația timpurie

Experiența internațională prezintă abordarea holistă a dezvoltării copilului, reflectată în complexitate prin tratarea conceptului de *educație timpurie* promovat și în unele documente naționale de politici educaționale, expuse în contextul de mai sus.

Finalitățile educației timpurii pun în valoare importanța a cinci domenii de dezvoltare a personalității copilului, care sunt descrise în *tabelul 2.1*. În acest scop, domeniile de dezvoltare acoperă nevoile dezvoltării complexe ale copiilor. Acest lucru este recomandat de specialiști, deoarece „copilul are o cunoaștere globală a sinelui și a mediului înconjurător” [Apud 40, p. 21].

Dezvoltarea copilului începe din momentul concepției, se află în dependență cu mediul și în strânsă legătură cu mediul înconjurător și cu sine însuși; copiii se nasc cu potențialități virtuale de dezvoltare, învățare, comunicare, pe care numai stimularea și orientarea pozitivă le vor transforma în capacități.

Conceptul de „dezvoltare globală a copilului” influențează direct modul de organizare a educației din grădiniță, știut fiind că toate experiențele copilului sunt experiențe de învățare care accelerează dezvoltarea în diverse domenii. Structurarea reperelor pe domenii de dezvoltare are scopul de a surprinde specificul fiecăruia dintre domenii și să urmărească dezvoltarea globală a copilului [17].

Totodată, conceptul de „dezvoltare globală a copilului” accentuează importanța domeniilor de dezvoltare a personalității copilului în educația timpurie, care își are originalitatea științifică în operele savanților de prestanță mondială [*Apud* 3, p. 10-14].

J. Piaget a dezvoltat un model funcțional al dezvoltării inteligenței: stadiile dezvoltării copilului și un alt aspect interacțiunile subiectului cu mediul, acesta își construiește cunoașterea și se dezvoltă în procesul adaptării la mediu.

Unele cercetări științifice privind dezvoltarea copilului actualizează acest proces destul de complex prin stabilirea relației dintre *socializare* și *educație*, de exemplu: „creatorul esențial” al copilului este calea dezvoltării ulterioare în procesul de inițiere în cultură, argumentează savantul rus *L. Vâgotsky* [*Apud* 11, p. 20]. În acest sens, este utilă și sintagma consacrată a acestui savant: „zona proximei dezvoltări”, definită ca distanța dintre dezvoltarea actuală și dezvoltarea potențială, care poate fi realizată cu sprijin.

Conform teoriei lui *E. Erikson* dezvoltarea e un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii de educație și cei socio-culturali. Potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței, traversând cele opt stadii polare.

J. Dewey susține importanța experienței ca o componentă vitală în dezvoltarea individului. Principii ca „să se învețe făcând” sau „școala este însăși viața” stau la baza teoriei sale despre educație și rolul învățământului într-o societate democratică.

După *Gardner*, „inteligențele multiple” dezvoltă valoarea potențială a personalității copilului în ipostaza sa de a se cunoaște „în devenirea sa de a fi omul creativ”. Aceste inteligențe sunt multidimensionale și reprezintă seturi de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care le posedă, în anumite grade, orice om tipic dezvoltat [*Apud* 4, p. 10-14].

Dezvoltarea personalității copilului de la naștere până la 7 ani depinde și de esența circumscrierii *activității lui activ-creative de fiecare zi* ce se poate determina prin: gradul de manifestare al autonomiei; nivelul atins de socializarea sa și diversitatea activităților desfășurate de el în mod obișnuit conform dezvoltării sale individuale.

A. Autonomia copilului la vârsta timpurie se explică prin faptul că dacă trebuința de independență și autonomie, mobilitatea și spiritul de inițiativă, tendința afirmării de sine erau considerate ca cele mai proeminente trăsături ale primei copilării, preșcolăritatea reprezintă perioada – formării inițiale a personalității. Esența profilului psihologic al acestei etape de dezvoltare se exprimă prin trezirea sentimentului de personalitate, exprimat după opinia lui *H. Wallon* prin „atitudine de opoziție” / „spirit de contrazicere”, cât și printr-o „paradă a Eului”. Cele mai importante achiziții ale personalității în preșcolăritate sunt: „extensia Eului, formarea conștiinței morale, socializarea conduitei” [17, p. 68]. În acest sens, condițiile principale ale creșterii independenței copilului în activitate sunt stabilirea unui raport eficient între activitatea dirijată de adult și cea independentă, diversitatea și accesibilitatea activităților.

B. Un proces indispensabil în viața copilului este socializarea, prin care el dobândește cunoștințe, valori, atitudini și comportamente necesare pentru participarea efectivă la viața socială. Unele cercetări științifice privind *dezvoltarea copilului* actualizează acest proces destul de complex prin stabilirea relației

dintre socializare și educație, de exemplu „creatorul esențial” al copilului este calea dezvoltării ulterioare în procesul de inițiere în cultură, argumentează savantul rus *L. Vâgotsky*; în procesul căreia are loc socializarea treptată, cât și individualizarea lui, care apare pe fundalul socializării interne a copilului, confirmă *A. V. Brușliskii* [*Apud* 11, p. 9]. În esență, cooperarea prin schimb de idei și activitate unitară cu contribuții alternative a doi sau mai mulți copii, își face apariția treptat spre vârsta de 5 ani, când deja copilul are formată o autonomie personală: se joacă în mod curent împreună cu mai mulți copii, organizează și planifică jocul de comun acord cu ceilalți colegi [11, p. 58]. Formarea-dezvoltarea personalității copilului constituie rezultatul unui proces de socializare, influențat de factori personali, de mediu, culturali în perioada educației timpurii.

C. Diversitatea activităților copilului la vârsta preșcolară constituie cele mai necesare forme fundamentale ale activității umane – munca, învățarea și jocul – ce sunt prezente nemijlocit și în dezvoltarea copilului, deși ponderea și importanța lor sunt diferite decât la adult. Pentru copil aproape orice activitate este joc: „Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze, tocmai prin joc el ghicește și anticipează conduitele superioare”, afirmă *E. Claparede* [15].

- a) *Activitatea jocului* la copii stimulează dezvoltarea, efortul de perfecționare, favorizează apariția și dezvoltarea posibilităților de învățare sistematică și a celor de muncă. În educația timpurie, jocul este practica dezvoltării copilului, consideră *D.B. Elkonin* [23]. Importanța acestei resurse educative, jocul în viața copilului, poate fi folosit de către adult /educator în realizarea demersului metodologic al organizării procesului educativ din instituțiile preșcolare /centrele de educație timpurie.
- b) *Activitatea de învățare* la copii solicită formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, fapt care nu este posibil fără un fond de reprezentări și noțiuni dobândite prin învățare în sensul apropiat de „cunoaștere”, confirmă *S. Cemortan* prin studiile științifice ale lui *J. Piaget, L. Vâgotsky, D.B. Elkonin* et al. În baza acestor studii, *S. Cemortan* precizează că „instituția preșcolară nu este o mini școală care ar prelua direct sarcinile acesteia, ci reprezintă o instituție care pregătește copilul pentru școală, prin formarea deprinderilor de bază ale muncii intelectuale, cu utilizarea cunoștințelor, informației asimilate de către copil în cadrul activităților individuale și de grup” [12, p. 20-21].

Abordarea științifică a personalității copilului în organizarea / realizarea procesului de învățare și dezvoltare în cadrul educației timpurii, necesită familiarizarea acestui fenomen educațional sub toate aspectele: fizic (biologic), cognitiv (intelectual), comportamental (psihosocial) [8, p. 11-13].

Domeniile de dezvoltare ale copilului

Documentul proiect *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie* [7] promovează *conceptul de dezvoltare globală a copilului*, considerat a fi central în perioada copilăriei timpurii. Perspectiva dezvoltării globale a copilului accentuează importanța **domeniilor de dezvoltare a copilului**, în contextul în care, instituția preșcolară, trebuie să pregătească copilul nu numai pentru școală, dar și pentru viață, trebuie să aibă în vedere nu doar competențele academice, ci în aceeași măsură capacități, deprinderi, atitudini, ce țin de:

- ✓ dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală;
- ✓ dezvoltarea socio-emoțională;
- ✓ dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare;
- ✓ dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului;
- ✓ dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.

Copiii trebuie să dispună de atributele necesare pentru a învăța, a trăi și a se edifica în secolul XXI, caracterizat prin schimbări profunde în accelerație continuă pe toate dimensiunile activității umane [7].

Domeniile de dezvoltare sunt instrumente pedagogice esențiale pentru a realiza individualizarea educației și învățării, acestea dând posibilitatea de a identifica atât aptitudinile cât și dificultățile fiecărui copil în parte.

Conceptul de „*domeniu de dezvoltare*” a fost utilizat în sec. XX pentru a desemna dezvoltarea copilului încă de la naștere. De altfel *A. Gesell* a elaborat primul inventar structurat pe domenii de dezvoltare: *domeniul motor, cognitiv-senzorial, limbaj și comunicare, autonomie și deprinderi de autoservire* [Apud 46].

Psihologul *A. Gesell* urmărește evoluția copilului în funcție de creștere și de maturizarea sistemului nervos corelat cu procesul de achiziții în plan psihologic. Această abordare a dezvoltării copilului și a achizițiilor sale este utilizată de mai toți specialiștii preocupați de evoluția neuropsihică a copiilor de vârstă mică, precum *R. Spitz, O. Brunet, I. Lezine, N. Bayley* et al. [Apud 46].

În R. Moldova domeniile de dezvoltare au fost abordate științific și au fost prezentate detaliat în documentul de politici educaționale *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* [47], care ilustrează în prezent, și o legătură vizibilă cu domeniile de dezvoltare din structura noului proiect de document *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie* [7].

Domeniile de dezvoltare ale copilului „reflectă abordarea integrată a dezvoltării copilului de vârstă antepreșcolară și preșcolară și constituie câmpuri cognitive integrate, care transcend granițele dintre discipline și arii curriculare specifice învățământului primar” [*ibidem*, p. 12].

În contextul abordat precizăm că *domeniile de dezvoltare* sunt diviziuni convenționale necesare, din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării plenare, complete, ca și pentru observarea evoluției copilului. Între toate domeniile există o intersectare și participare interrelațională, astfel că fiecare achiziție într-un domeniu influențează semnificativ progresele copilului în celelalte domenii. De exemplu, când copilul învață să meargă, chiar dacă în cea mai mare parte este implicat *domeniul fizic, cel al motricității grosiere*, copilul este implicat din punct de vedere al receptării semnalelor auditive (dezvoltare senzorială), și din punct de vedere al dezvoltării socio-emoționale prin interacțiunea cu adultul, dar și din punct de vedere al limbajului (receptează mesaje orale).

Adultul comunică cu el în acel moment, îi transmite emoții, îl încurajează, îi zâmbește, copilul înțelege mesajul și simte susținerea adultului, simte siguranța. Când încearcă să povestească ceva, în cea mai mare parte este implicat domeniul dezvoltarea limbajului și a comunicării, dar copilul este implicat și socio-emoțional, pentru că urmărește reacțiile celorlalți și învață semnificația lor, gesticulează (motricitate fină) sau se manifestă chiar prin mișcări largi (motricitate grosieră), uneori inventând cursul narativ sau problematizând cursul narativ (dezvoltare cognitivă). Când experimentează, execută mișcări de motricitate fină. Așadar, este implicat din punct de vedere senzorial, stabilește relații de cauzalitate, trăiește emoții și descoperă ce poate și ce nu poate să facă (imagine de sine), sau simte dacă are nevoie de ajutorul unui alt copil sau adult (dezvoltare socio-emoțională).

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. Ritmul dezvoltării fiecărui domeniu este diferit de la copil la copil.

La copiii de vârstă antepreșcolară și preșcolară nu se produce disparat dezvoltarea fizică, socială, emoțională, cognitivă sau de limbaj. Copiii învață holistic, astfel încât fiecare domeniu le influențează pe celelalte și nici unul nu operează independent.

Fiecare domeniu de dezvoltare, cognitiv, socio-emoțional, fizic, are o anumită specificitate și de aceea există obiective ale educației timpurii care sunt specifice unui domeniu, dar a căror realizare determină implicit antrenarea obiectivelor dintr-un alt domeniu de dezvoltare. De exemplu, dacă obiectivul este acela de a-l învăța „să mănânce de unul singur”, acesta implică pe lângă motricitate, coordonare oculo-motorie, atenție și reacții emoționale prin modul în care adultul îl ajută, îl încurajează în mișcările pe care le realizează, precum și comunicare cu acesta, numirea obiectelor cu care mănâncă și a mâncării. La fel, dezvoltarea limbajului poate favoriza sau bloca interacțiunile sociale ale copilului cu ceilalți.

De aceea, transpunerea curriculară a idealului educațional trebuie să se materializeze într-un sistem coerent de obiective pe *domenii de dezvoltare a copilului*.

Conținutul celor două documente *Curriculum Național de Educație Timpurie* [7] și a *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani* [47] conțin obiective și indicatorii de evaluare pe domenii de dezvoltare și aceleași viziuni asupra educației copilului preșcolar. Din punctul nostru de vedere, această modificare este binevenită întrucât un curriculumul centrat pe copil mai întâi să țină seama de nevoile, interesele și dorințele copilului. Cu alte cuvinte, *cea mai bună educație este cea care oferă copilului o dezvoltare optima din punct de vedere fizic, socio-emoțional și cognitiv*.

Dacă vom analiza fiecare domeniu de dezvoltare din *Standarde* [47] vom observa că fiecare domeniu include un *subdomeniu* ce cuprinde *aspecte specifice* care explicitează domeniul de dezvoltare. Pentru fiecare aspect specific din standarde sunt formulate *obiective-cadru* [7] pe care educatoarele le pot utiliza pentru a sprijini atingerea așteptărilor formulate în cadrul procesului educațional. În continuare sunt prezentate domeniile de dezvoltare cu subdomeniile și obiectivele-cadru, apoi pentru fiecare domeniu în parte este prezentată o scurtă descriere a acestuia, care evidențiază importanța și relevanța fiecărui domeniu pentru dezvoltarea globală a copilului. După prezentarea fiecărui domeniu sunt expuse sintetic subdomeniile domeniului, urmate de tabelul în care se realizează corespondența între domeniu de dezvoltare și obiective cadru. Domeniile, subdomeniile, aspectele specifice și obiectivele-cadru, în baza cărora au fost organizate „noul curriculumul”, sunt astfel structurate:

- ***Dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală*** – cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități (de la mișcări largi, cum sunt săritura, alergarea, până la mișcări fine de tipul realizării desenelor sau modelarea), dar și coordonarea, dezvoltarea senzorială, alături de cunoștințe și practici referitoare la îngrijire și igienă personală, nutriție, practici de menținerea sănătății și securității personale.

Subdomeniu (SfDC)	Aspecte specifice (SfDC)	Obiective-cadru (CNET)
Dezvoltarea fizică	Dezvoltarea motricității grosiere. Dezvoltarea motricității fine. Dezvoltarea senzorio-motorie.	Coordonarea mușchilor mari ai corpului în scopul mișcării și deplasării. Utilizarea mâinilor și degetelor în scopuri diferite. Utilizarea simțurilor (<i>văz, auz, gust, tactil, miros</i> etc.) pentru a interacționa adecvat cu mediul și a-și orienta mișcările.

Sănătatea și igiena personală	Promovarea sănătății și nutriției. Promovarea îngrijirii și igienei personale. Promovarea practicilor privind securitatea personală.	Respectarea igienei personale și a alimentația corecte pentru păstrarea sănătății. Respectarea regulilor de autoprotecție și manifestarea comportamentului responsabil pentru viața și sănătatea proprie și a celor din jur.
--------------------------------------	--	---

• **Dezvoltarea socio-emoțională** – vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și a răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare. Cele două subdomenii sunt strâns interdependente.

Subdomeniu (SÎDC)	Aspecte specifice (SÎDC)	Obiective-cadru (CNET)
Dezvoltarea socială	Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu adulții. Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu copiii de vârstă apropiată. Acceptarea și respectarea diversității. Dezvoltarea comportamentelor prosociale	Manifestarea încrederii în adulții cunoscuți și interacțiunea pozitivă cu aceștia. Interacțiunea și participarea în acțiuni comune cu alți copii, respectându-le drepturile și apreciind diversitatea. Demonstrarea cunoașterii și respectării regulilor stabilite. Manifestarea/demonstrarea abilităților de negociere și luare a deciziilor. Manifestarea abilităților de cooperare cu ceilalți.
Dezvoltarea emoțională	Dezvoltarea conceptului de sine. Dezvoltarea controlului emoțional. Dezvoltarea expresivității emoționale.	Dezvoltarea abilității de a se percepe pe sine (formarea eu-lui fizic și psihologic), a simțului identității și apartenenței la grup. Perceperea sa în mod pozitiv. Manifestarea autocontrolului emoțional, a înțelegerii și comunicării propriilor trăiri și ale altora.

• **Dezvoltarea limbajului și a comunicării** – vizează dezvoltarea limbajului (sub aspectele vocabularului, gramaticii, sintaxei, dar și a înțelegerii semnificației mesajelor), a comunicării (cuprinzând abilități de ascultare, comunicare orală și scrisă, nonverbală și verbală) și preachizițiile pentru scris-citit și însoțește dezvoltarea în fiecare dintre celelalte domenii.

Subdomeniu (SÎDC)	Aspecte specifice (SÎDC)	Obiective-cadru (CNET)
Dezvoltarea limbajului și a comunicării	Dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere (comunicare receptivă). Dezvoltarea capacității de vorbire și comunicare	Ascultarea și înțelegerea semnificației limbajului vorbit (mesajului). Comunicarea verbală eficientă, exprimarea corectă gramatical și folosirea unui vocabular din ce în ce mai bogat.

	(comunicare expresivă).	
Dezvoltarea premiselor citirii și scrierii	Participarea la experiențe cu cartea; cunoașterea și aprecierea cărții. Dezvoltarea capacității de discriminare fonetică; asocierea sunet-literă. Conștientizarea mesajului vorbit/scriș. Însușirea deprinderilor de scris; folosirea scrisului pentru transmiterea unui mesaj.	Manifestarea interesului pentru carte și lectură. Recunoașterea și folosirea progresivă a limbajului scris și a altor mijloace de auto-exprimare și comunicare grafică, inclusiv prin artă.

• **Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare** – se referă la modul în care copilul se implică într-o activitate de învățare, modul în care abordează sarcinile și contextele de învățare, precum și la atitudinea sa în interacțiunea cu mediul și persoanele din jur, în afara deprinderilor și abilităților menționate în cadrul celorlalte domenii de dezvoltare.

Subdomeniu (SÎDC)	Obiective-cadru (CNET)
Curiozitate și interes Inițiativă Persistență în activitate Creativitate	Manifestarea interesului pentru lucruri noi. Manifestarea inițiativei în interacțiuni și activități. Finalizarea activității chiar dacă întâmpină dificultăți. Manifestarea creativității în activitățile zilnice.

În rezultatul analizei acestui domeniu, observăm că *aspectele specifice* lipsesc în Standardele educaționale. De aceea obiectivele-cadru au fost formulate în baza standardelor (1, 2, 3, 4) [47, p. 52] care au același conținut (Spre exemplu: *Standard 1*: Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste curiozitate și interes, să experimenteze și să învețe lucruri noi – *obiectivul cadru*: Manifestarea interesului pentru lucruri noi etc.).

• **Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii** – a fost definită în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include abilitățile de gândire logică și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice ale copilului și cele referitoare la lume și mediul înconjurător.

Subdomeniu (SÎDC)	Aspecte specifice (SÎDC)	Obiective-cadru (CNET)
Dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme	-	Identificarea relației logice (cauză–efect, secvențialitate etc.) în baza operațiilor de observare, comparare și evaluare, pentru înțelegerea lumii înconjurătoare. Identificarea multiplelor răspunsuri/soluții la întrebări, situații, probleme, provocări.
Cunoștințe și deprinderi elementare matematice, cunoașterea și	Reprezentări matematice elementare (numere, reprezentări numerice, operații, concepte de spațiu, forme geometrice,	Recunoașterea și utilizarea conceptelor elementare matematice. Dezvoltarea abilităților de înțelegere/cunoaștere a lumii în baza învățării experiențiale.

Înțelegerea lumii:	înțelegerea modelelor, măsurare). Cunoașterea și înțelegerea lumii (lumea vie, Pământul, Spațiul, metode științifice).	
---------------------------	---	--

Totodată, prezentarea *domeniilor de dezvoltare* reprezintă expresia valorilor și a modului în care ne formulăm așteptările privind copilul în viitor. Valorile care stau la baza constituirii domeniilor de dezvoltare au fost enumerate după cum urmează: unicitatea copilului/diversitate, dezvoltare pleneră, bunăstare, sănătate, interculturalitate, autocontrol, respect (de sine) și față de semenii, independență, demnitate, identitate, creativitate, responsabilitate, ordine interioară, grija față de mediu, solidaritate față de comunitate [47].

✚ *Învățarea în educația timpurie*

Problema învățării este studiată tot mai insistent în societatea modernă, fapt explicat de schimbările care au loc în societate, de noile abordări în teoriile educației care dau prioritate cunoașterii ca valoare socială superioară. Învățarea presupune înțelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoașterea faptelor. Învățarea se realizează ca urmare a exersării și repetării situațiilor de învățare în urma cărora copilul capătă experiență în sfera comportamentului și achiziționează noi modele de conduite. Această afirmație este evidențiată de cercetătorii din mai multe domenii de cunoaștere.

În științele pedagogice noțiunea de învățare este destul de vastă înglobând numeroase teorii și definiții. *M. Ionescu* identifică învățarea drept „muncă intelectuală și fizică, desfășurată în mod sistematic de către cei ce învață în vederea însușirii conținutului ideatic și formării abilităților necesare dezvoltării continue a personalității” [31, p. 121].

Cercetătorii *K. Reich* și *H. Siebert* menționează că „învățarea este un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic” [*Apud* 2, p. 326], iar *R. Gagne* afirmă că „învățarea este acea modificare de capacități sau de dispoziții umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de maturizare” [*ibidem*, p. 226].

Dacă învățarea cotidiană se înțelege prin asimilarea unor elemente ale realității din mediul natural și cel social. Atunci învățarea instructivă, în comparație cu învățarea cotidiană diferă, actantul ce are un rol deosebit este cadrul didactic care realizează procesul de învățare prin proiectarea, desfășurarea activității de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor în scopul determinării schimbării comportamentului copilului.

Știința psihopedagogică elucidează conceptul de învățare drept acțiune operațională, proces și rezultat. Învățarea ca *acțiune* poate fi identificată la nivel dirijat sau independent, individual sau colectiv și i se pot atribui următoarele noțiuni: exersare, instruire, predare, autoinstruire, verificare, autoverificare. Învățarea ca *proces* este caracterizată de interacțiunea dintre subiecții educației (cadrul didactic și copilul) angajând dimensiunile cognitive, afective, motivaționale și volitive în procesul educațional. În acest proces se face referire la mecanismele învățării, la condițiile și la realizarea propriu zisă a fenomenului de învățare, prin exprimarea în termenii: instruire, asimilare, modificare, restructurare. Învățarea ca *rezultat* se exprimă printr-un ansamblu de deprinderi (cognitive și psihomotorii), strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente), atitudini cognitive obiectivate în cadrul unor structuri specifice și incluse în cadrul programelor [13, p. 200].

Din perspectiva **psihologică**, învățarea presupune „modalitatea specifică umană de achiziție a cunoștințelor, competențelor sau aptitudinilor” [24].

Totodată, învățarea reprezintă o activitate efectuată în vederea însușirii a ceva sau este definită ca proces ce are loc la nivelul sistemului nervos și care este urmat de modificări comportamentale. Psihologul polonez *Wlodarski* sublinia că nu orice modificare este învățare, ci doar cea care este o consecință a schimbărilor centrale și care nu depinde exclusiv de funcțiile receptorilor și ale efectorilor. Astfel, calitatea învățării depinde de experiența individului, de acțiunile lui, de situațiile în care se află și de felul în care reacționează. Modificările de comportament nu trebuie să fie o consecință a maturizării sau regresiei biopsihice, dar o bază solidă de cunoștințe procedurale (adică moduri de operare cu informațiile), înțelegerea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual și organizarea cunoștințelor astfel încât, acestea să fie ușor accesate și aplicate. Învățarea se prezintă în forme generalizate și demonstrează însușirea experienței sociale [*Apud* 28, p. 58].

Din punct de vedere **sociabil**, învățarea reprezintă orice achiziție nouă a copilului, ca urmare a stimulării, a interiorizării informațiilor externe, achiziție care provoacă o schimbare în comportament. Învățarea este definită ca și modalitate fundamentală de echilibrare cu mediul extern, constând în acumulare de experiență socială și individuală nouă. În procesul de interacțiune cu adulții și semenii, copilul are posibilitatea de a învăța despre sine și construi propria identitate, devenind mai independent și capabil de a dezvolta relații sociale. În cadrul interacțiunilor, copilul învață să valorizeze diversitatea, abordând-o ca pe o oportunitate de a învăța „să trăiască împreună” [12].

V.S. Hunder relatează că învățarea este o schimbare propriu-zisă a comportamentului, cu repetiția aceleiași situații stimulente. *H. Peron* vede învățarea ca modificare adaptivă a comportamentului în cursul probelor repetate. *Montipelier* definește învățarea ca fiind o modificare sistematică și relații permanente, iar *W.A. Torpe* este de părerea că învățarea este organizarea comportamentului ca rezultat al experienței individuale [*Apud* 28].

Învățarea este o activitate umană care constă în îmbogățirea tezaurului informațional (instruire pe de o parte), iar pe de altă parte, în sporirea capacității de răspuns a organismului, adică a creierului (educație).

Aceasta este atât o activitate spirituală, cât și fizică, deoarece în actul învățării, copilul participă cu întreaga sa ființă. În acest context, se evidențiază că sunt activități ca cele de tip intelectual, la care participarea forțelor spirituale este esențială, dar există și activități la care efortul fizic este principal, ca de exemplu învățarea unui sport. De fapt, în orice act de învățare participă atât sistemul nervos, în speța creierului, cât și sistemul muscular.

Cercetările în psihologie [51] ce țin de conceptul de învățare propun mai multe tipuri de învățare (*tabelul 2.4*).

Tabelul 2.4. Tipuri și caracteristici ale conceptului de „învățare”, după M. Zlate

Nr.	Tipul de învățare	Caracteristici
1.	După criteriul tipului de învățare	<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea directă prin experiența personală; - Învățarea prin înlănțuirea unor evenimente consecutive; - Învățarea prin asocierea verbală; - Învățarea prin discriminarea multiplă; - Învățarea socio-experimentală; - Învățarea din experiența altora;

		<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea prin identificație; - Învățarea prin participare la acțiunile altora.
2.	În funcție de nivelul activității psihice pe care se realizează acțiunea învățării	<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea latentă, neconștientizată, imediată; - Învățarea spontană, neintenționată; - Învățarea conștientă prin înțelegere și anticipare; - Învățarea prin descoperire, creatoare și inventivă.
3.	După modul de administrare a experienței umane, care urmează a fi însușită prin situații stimulatorii	<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea algoritmică pe secvențe operaționale; - Învățarea euristică prin rezolvare de probleme; - Învățarea programată; - Învățarea prin modelare și analogie; - Învățarea prin creație.
4.	După principalele procese psihice angajate în procesul de învățare	<ul style="list-style-type: none"> - Învățare senzorială; - Învățare cognitiv-mintală; - Învățare bazată pe impuls emoțional; - Învățare prin operațiuni intelectuale formate prin interiorizare mintală a acțiunilor materiale.
5.	După scopul urmărit	<ul style="list-style-type: none"> - Învățarea informațională; - Învățarea formativă.

Pe lângă acestea, *M. Zlate* a specificat o serie de forme ale învățării, acestea fiind elucidate în tabelul ce urmează:

Tabelul 2.5. Diversitatea formelor de învățare, după M. Zlate

<i>Nr.</i>	<i>Criterii</i>	<i>Caracteristici</i>
1.	După conținut (<i>Ce învățăm</i>)	<p>Să percepem – învățare perceptivă; Să vorbim – învățare verbală; Să acționăm – învățare motorie; Să gândim – învățare cognitivă; Să operăm – învățare operațională; Să trăim anumite stări afective – învățare afectivă; Să respectăm normele morale – învățare morală.</p>
2.	După modul de acțiune (<i>Ce facem cu stimulii</i>)	<p>Îi legăm pe unii de alții – învățare asociativă; Îi reperăm – învățare repetitivă; Îi extindem asupra unei întregi categorii – învățarea prin transfer; Îi diferențiem – învățare discriminatorie; Îi recunoaștem – învățare prin recunoaștere; Îi reproducem – învățare prin imitare.</p>
3.	După modul de organizare a stimulilor (<i>Cum organizăm stimulii</i>)	<p>Mecanică, unul după altul, într-o ordine strictă – învățare algoritmică; Ramificat, după un plan, pe bază de încercare și erori – învățare euristică; Sub formă de program – învățare programată; Prin organizare logică – învățare inteligentă; Prin combinare și recombinare – învățare prin descoperire și creativă.</p>

Un element de valoare este *învățarea activă* care se realizează prin implicarea copilului în explorări, experiențe și prin variate tipuri de joc. Jocul este activitatea de bază a copilului, încărcată de

valorificarea experienței de viață, a observațiilor, emoțiilor, a acțiunilor și conduitelor, de creare verbală și comportamentală a rolurilor, de descoperire a relațiilor între lucruri și fenomene. Toate interacțiunile, jocul, experiențele, activitățile, rutina și evenimentele, planificate și neplanificate, sunt concepute și valorificate pentru a încuraja învățarea și dezvoltarea copilului.

Copiii mici învață la nivel concret. Ei învață cel mai bine atingând, gustând, auzind, mirosind și mișcându-și corpurile, au nevoie de multe experiențe senzoriale pentru a dezvolta sinapse între celulele creierului, dar și pentru a se putea deplasa și a acționa asupra obiectelor pentru a construi cunoștințe despre cum merg lucrurile. Copiii au, de asemenea, nevoie de limbaj în acțiunile lor pentru a îi ajuta să treacă la moduri mai mult simbolice de a interacționa în lume. Copiii mici învață, de asemenea, activ. Ei sunt interesați în experimente, explorare, creare și reprezentarea a ceea ce învață prin joc și construcție. Potrivit lui R. Epstein, învățarea este „un proces interactiv dintre copil și mediul înconjurător. Învățarea care reflectă o schimbare reală în gândire nu are loc atunci când copiilor li se spune pur și simplu ceva, aceștia trebuie să vadă și să facă ei înșiși acțiunea dată, în prezența adulților care să îi încurajeze și să le provoace gândirea” [27, p. 226-235].

La copii în cadrul jocului, a diverselor activități se dezvoltă diferite abilități care pot fi acumulate prin experiențe de învățare activă, concretă și individualizată. Educatorul sprijină aceste procese furnizându-le copiilor materialele și timpul necesar pentru a explora, experimenta și a crea în felul lor propriu. Atunci când copiii sunt încurajați să pună întrebări în loc să răspundă întotdeauna la întrebările educatorului, interesul și responsabilitatea lor crește față de propria învățare. În încurajarea explorării și a experimentelor, de asemenea este necesar ca și copiii să își asume riscuri și să vadă greșelile ca o parte naturală a învățării. În eforturile de explorare, experimentare și creativitate nu există răspunsuri corecte sau greșite.

Un alt concept important pentru educația timpurie este *învățarea semnificativă*. În acest sens D. Ausubel definește învățarea semnificativă/conștientă în raport cu învățarea mecanică. Astfel învățarea semnificativă este non-arbitrară, nu de tipul „cuvânt cu cuvânt”, ci prin încorporare substanțială a noilor cunoștințe în structuri cognitive. Aceasta depune efort deliberat de a relaționa noile cunoștințe cu conceptele de nivel mai înalt în cadrul unor structuri cognitive. Învățarea semnificativă se manifestă în relație cu experiențele, evenimentele și obiectele cu care interacționează copilul, este asigurată de un angajament afectiv pentru a relaționa noile cunoștințe cu învățarea anterioară. Iar învățarea mecanică arbitrară, de tipul „cuvânt cu cuvânt”, „presupune” încorporare non-substanțială a noilor cunoștințe în structuri cognitive. Nu este depus un efort deliberat de a relaționa noile cunoștințe cu conceptele de nivel mai înalt în cadrul unor structuri cognitive. Această învățare nu se relaționează experiențelor cu evenimente și obiecte și respectiv, nu se realizează un angajament afectiv pentru a relaționa noile cunoștințe cu învățarea anterioară [3, p. 55].

Învățarea integrată are ambiția de a trece dincolo de discipline, spre o abordare globală, holistă a realității, așa cum există ea [14, p. 72]. Învățarea dată asigură un nou tip de conținuturi, rezumabile în abilități, aptitudini și atitudini. Acestea constituie achiziții esențiale pentru a răzbi în contextul societății cunoașterii [20].

Învățării integrate i se atribuie particularitățile de „interacțiunea obiectelor de studiu, centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor, relații între concepte din domenii diferite, corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană, rezolvarea de probleme – cea mai importantă forță motrice a integrării, relevanță practică” [12, p. 68].

Abordarea integrată a predării asigură stimularea copiilor pe mai multe domenii de dezvoltare, acordându-le atenție egală tuturor. Activitățile integrate se pot desfășura alternând formele de organizare a activității: frontal, pe grupuri și individual, în funcție de conținut, particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, momentul zilei.

Educatoarea este cea care creează mediul educațional favorabil învățării în sala de grupă și, de asemenea, pentru a stimula învățarea copilului este indicat să se apeleze la acesta, solicitându-l să aducă în grupă ceva din viața lui petrecută în afara grădiniței pentru a primi ajutor în alegerea și definirea unui subiect de proiect de învățare pornind de la acel „ceva” familial și cunoscut.

Un alt aspect al conceptului de învățare, destul de valoros pentru educația personalității, este *învățarea centrată pe copil*. După *B. Nanney*, „învățarea centrată pe elev este o abordare extinsă, ce presupune înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă, integrarea unor programe de învățare după un ritm propriu și a unor situații de cooperare în grup, care în ultimă instanță îi conferă elevului responsabilitatea pentru propriile progrese în educație” [*Apud* 28, p. 27].

În opinia lui *Gibbs*, învățarea centrată pe elev „oferă elevilor o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, în privința alegerii subiectului, la metodele de învățare și la ritmul de studiu”. Această perspectivă subliniază caracteristicile fundamentale ale învățării centrate pe copil, promovând ideea că preșcolarii trebuie să li se ofere un control sporit asupra învățării prin asumarea responsabilității cu privire la: *ceea ce se învață, modul cum se învață și de ce, momentul când se învață*.

În același context de idei se înscrie și concepția lui *G. Jedesko* care afirmă că „Profesorul / cadrul didactic poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumător care acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmițător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, colaborator” [36, p. 87].

În perspectiva modernă a învățării se evidențiază și *învățarea experiențială* ce pretinde să asigure o educație de calitate. Învățarea experiențială este învățarea care are loc în urma reflecției asupra a ceea ce se face, ceea ce se află în contradicție cu învățatul „pe de rost” sau învățarea didactică. Învățarea experiențială este înrudită cu educația experiențială, învățarea prin acțiune, prin aventură, prin liberul arbitru, prin cooperare și prin serviciu în folosul comunității [34, p. 91-98].

Învățarea experiențială pune accentul pe procesul de învățare individuală. Sub incidența educației experiențiale cad aspecte precum relația dintre dascăl și elev, dar și subiecte mai cuprinzătoare cum ar fi structura și obiectivele educației. Un exemplu al învățării experiențiale este mersul la grădina zoologică și învățarea prin observare și interacțiune cu mediul, dar nu prin lectura despre animale.

Potrivit lui *D. Kolb*, cercetător în domeniul educației, cunoștințele se acumulează în mod constant atât din experiența personală, cât și din mediul înconjurător. Acesta afirmă că este necesar să se întrunească anumite abilități astfel încât învățarea să aibă loc. Ca exemplu, copilul trebuie: să dorească să joace un rol activ în experiență; să fie capabil să reflecteze asupra experienței; să aibă și să utilizeze abilități analitice pentru conceptualizarea experienței; să aibă abilități decizionale și de rezolvare a problemelor, astfel încât să poată folosi ideile noi obținute din experiență [38, p. 21].

Studiile realizate privind abordarea învățării experiențiale sunt multiple. Prin urmare, din perspectiva contribuției relevanței se evidențiază următoarele idei: activitățile experiențiale sunt printre cele mai eficiente instrumente de predare și de învățare [39]; învățarea experiențială necesită inițiativă din partea copilului, o „intenție de a învăța” și o „fază activă a învățării” [42, p. 169]; acest proces de

învățare poate determina „schimbări în judecată, sentimente sau abilități” pentru individ și poate furniza indicații pentru „adoptarea judecății ca ghid în luarea deciziilor și în acțiune” [45, p. 155-169].

J.A. Moon, bazându-se pe acest ciclu, a argumentat că învățarea experiențială este cea mai eficace dacă implică: o fază a „învățării reflectivă”, o fază a învățării rezultată din acțiunile inerente învățării experiențiale și „o fază a învățării din feedback” [Apud 24, p. 169-182].

Învățarea experiențială poate avea loc cu și fără educator și are legătură doar cu procesul de obținere a cunoștințelor din experiența directă a individului. Deși acumularea de cunoștințe este un proces inerent care are loc în mod natural, ca să aibă loc învățarea autentică este necesară întrunirea anumitor condiții. Majoritatea cadrelor didactice înțeleg rolul pe care experiența îl joacă în procesul de învățare, rolul emoțiilor și al sentimentelor în învățarea din experiență fiind demult recunoscut ca unul dintre cele mai importante aspecte în învățarea experiențială. Deși acești factori pot îmbunătăți probabilitatea ca învățarea experiențială să aibă loc, învățarea se poate întâmpla și în absența acestora. Ce este cu adevărat vital în învățarea experiențială este ca individul să fie încurajat să se implice direct în experiență, apoi să reflecte asupra acesteia folosindu-și abilitățile analitice, astfel încât cunoștințele să fie înțelese mai bine și reținute pentru o perioadă mai lungă [39].

De asemenea, este de menționat că destul de importantă este și *învățarea prin cooperare* care presupune pregătire psihopedagogică din partea cadrului didactic, cunoașterea specificului grupului mic, a tipurilor de fenomene ce pot apărea, precum și a tipurilor de interacțiune cu efecte asupra învățării și modelării personalității copiilor (comunicare, cunoaștere, relații simpatetice, de putere, cooperare) [35].

M. Deutsch este cel care a definit, a încadrat ideile într-o teorie a învățării prin cooperare și a conceptualizat trei tipuri de interdependență socială – pozitivă, negativă și inexistentă. Primul tip încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, fiind denumită „interacțiune bazată pe cooperare și stimulare”; cel de al doilea se caracterizează prin obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită „interacțiune bazată pe opoziție și competiție”; iar cel de al treilea tip – interacțiunea inexistentă este atunci când membrii unui grup lucrează independent. Autorul arată că „orice proces de cooperare se caracterizează prin: comunicare deschisă și sinceră a unor informații relevante între participanți; accent pe evidențierea asemănărilor și minimalizarea diferențelor dintre membrii grupului; atitudine pozitivă a fiecărui membru al grupului, unul față de celălalt, focalizarea pe sarcină” [24, p. 169-182].

Învățarea prin cooperare presupune schimbări esențiale în modul de concepere și realizare a învățării în educația timpurie. Este transformarea grupului de copii într-o comunitate de învățare în care competiția individualizată este înlocuită cu cooperarea bazată pe folosirea controverselor constructive, prin dobândirea de către copii a unor abilități de rezolvare a problemelor, a situațiilor de învățare.

Învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea în funcție de obiective operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre aspectul social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale ale copiilor [32].

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată a grupurilor mici de copii, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului [37, p. 3].

Dacă, odinioară, în învățământ se pledea pentru promovarea competiției și individualismului, încurajând reușita personală, acum, în contextul unui învățământ orientat spre „modernitate”, aceasta

și-a schimbat strategia. Astfel, ideea cooperării în educația timpurie se caracterizează prin: simularea interacțiunii dintre copii; depunerea unui efort sporit de către copii în procesul de învățare; generarea sentimentelor de acceptare și simpatie; dezvoltarea abilităților de comunicare; încurajarea comportamentelor de facilitare a succesului celorlalți; dezvoltarea gândirii critice.

Instituția preșcolară reprezintă instituția unde copiii vin să se joace, să achiziționeze deprinderi și abilități prin descoperire, prin munca intelectuală realizată în comun cu alți copii. Dacă, educatorul, până nu demult, era considerat principala sursă de informații pentru cunoaștere, datorită democratizării accesului la cunoștințe, acest rol al cadrului didactic se reduce, acesta devenind un organizator de condiții pentru explorare, observare, descoperire a mediului ambiant, fiind o călăuză a învățării, oferind copiilor „experiențe de învățare” veritabile.

Un proces de cooperare conduce la atitudini de încredere de prietenie și întrajutorare, la dorința de a răspunde la solicitările și nevoile celorlalți în vederea rezolvării prin eforturi comune a unor sarcini.

Astfel, știința ne pune la dispoziție patru piloni ai *învățării*: *a învăța să știi*, *a învăța să faci*, *a învăța să muncești împreună cu ceilalți*, *a învăța să fii*. Dacă ne referim la ciclul de învățământ preșcolar – unde se abordează un curriculum integrat – apoi putem menționa că pentru ca un copil să învețe, acesta trebuie să interacționeze activ cu obiectele din mediul înconjurător, cu oamenii, locurile, evenimentele, dar pentru aceasta este absolut necesar de a fi susținut în a descoperi, explora mediul natural și cel social.

La etapa actuală, în sistemul de învățământ preșcolar se înscriu noi direcții ce țin de procesul de învățare, prezentate în *tabelul 2.7*.

Tabelul 2.6. Aspecte relevante ale învățării în educația timpurie

Nr.	Repere conceptuale	Caracteristici ale învățării	Formare de comportament manifestat de copil
1.	<i>Învățarea centrată pe copil</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Asigurarea mediului de învățare; - implicarea activă a copilului în învățare; - responsabilizarea copilului pentru învățare; - alegerea materialelor, centrelor de interese, a colegilor; - cadrul didactic are rol de partener, sfătuitor, facilitator în învățare; - înaintarea problemelor pentru rezolvare; - satisfacerea nevoilor personale; - valorificarea stilurilor de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Independență; - autonomie în acțiune; - aplica cunoștințele achiziționate; - planifică învățarea; - lucrează în echipă; - cooperează cu semenii; - lucrează în grup, perechi; - atitudini față de oameni, ființe; - apreciază semenii și pe sine; - duce lucrul la bun sfârșit.
2.	<i>Învățarea activă</i>	<i>Învățare prin:</i> <ul style="list-style-type: none"> - acțiune; - joc; - simțiri; - interacțiuni cu semenii și adulții; - angajare în activități concrete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Independență; - încredere; - automotivare; - autoexprimare; - îndeplinește acțiuni repetate; - implicare în activități.
3.	<i>Învățarea integrată</i>	<i>Învățarea prin:</i> <ul style="list-style-type: none"> - corelarea domeniilor de dezvoltare; - centrele de interese; - activități la libera alegere; 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumă responsabilități; - exprimă păreri personale; - cooperează cu ceilalți; - elaborează idei noi;

		<ul style="list-style-type: none"> - activități în rutina zilei; - activități de tranziție; - activități integrate; - proiect tematic. 	<ul style="list-style-type: none"> - rezolvă sarcini; - argumentează păreri; - manifestă activism; - are încredere în sine.
4.	Învățarea semnificativă	<i>Învățarea:</i> <ul style="list-style-type: none"> - începe de la copil; - este în conformitate cu nivelul individual de dezvoltare; - din experiențe cotidiene; - prin valorificarea interesului copilului. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomie; - deservire personală; - abilități sociale; - abilități de comunicare; - liber în activitate; - creativ.
5.	Învățarea prin descoperire	<i>Învățare prin:</i> <ul style="list-style-type: none"> - activități de cercetare; - experiențe; - experimente; - acțiuni concrete prin valorificarea simțurilor; - unii de la alții. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abilități de cercetare; - abilități de a simți, auzi, vedea, mirosi; - lucrează individual; - lucrează împreună cu alții; - conduce activități; - înțelege sentimentele.
6.	Învățarea prin cooperare	<i>Învățare în:</i> <ul style="list-style-type: none"> - grup, echipe, perechi; - crearea unor idei noi; - prin explorare a unei teme; - rezolvarea unei probleme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lucrează împreună; - adoptă și accepta idei; - influențează prin convingere; - grijă față de ceilalți; - încredere reciprocă; - comunicare deschisă; - soluționează conflicte.
7.	Învățarea experiențială	<i>Învățare:</i> <ul style="list-style-type: none"> - individuală; - prin observare; - bazată pe percepție; - prin contact fizic; - pune accentul pe proces; - în diverse domenii; - prin interacțiune cu mediul; - prin manipulare a obiectelor naturale; - prin acțiune, prin aventură; - prin serviciu în folosul comunității. 	<ul style="list-style-type: none"> - cunoaștere de sine; - descoperă corpul, minte; - înțelege simțurile; - are experiența senzorială directă; - stilul propriu de învățare; - explică un subiect; - înțelege mediul real; - independență; - conceptualizează abstract; - rezolvă probleme; - abilități analitice.

Starea de bine a copilului

„Obiectivul absolut este educarea copiilor în așa fel încât să fie pregătiți a duce o existență responsabilă, fericită și plină de reușite. Asta înseamnă că veți anticipa niște situații precise pentru copiii voștri, având în vedere că ei nu o pot face singuri”, afirmă *R. Campbell* [Apud 25].

Educația timpurie a copiilor reprezintă totalitatea experiențelor individual realizate și social organizate de care beneficiază copilul în primii ani de viață cu rol de a proteja, crește și a dezvolta ființa umană prin înzestrarea cu capacitate și achiziții fizice, psihice, culturale specifice care să-i ofere identitate și demnitate proprie [1].

Educația timpurie este condiționată de **starea de bine a copilului**. Valorificarea și dezvoltarea potențialului copilului are loc doar dacă este asigurată *starea de bine a copilului*, determinată de

satisfacerea nevoilor de bază: nevoia de securitate și claritate, de înțelegere și afecțiune, de recunoaștere socială și sentiment de apartenență la grup, nevoia de a se simți priceput, capabil și valoros, nevoile fizice [7].

Nevoie – stare a persoanei care resimte o lipsă, acționează ca un semnal de alarmă și îl conduce pe individ la săvârșirea unor acțiuni pentru a o satisface.

Satisfacerea nevoilor copiilor reprezintă unul dintre sloganele de care ar trebui să se conducă adulții. Cea mai bună modalitate prin care o putem face este educația prin iubire.

Educația prin iubire este o educație proactivă, care anticipează nevoile elementare ale copiilor și încearcă să le satisfacă.

Educația eficientă se bazează pe patru pietre de temelie:

1. Satisfacerea nevoilor emoționale și de iubire ale copilului;
2. Asigurarea unei pregătiri pline de iubire, dar și formarea unei discipline a copilului;
3. Asigurarea unei protecții fizice și emoționale;
4. Explicarea și exemplificarea controlului mâniei.

Dacă lipsește una dintre aceste pietre de temelie sau nu se pune accentul necesar pe ea, copilul ar putea să se confrunte cu anumite probleme [1].

Inspirat de *Maslow*, *Glaser* propune un gen de piramidă a nevoilor, susținând că copilul are câteva nevoi fundamentale personalității lui:

- nevoia de supraviețuire;
- de apartenență și de dragoste;
- nevoia de putere și de influență în comunitate;
- nevoia de a fi liber și de a face alegeri;
- nevoia de joc și de divertisment [35].

Satisfacerea acestor nevoi va conduce spre o stare de bine a copiilor, la nivelul grădiniței.

Tabelul 2.7. Nevoile copilului specificate pe vârste [1]

Copilul de la 0 (naștere) – 3 ani:	Copilul de 3-6 ani:	Copilul de 6-7 ani:
<ul style="list-style-type: none"> • Nevoia de susținere permanentă din partea adultului; • nevoia de valorizare din partea adultului pentru dobândirea încrederii în sine și în adult; • nevoia de stimulare a independenței; • nevoia de a semăna cu părinții ca personalitate; • învățarea autocontrolului; • nevoia jocurilor zilnice, cu o diversitate de obiecte; • nevoia de situații în care să învețe să se îngrijească singur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nevoia de a vorbi despre ceea ce simte, de a împărtăși experiențe și sentimente cu adulții și copiii; • nevoia de a se simți partener în dialog; • nevoia de a avea prieteni printre semenii; • nevoia de feedback, de apreciere din partea educatoarei; • nevoia de fabulație; • nevoia de cunoaștere în legătură cu viața sexuală și diferențele sexuale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nevoia permanentă de susținere și valorizare; • nevoia de a depăși perioada de trecere de la grădiniță la școală, de la un model social la altul; • nevoia de a înțelege situațiile conflictuale din mediul familial, cauzele și efectele acestora.

Starea de bine (engl. „*Well-being*”) este unul din aspectele pe care s-a pus mult accentul în ultima perioadă, prin aceasta înțelegându-se sănătatea fizică și mentală a individului, o atitudine pozitivă a acestuia față de sine, față de viață și de viitor. În vâltoarea vieții de zi cu zi uităm adesea de importanța stării de bine, irosindu-ne în lucruri nesănătoase și poate neimportante, probabil pentru că nu suntem obișnuiți din copilărie să o facem și nici nu înțelegem ce presupune exact [25].

Unele precizări pentru conceptul „starea de bine”:

- Bunăstarea copilului poate fi analizată la mai multe *niveluri* (de individ, de relații și de context) pe mai multe *dimensiuni*, și *aspecte* pentru fiecare din nivelurile considerate.
- Cu siguranță, nu toate elementele care compun „starea de bine” țin de grădiniță și nici nu pot fi abordate exclusiv la nivel de grădiniță.
- Totuși, enumerarea de mai jos poate arăta aspectele care pot fi avute în vedere fie pentru a identifica „verigile slabe” (și, pe cât posibil, a iniția măsuri compensatorii), fie pentru a îmbunătăți starea generală de bine a copiilor, la nivelul grădiniței.
- Orice activitate, desfășurată în grădiniță sau cu participarea grădiniței, care duce la ameliorarea stării de bine, pe oricare dintre dimensiunile menționate mai jos, poate fi luată în considerare la evaluarea modului în care grădinița asigură și îmbunătățește bunăstarea copilului. De exemplu, pe lângă activitățile care se adresează explicit copilului („individului”) sau relațiilor în care acesta este angajat, grădinița poate iniția sau participa la activități care vizează nivelul „Contextului” prin activități interculturale, care promovează „norme sociale pozitive” (și valori precum diversitatea sau toleranța), prin găzduirea unor evenimente comunitare, prin diversificarea activităților recreative etc.
- O serie de aspecte subsumate conceptului de „bunăstare” sunt abordate și prin alte standarde – de exemplu, cele care se referă la rezultatele școlare.
- Nu trebuie uitată *interdependența între rezultatele învățării și starea de bine*: rezultatele bune cresc bunăstarea; o bunăstare sporită motivează copilul pentru obținerea unor rezultate mai bune.

Participarea activă a copiilor, bazată pe experiențe plăcute le dezvoltă stima de sine, starea de bine în mediul educațional, dar și bucuria de a învăța.

În acest context putem preciza că bunăstarea copilului poate fi analizată la mai multe niveluri: de individ, de relații și de context pe mai multe dimensiuni și aspecte pentru fiecare din nivelurile considerate. Cu siguranță, nu toate elementele care compun „starea de bine” țin de grădiniță. Totuși, enumerarea de mai jos poate arăta aspectele care pot fi avute în vedere fie pentru a identifica „verigile slabe” (și pe cât posibil, a iniția măsuri compensatorii), fie pentru a îmbunătăți starea generală de bine a copiilor, la nivelul grădiniței.

A. La nivel de „individ”, bunăstarea copilului înseamnă:

1. *Sănătate și siguranță*: Nivelul de sănătate (starea de sănătate, eventuale boli, îngrijirea sănătății); comportamente legate de sănătate (hrana – cantitate/calitate; somn, obezitate; exerciții fizice/sport); comportamente legate de siguranța personală și a celorlalți în cadrul grădiniței și în vecinătate („alergatul”, „cățărutul”, „glumele” etc.).
2. *Participarea în cadrul grădiniței și rezultatele învățării*: participarea la educație și prezența la grădiniță; autopercepția performanței și a propriilor abilități / competențe; gândire critică; atitudine pozitivă față de învățare (curiozitate, implicare în procesul de învățare, motivația pentru rezultat); angajarea în viața grădiniței (la nivel cognitiv, emoțional și comportamental); creativitate (interese și rezultate artistice; puncte de vedere personale privind problemele identificate); cunoștințele și comportamentul civic.

3. *Dezvoltarea psihologică și emoțională:* („fericirea” / „starea pozitivă de bine”, satisfacția privind propria viață); managementul de sine (gradul de autonomie, dependent de nivelul de vârstă, stăpânirea emoțiilor); inițiativa (organizarea activității proprii, motivație); încredere (identitate de sine pozitivă și încredere în sine, inclusiv ca parte a unui întreg social și natural); optimism și rezistență (abordare pozitivă și adaptare constructivă la adversitate); spiritualitate / credință.
4. *Dezvoltare și comportament social:* dimensiunea morală (integritate, comportament etic); valori pro-sociale (grija față de celălalt, empatia); inteligența socială (comunicare, cooperare, abilități de rezolvare a conflictelor, încrederea); conștiința și comportamentele legate de protecția mediului.

B. La nivel de relații, bunăstarea copilului înseamnă:

1. *Relațiile din familie:* relații pozitive cu părinții (căldură, apropiere, comunicare, sprijin, apreciere pozitivă); relații pozitive cu frații și cu familia extinsă (căldură, apropiere, comunicare, sprijin, apreciere pozitivă).
2. *Relațiile cu colegii / grupul de egali:* prietenie (sprijin reciproc, comportamente pozitive – apreciative – posibilitatea de a întâlni prieteni/colegi sau de a-i invita acasă).
3. *Relațiile din grădiniță:* relații pozitive cu personalul grădiniței (mai ales cu cadrele didactice); angajament pozitiv și legături strânse (participarea la viața grădiniței și la activitățile realizate; sentimentul apartenenței la grădiniță și acceptarea de către colegi).
4. *Relațiile din comunitate:* relații pozitive cu adulții care nu fac parte din familie (sprijin, comunicare).
5. *Relațiile la nivel de macrosistem (de societate):* identitate pozitivă de grup (relaționarea pozitivă la propriul grup de apartenență, fără discriminarea altor grupuri/persoane); angajamentul față de ideologii și mișcări pozitive (culturale, spirituale, politice, economice).

C. La nivel de context, bunăstarea copilului înseamnă:

1. *Familia:* părinții (căldură, comunicare, modele de rol, timp alocat copiilor și discuții cu copiii, structurarea și urmărirea activității copiilor, așteptări înalte); activități de îmbogățire (părinții citesc cărți copiilor, merg împreună cu ei la bibliotecă, la plimbare, la evenimente etc.); implicarea părinților în comunitate (în viața grădiniței); resurse (ocupare stabilă, venituri adecvate, nivelul de educație, numărul de adulți din gospodărie, existența serviciilor de sănătate, existența resurselor cognitive / educaționale – cărți, telefon, Internet, reviste, ziare etc.); capitalul social (cantitatea și calitatea rețelelor sociale, familiale și profesionale în care sunt implicați părinții); locuință sigură (stare bună, existența utilităților, absența igrasiei și a fumului etc.).
2. *Colegii / prietenii:* grupul de prieteni/colegi/egali nu se angajează în comportamente riscante și au un comportament adecvat.
3. *Grădinița:* acces la grădinițe bune (fie părinții sunt satisfăcuți de grădiniță fie, dimpotrivă, vor să-și transfere copiii – ambele comportamente arătând interes pentru o educație de calitate); grădinița sigură (oferă protecție împotriva hărțuirii, discriminării, delincvenței).
4. *Comunitatea:* vecinătate sigură (absența violenței, a delincvenței, a mediului toxic); mediu fizic pozitiv (spațiu suficient și facilități recreative); adulți implicați (structură adecvată, așteptări înalte); activități (activități recreative organizate pentru copii și tineri); instituții / organizații din comunitate (existența unor instituții/organizații active de mediu, religioase, sociale, politice, civice); servicii (servicii sociale și economice adecvate); norme sociale pozitive (valorile promovate sprijină diversitatea, toleranța, munca, familia).
5. *Macrosistemul (societatea):* culturi/subculturi (valori sociale, stiluri de viață etc.); sistemele de credințe: în plan spiritual, filosofic, politic, economic [33].

2.3. Pilotarea curriculumului în raport cu standardele educației timpurii

2.3.1. Contextul și designul activității de pilotare

Activitatea de pilotare a „noilor” documente de politici educaționale *Cadrul de Referință al Curriculumului pentru educația timpurie* și *Curriculum Național pentru Educația Timpurie* [7] s-a desfășurat în perioada 14 aprilie – 10 iunie 2016, în conformitate cu realizarea *obiectivului pe trimestrul II: „pilotarea curriculumului de educație timpurie din perspectiva corespunderii cu standardele de învățare și dezvoltare”* din cadrul proiectului *15.817.06.18A Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie*.

În acest context, documentul de politici educaționale în variantă de proiect *Curriculum Național pentru Educația Timpurie* a fost pilotat în 12 instituții preșcolare din Republica Moldova:

1. Instituția preșcolară Nr. 5 „*Bucuria*”, mun. Chișinău;
2. Instituția preșcolară Nr. 100, mun. Chișinău;
3. Instituția preșcolară Nr. 159, mun. Chișinău;
4. Instituția preșcolară Nr. 211, mun. Chișinău;
5. Instituția preșcolară Nr. 225, mun. Chișinău;
6. Instituția preșcolară Nr. 14, or. Cahul;
7. Instituția preșcolară Nr. 1, or. Ialoveni;
8. Instituția preșcolară „*Garofița*”, s. Cornești, r. Ungheni;
9. Instituția preșcolară Nr...., r. Căinari;
10. Instituția preșcolară Nr...., r. Căușeni;
11. Instituția preșcolară Nr. 1, s. Trușeni, mun. Chișinău;
12. Instituția preșcolară Nr. 2, s. Trușeni, mun. Chișinău.

Scopul pilotării a vizat analiza curriculumului dezvoltat pentru educația timpurie, din perspectiva corespunderii cu standardele de învățare și dezvoltare, în vederea identificării unor recomandări generalizate care să asigure accesul tuturor copiilor la educația de calitate.

Pentru realizarea demersului investigativ s-au utilizat metodele și instrumentele (Anexele 1; 2) prezentate în *tabelul 2.8*, dar în special descriem caracteristica anchetei prin chestionar, deoarece este elaborată în raport cu documentele de politici în educația timpurie: *CNET (2016)*, *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară 1-7 ani (2008)*, *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani* și aprobată în cadrul ședinței sectorului Educație Timpurie, Institutul de Științe ale Educației.

Tabelul 2.8. Planificarea activității de pilotare

Etape	Obiective	Activități / teme	Metode, instrumente
<i>Etapă inițială</i>	<ul style="list-style-type: none">• Examinarea „noilor” documente de politici educaționale pentru educația timpurie.	<i>Cadrul conceptual și metodologic privind „noile” documente: Cadrul de Referință al Curriculumului pentru educația timpurie și Curriculum Național pentru Educația Timpurie</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Analiza</i> documentelor de politici educaționale pentru educația timpurie;▪ <i>observația</i> – modalitate de colectare a datelor /opiniilor în diferite contexte pedagogice pentru a identifica nivelul de percepere asupra problemei;
<i>Etapă de aprofundare</i>	<ul style="list-style-type: none">• Elaborarea/aplicarea indicatorilor de pilotare a curriculumului de	<i>Componentele structurale ale Curriculumului Național</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Dezbaterea în cadrul „focusul grupului”</i> – metodă pedagogică eficientă în

	educație timpurie. <ul style="list-style-type: none"> Identificarea percepției cadrelor didactice privind accesibilitatea/ relevanța proiectului de curriculum actual racordat la standardele de învățare și dezvoltare. 	<i>pentru Educația Timpurie – aplicație a focus-grupului pedagogic</i>	identificarea și soluționarea unor probleme în educația timpurie; <ul style="list-style-type: none"> <i>ancheta prin chestionar</i> - modalitate de estimare a sensibilizării de opinie a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie (vezi: <i>Anexa 2</i>).
Etapa finală	<ul style="list-style-type: none"> Analiza rezultatelor pilotării curriculumului în educația timpurie. Stabilirea posibilităților de recomandări privind perfecționarea Curriculumului Național pentru Educația Timpurie. 	<i>Constatări și concluzii privind perfectarea documentului pentru asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de calitate</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Analiza de conținut și formă a produsului acumulat</i> în activitatea pilotării cu cadrele didactice; <i>metoda statistică și reprezentarea grafică</i> a inclus calculul procentual pentru ordonarea și gruparea datelor obținute.

Ancheta prin chestionar adresată cadrelor didactice din instituțiile de învățământ preșcolar a cuprins în mare parte itemi / întrebări comune, dar și câteva diferite pentru a surprinde și alte aspecte structurale ce țin de elaborarea proiectului *Curriculumului Național pentru Educația Timpurie*.

Pentru a atribui transparență rezultatelor obținute, care sunt expuse în tabele/ diagrame/ criptograme, am rezumat conținutul estimând *6 indicatori* mai sugestivi scopului vizat:

- ✚ *Indicatorul 1.* Asigurarea continuității învățării și dezvoltării copilului reflectate în „noul” curriculum (1, 2, 3, 5).
- ✚ *Indicatorul 2.* Accesibilitatea „noului” curriculum axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului (6, 7, 8, 9).
- ✚ *Indicatorul 3.* Transparența percepției „noilor” repere conceptuale (13, 14).
- ✚ *Indicatorul 4.* Aprecierea conținutului „noului” curriculum (4, 16).
- ✚ *Indicatorul 5.* Valorificarea aspectelor metodologice în „noul” curriculum (10, 12, 15).
- ✚ *Indicatorul 6.* Necesitatea implementării „noilor” tehnologii educaționale în instituțiile de educație timpurie (11, 17, 18).

Indicatorii enumerați se regăsesc în cei 18 itemi ai chestionarului destinat celor 220 de cadre didactice (Anexa 1).

Eșantionul investigat: Demersul activității de pilotare s-a realizat pe baza unui eșantion reprezentativ, constituit din **220** de cadre didactice din instituțiile de educație timpurie din R. Moldova, a se vedea *tabelul 2.9*.

Tabelul 2.9. Date generale privind structura eșantionului

Criteriu	Opțiuni ale cadrelor didactice					
	20-30 ani	31-40 ani	41-50 ani	Peste 50 ani	-	-
Vârsta						
Nr. opțiuni	58	57	56	49	-	-
%	26,4%	25,9%	25,4%	22,3%	-	-
Stagiul de activitate în educația timpurie	Mai puțin de 1 an	1-6 ani	7-14 ani	15-25 ani	26-30 ani	Peste 30 ani
Nr. opțiuni	8	4	42	44	31	51
%	3,6%	1,8%	19%	20%	14%	23,1%

Gradul didactic deținut	II	I	superior	-	-	-
Nr. opțiuni	83	4	-	-	-	-
%	37,7%	1,8%	-	-	-	-

Cooptarea în acest experiment a unui atare contingent de subiecți a generat reflecții, opinii, sugestii privind aprecierea „noului” Curriculum dezvoltat din perspectiva *paradigmei educației timpurii pentru copilul de la naștere până la 7 ani*. Totodată, ne-a oferit posibilitatea de a determina în același timp atât atitudinea profesională ale acestora, cât și disponibilitatea pentru înțelegerea necesității „dezvoltării globale ale copilului de la naștere până la 7 ani” în sistemul de învățământ general, ciclul *Educație timpurie*.

2.3.2. Opinii pedagogice privind expertizarea documentelor de politici: Cadrul de Referință al Curriculumului pentru educația timpurie și Curriculum Național pentru Educația Timpurie

Nevoia revizuirii curriculumului pentru instituțiile de educație timpurie s-a evidențiat foarte puternic în ultimul deceniu, în Republica Moldova. Această situație vine din lipsa de congruență dintre documentele de politici educaționale: *Curriculumul actual și Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*.

În general, modificarea documentelor de politici educaționale se realizează la anumite etape în legătură cu racordarea la nevoile societății.

În contextul rezultatelor activității de pilotare, prezentăm analiza detaliată a conținutului chestionarului, precum și răspunsurile oferite de participanți în demersul pilotării, după cum urmează:

+ Indicatorul 1. Asigurarea continuității învățării și dezvoltării copilului reflectate în „noul” curriculum (itemii 1, 2, 3, 5)

Indicatorul 1 a vizat itemii 1, 2, 3, 5 din chestionarul adresat cadrelor didactice în timpul activității de pilotare a CNET.

Necesitatea dezvoltării *Curriculumului educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară 1-7 ani* (2008) vine din lipsa racordării la *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani* (itemul 1). În opinia cadrelor didactice răspunsurile au fost diverse, majoritatea constată imposibilitatea de a lucra cu acest Curriculum, deoarece este dificil a fi racordat la Standarde. Această idee o reprezintă 173 (*nu*, 78,6%) de subiecți și 47 din ei (*da*, 21,4%) posibil că nu lucrează în raport cu Standardele sau nu înțeleg legătura dintre Curriculum și Standarde în educația timpurie a copilului.

În această ordine de idei, cercetarea efectuată a evidențiat că majoritatea cadrelor didactice (98,2%) sunt de părerea că este necesar un curriculum racordat la standardele de învățare și dezvoltare” (itemul 2), doar din ei au răspuns *nu* (1,8%). „Noul” curriculum este elaborat în conformitate cu *Standardele de învățare și dezvoltare*. Ambele documente promovează paradigma educației timpurii fundamentată pe abordarea *dezvoltării globale a copilului* și abordarea *centrată pe copil*, care este axat pe *domeniile de dezvoltare a copilului* în contextul în care, instituția preșcolară, are rolul de a pregăti copilul nu numai pentru școală, dar și pentru viață, ci în aceeași măsură formarea capacităților, deprinderilor, atitudinilor, ce țin de: *dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală; dezvoltarea socio-emoțională; dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare; dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii*.

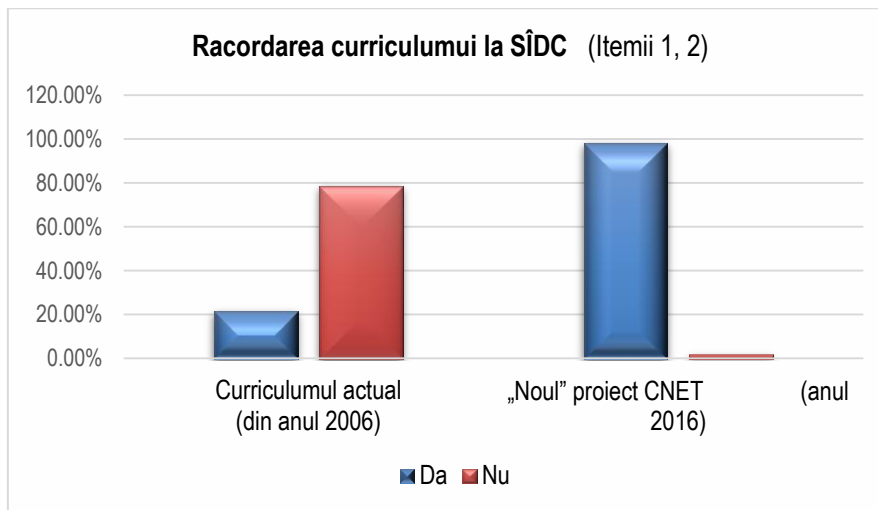


Figura 2.2. *Prezentarea grafică a opiniei pedagogice cu privire la curriculumul racordat la standarde*

Pentru asigurarea continuității învățării și dezvoltării copilului de la 0-3 ani; 3-6 (7) ani, „noul” Curriculum înscrie acest principiu al continuității dintre diferența de vârste? (itemul 3, vezi *Figura 2.3.a*) În acest sens, majoritatea cadrelor didactice au răspuns *da* (95,4%) și *nu* (4,5%). Pentru cadrele didactice, „obiectivele de referință” ce sunt formulate pentru două perioade de vârste: 0-3 ani și 3-6 (7) ani, reprezintă un punct de reper pentru a organiza și proiecta activitățile din unitățile de educație. Observarea activității copiilor în baza obiectivelor de referință ar viza dezvoltarea plenară a copiilor, în special cunoașterea domeniului de dezvoltare la care ei apelează mai des, ceea ce le permite cadrelor didactice să intervină în proiectarea viitoarei activități.

Rezultatele analizei statistice prezentate grafic în *figura 2.3.b.* (itemul 5), au demonstrat un număr major al cadrelor didactice ce au menționat că componenta „noului” Curriculum „Sistemul de obiective pe domenii de dezvoltare” reflectă finalitățile formării copilului pentru școală *foarte mult*, (36,8%); *mult* (53,6%); însă *destul de puțin* au răspuns doar (7,7%), și răspunsul *deloc* (1,8%). În esență, rezultă că majoritatea cadrelor didactice sunt de opinia că obiectivele pe domenii de dezvoltare a „noului” Curriculum creează un continuum al învățării care leagă dezvoltarea și îngrijirea timpurie de succesul de mai târziu din școală și din viață, prin ralierea acestor repere la cerințele pentru etapele următoare de dezvoltare ale copilului.

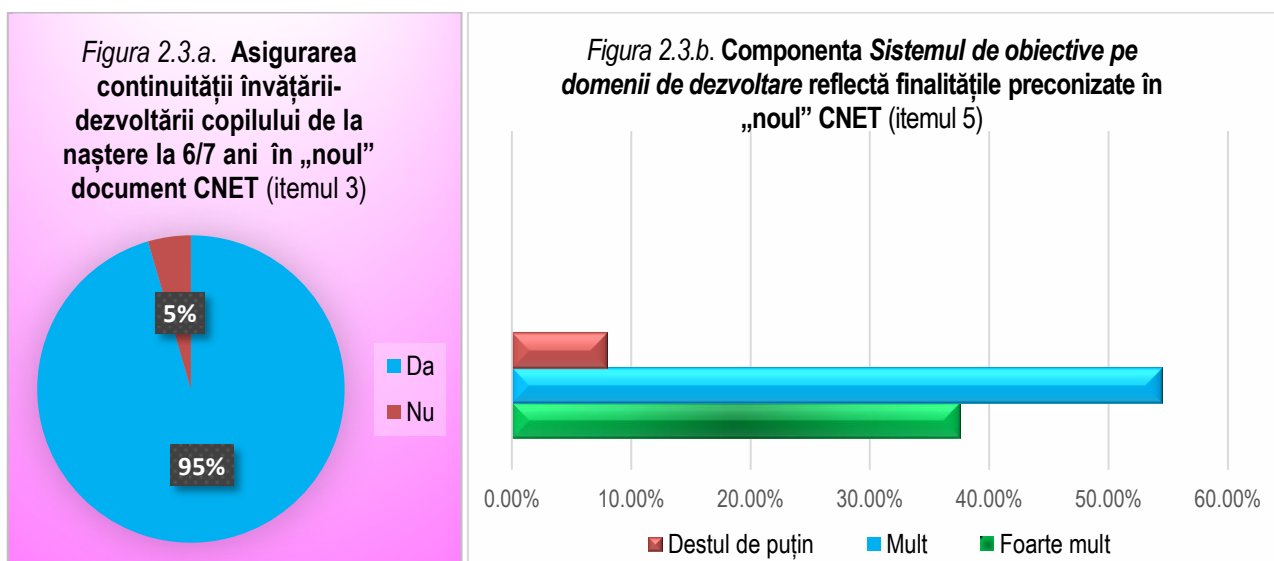


Figura 2.3. *Reflecția cadrelor didactice asupra abordării continuității educației timpurii în CNET*

O altă constatare a cadrelor didactice, cu referire la itemul 5, este că „sunt necesare obiective conform particularităților de vârste” (87%), „obiective pe conținuturi” (54%) „obiective pentru copii cu CES” (23%) etc. Ceea ce denotă că cadrele didactice solicită formularea „obiectivelor de referință” să fie stipulate pe vârste 0-3 ani, 4 ani, 5 ani, 6/7 ani.

Indicatorul 2. Accesibilitatea „noului” curriculum axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului de la naștere până la 7 ani (itemii 6, 7, 8, 9)

Importanța gradului de percepție a *domeniilor de dezvoltare ale copilului* în educația timpurie este vizată în itemul 6: „Domeniile de dezvoltare ale copilului (de la naștere până la 7 ani) valorifică dezvoltarea personalității integre?” (figura 2.4.a), ceea ce s-a constatat că mai mult de jumătate 112, din numărul total, au oferit un răspuns nesigur *nu* – (50,9%) și 108 cadre didactice au răspuns *da* – (49,1%). Rezultă că majoritatea cadrelor didactice nu au înțeles conceptul de „domeniu de dezvoltare” și ce include fiecare domeniu. Astfel, itemul 6 indică posibilitatea de argumentare a răspunsului negativ, ceea ce numai 45 (21%) cadre didactice dintre cei 112 (50,9%) care au bifat răspunsul negativ au constatat că *ar mai fi necesare de completat* „Domeniul Educație estetică; Educație muzicală; Domeniul Artelor; Domeniul artistic și tehnologic; Domeniul Literaturii Artistice; Arte, desen și colaj etc.”.

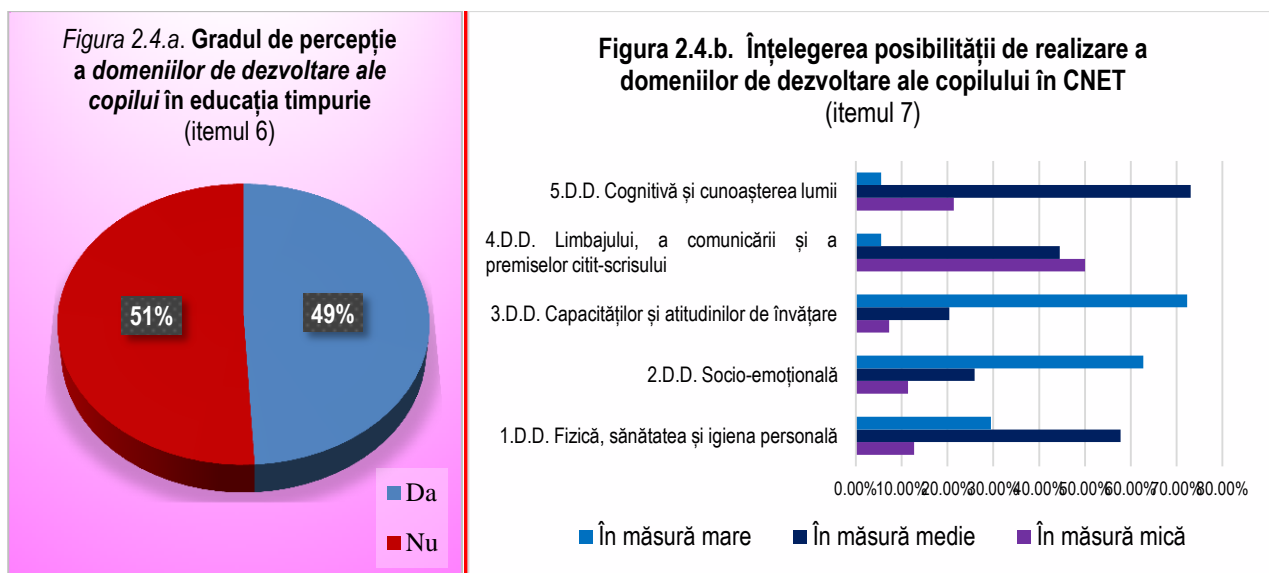


Figura 2.4. Percepția cadrelor didactice privind „domeniile de dezvoltare ale copilului” valorificate în CNET

În acest sens, unele din aceste domenii nominalizate de către cadrele didactice participante în activitatea de pilotare, de exemplu: Educație muzicală, Literatura artistică, Arte, desen și colaj, se regăsesc în *Domeniul Dezvoltarea limbajului și a comunicării, premiselor citirii și scrierii*, iar alte domenii specificate, de exemplu: Educația estetică și Educație pentru munca artistică (tehnologică) obiectivele / conținutul acestora nu se reflectă în cadrul domeniilor prezentate în CNET.

O reflexie necesară privind accesibilitatea „noului” curriculum axat pe domeniile de dezvoltare (DD) ale copilului de la naștere până la 7 ani este prezentată în răspunsurile cadrelor didactice la itemul 7, figura 2.4.b. și tabelul 2.10, care denotă o frecvență diferită a opiniei pedagogice din grădinițe.

În documentul CNET analizat, mai mult de 50% dintre cadrele didactice consideră realizarea următoarelor „domenii de dezvoltare ale copilului”: *în măsură medie* „domeniul 5 (73,1%)” și „domeniul 1 (57,8%)”; apoi, *în măsură mică* „domeniul 4 (50%)”; și „domeniul 3 (72,3%) cu domeniul 2 (62,7%).

Tabelul 2.10. *Opinia cadrelor didactice privind înțelegerea posibilității de realizare a „domeniilor de dezvoltare ale copilului” în CNET*

Domeniile de dezvoltare ale copilului, conform CNET (itemul 7)	În măsură mică		În măsură medie		În măsură mare		Total: 220
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	%
1. D. D. fizică, sănătatea și igiena personală	28	12,7	127	57,8	65	29,5	100
2. D. D. socio-emoțională	25	11,4	57	25,9	138	62,7	100
3. D. D. capacităților și atitudinilor de învățare	16	7,3	45	20,4	159	72,3	100
4. D. D. limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului	110	50	98	44,5	12	5,5	100
5. D. D. cognitivă și cunoașterea lumii	47	21,4	161	73,1	12	5,5	100

Pentru a identifica cel mai complicat „domeniu” în realizarea activității de învățare specifice copiilor de 0-3 ani și 3-6/7 ani (itemul 8), au fost descrise de către majoritatea cadrelor didactice următoarele: Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare (65%); Dezvoltarea socio-emoțională (64%); Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii (12%); Dezvoltarea limbajului și comunicării (10%); Dezvoltarea fizică, sănătate și igienă. Aici, cadrele didactice specifică lipsa sălii sportive și, totodată, lipsa materialului metodic la toate domeniile de dezvoltare ale copilului.

În această ordine de idei, pentru realizarea eficientă a „domeniilor de dezvoltare ale copilului” descrise în documentul CNET, cadrele didactice solicită: „să fie recomandate conținuturi, modele de proiecte didactice pe grupe de vârstă” (76%), „ghiduri metodice” (63%), „elaborarea materialelor didactice” (54%) etc. În special pentru „domeniu Dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală” sunt necesare „sala de sport și resurse materiale”, iar la „domeniu Dezvoltarea limbajului și comunicării, premiselor citirii și scrierii” să fie incluse obiective de referință la aspectul fonetică (22%).

Dezvoltarea și învățarea copiilor reprezintă un proces continuu care se bazează pe experiențele și cunoștințele anterioare ale copilului, de aceea documentul CNET asigură demersul dezvoltării laturii aplicative, practice a comportamentelor pentru fiecare domeniu de dezvoltare ale copilului.

Tabelul 2.11. *Reflexii practice privind „domeniile de dezvoltare ale copilului” în viziunea cadrelor didactice din grădinițele-pilot*

Itemul 9	Sugestii pedagogice: (86,4%)
1. D. D. fizică, sănătate și igienă personală	Conținut, modele, exemple. Spațiu, sală de sport. Modele de proiecte pe grupe de vârste.
2. D. D. socio-emoțională	Conținut, modele, exemplificate în ghiduri metodologice. Crearea stării de bine, în cadrul desfășurării activităților integrate. Elaborarea seturilor de materiale. Modele de proiecte pe grupe de vârste.
3. D. D. capacităților și atitudinilor de învățare	Conținut, modele, exemple. Strategii didactice. Modele de proiectări. Elaborarea seturilor de materiale. Modele de proiecte pe grupe de vârste.
4. D. D. limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului	De completat obiective de referință la premisele citit-scrisului.

	Conținut, modele, exemple. Modele de proiectări. Ghiduri tematice. Elaborarea seturilor de materiale. Modele de proiecte pe grupe de vârste.
5. D. D. <i>cognitivă și cunoașterea lumii</i>	Conținut, modele, exemple. Modele de proiectări. Ghiduri resurse.

În acest sens, 190 (86,4%) de cadre didactice au propus sugestii privind asigurarea Curriculumului cu lucrări / mijloace didactice auxiliare educației timpurii (a se vedea tabelul 2.11) și 30 (13,6%) nu au răspuns la itemul 9.

Indicatorul 3. Transparența percepției „noilor” repere conceptuale (itemii 13, 14)

La indicatorul 3 de analiză s-au propus pentru pilotare itemii 13, 14 stipulați prin calificativele: *în măsură mică, în măsură medie și în măsură mare*.

Pentru itemul 13: „În ce măsură, cadrelor didactice le este accesibilă înțelegerea organizării învățării eficiente în educația timpurie” au bifat următoarele aspecte: *Starea de bine; Transpunerea didactică* cu reperele conceptuale: dezvoltarea holistică, învățarea activă, învățarea experiențială, învățarea semnificativă, comunicarea eficientă, mediul de învățare dezvoltativ și prietenos; *Parteneriatul cu familia*. Datele obținute sunt prezentate în tabelul 2.12.

Tabelul 2.12. Gradul de accesibilitate a „conceptelor” din CNET în opinia cadrelor didactice

Concepte privind asigurarea organizării eficiente în educația timpurie (itemul 13)	În măsură mică		În măsură medie		În măsură mare		Total nr. 220
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	%
➤ <i>Starea de bine a copilului</i>	82	37,3	84	38,2	54	24,5	100
➤ <i>Transpunerea didactică:</i>	128	58,2	56	25,4	22	10	100
	<i>*14 cadre didactice s-au abținut de la răspuns (6,4%)</i>						
Dezvoltarea holistică	112	50,9%	94	42,7%	11	5	100
	<i>*3 cadre didactice s-au abținut de la răspuns (1,4%)</i>						
Învățarea activă	94	42,7	104	47,3	22	10	100
Învățarea experiențială	105	47,7	94	42,7	17	7,8	100
	<i>*4 cadre didactice s-au abținut de la răspuns (1,8%)</i>						
Învățarea semnificativă	73	33,2	117	53,2	30	13,6	100
Comunicarea eficientă	11	5	94	42,7	115	52,3	100
Mediul de învățare dezvoltativ și prietenos	77	35	105	47,7	38	17,3	100
➤ <i>Parteneriatul cu familia</i>	45	20,45	104	47,3	67	30,5	100
	<i>*4 cadre didactice s-au abținut de la răspuns (1,8%)</i>						

În opinia cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie, „noul” curriculum reflectă conceptul „stării de bine” a copilului: *în măsură mare* percep 54 de cadre didactice, respectiv 24,5%, apoi urmează în ordine crescătoare calificativul *în măsură mică* cu 82 (37,3%) și cu o diferență de două persoane (0,9%) s-a înregistrat la calificativul *în măsură medie* 84 (38,2%).

Cu referire la conceptul „transpunerea didactică” cadrele didactice consideră prezentul curriculum elucidează aceasta: *în măsură mică* 128 (58,2%), *în măsură medie* 56 (25,4%), *în măsură mare*

22 (10%). Important de menționat că 14 (6,4%) din participanții activității pilotării s-au abținut de la răspuns, ceea ce presupunem că cadrele didactice nu au înțeles întrebarea.

Aspectul conceptual al „transpunerii didactice” în abordarea curriculară a educației timpurii reflectă mai multe componente, cum ar fi:

- „Dezvoltarea holistică” unde cadrele didactice înscriu că înțeleg modul de organizare a învățării eficiente *în măsură mică* 112 (50,9%), *în măsură medie* 94 (42,7%) și doar 11 (5%) cadre didactice au notat *în măsură mare*. La această secvență 3 persoane nu au răspuns (1,4%).
- „Învățarea activă” drept modalitate de învățare eficientă este puțin cunoscută de către cadrele didactice. Astfel, la calificativul *în măsură mică* s-au înregistrat 94 (42,72%), *în măsură medie* 104 (47,27%) și *în măsură mare* 22 (10%).
- „Învățarea experiențială”, o altă modalitate de învățare în educația timpurie, situația este similară cu precedentă: cadrele didactice confirmă că nu este atât de accesibilă înțelegerea și organizarea învățării eficiente. Deci, *în măsură mică* 105 (47,7%), *în măsură medie* 94 (42,7%), *în măsură mare* 17 (7,8%) și, respectiv, 4 persoane (1,81%) nu au notat nimic.
- La „învățarea semnificativă” se înregistrează aceeași tendință. Cadrele didactice consideră că *în măsură mică* 73 (33,2%), *în măsură medie* 117 (53,2%) și *în măsură mare* 30 (13,2%) știu, pot și înțeleg acest mod de învățare în educația timpurie.
- Cu referire la „comunicarea eficientă” harta datelor se schimbă. Cadrele didactice consideră că *în măsură mare* 115 (52,3%) înțeleg și pot să comunice și să organizeze învățarea. Pe locul doi stă calificativul *în măsură medie* 94 (42,7%) și pe ultimul loc se află calificativul *în măsură mică* cu 11 (5%) cadre didactice care le este dificil sau chiar nu știu cum să „comunice eficient” în procesul de educație timpurie.
- Un număr mare de cadre didactice 105 (47,7%) au înscris calificativul *în măsură medie*, alții pot să asigure un „mediu de învățare dezvoltativ și prietenos” confirmate *în măsură mică* de 77 (35%) și *în măsură mare*, doar 38 (17,3%).

Studiul realizat vine să sprijine ipoteza că curriculumul „nou” se axează pe un parteneriat eficient, autentic și real cu familia. În general, din numărul total reprezentativ al cadrelor didactice intervievate: 45 din ei (20,4%) apreciază curriculumul „nou” *în măsură mică* înțeleg și știu cum să realizeze un parteneriat eficient cu familia; cea mai mare parte din participanți au pledat pentru calificativul *în măsură medie* – 104 (47,3%) conștientizează importanța acestui parteneriat, iar la calificativul *în măsură mare* s-au înregistrat 67 de persoane, respectiv 30,4% și 4 persoanele care s-au abținut de la răspuns (1,81%).

Pe parcursul procesului de pilotare s-a încercat să se prospecteze măsura în care dacă cadrele didactice ar fi în rolul copilului, în ce măsură ar satisface aceste valori ale „noului” curriculum axat pe domenii de dezvoltare (itemul 14, a se vedea *tabelul 2.13*).

Astfel, analizând datele prezentate în *tabelul 2.13* observăm că majoritatea cadrelor didactice 64% consideră că acest curriculum în egală măsură este atât al educatorului, cât și al copilului. Doar 2% dintre cadrele didactice intervievate, fiind puse în situația de a fi în rolul de copil, au specificat că nu văd reflectate aceste valori.

Tabelul 2.13. Valorile „noului” CNET apreciate după gradul de importanță de către cadrele didactice din instituțiile de învățământ preșcolar

(itemul 14)	<i>În măsură mică</i>		<i>În măsură medie</i>		<i>În măsură mare</i>		<i>Total nr. 220</i>
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	
unicitatea copilului / diversitate	1	0,4	154	70	65	29,6	100

dezvoltare plenară	12	5,4	146	66,4	62	28,2	100
bunăstare	7	3,2	134	60,9	79	35,9	100
sănătate	5	2,3	131	59,5	84	38,2	100
interculturalitate	2	0,9	150	68,2	68	30,9	100
autocontrol	7	3,2	130	59,1	83	37,7	100
respect (de sine) și față de semenii	9	4,1	131	59,5	80	36,4	100
independență	2	0,9	138	62,7	80	36,4	100
demnitate	5	2,3	138	62,7	77	35	100
identitate	5	2,3	100	45,4	80	36,4	100
	*35 de cadre didactice s-au abținut de la răspuns (15,9%)						
creativitate	4	1,8	140	63,7	76	34,5	100
responsabilitate	2	0,9	146	66,4	72	32,7	100
ordine interioară	2	0,9	149	67,7	69	31,4	100
grijă față de mediu	5	2,3	140	63,6	75	34,1	100
solidaritate față de comunitate	2	0,9	140	63,7	78	35,4	100

Din ansamblul opiniilor exprimate de către persoanele intervievate, cu referire la valorile enumerate s-a evidențiat *valoarea de identitate*, care ne-a atras atenția, fiind înregistrate un număr de 35 de cadre didactice (respectiv – 15,9%) care nu au răspuns, ceea ce ne permite să constatăm că ei nu au înțeles corect ideea itemului.

Conform rezultatelor la calificativul *în mare măsură* au răspuns 34% dintre cadrele didactice care recunosc că „noul” curriculum reflectă valorile axate pe domeniile de dezvoltare.

Indicatorul 4. Aprecierea conținutului „noului” curriculum (itemii 16, 4)

La indicatorul de analiză 4 s-au propus pentru investigare itemul 16 și 4 ale chestionarului aplicat în procesul pilotării.

Caracteristic itemului 16 „*Ce opinii aveți asupra noului curriculum pentru educația timpurie?*” a fost prezentat cu răspunsuri deschise de către cadrele didactice din grădinițele-pilot. Din cei intervievați, cea mai mare parte – 154 (70%) – menționează că proiectul „noului” curriculum este unul modernizat, bine expus, vast, cu concepte noi abordate, este un curriculum pentru toți actanții educaționali. În deosebi, a fost remarcată racordarea curriculumului la SÎDC și la alte documente de politici educaționale, precum și implicarea și responsabilizarea familiei pentru educația propriilor copii.

Alte opinii au menționat aspecte cu sens opus, bunăoară: sistemul de obiective de referință expus în curriculum nu satisface nevoia cadrelor didactice în specificarea acestora pe grupele de vârstă.

Conform datelor a 65 dintre intervievați, reprezentând 25% din totalul eșantionului, au menționat că curriculumul „nou” este inaccesibil, dificil de înțeles și de realizat în procesul educativ, iar 5% au trecut cu vederea această întrebare și nu au dat nici un răspuns.

În contextul celor expuse mai sus, determinăm opinia majoră a cadrelor didactice (99,1%) ce se referă la lipsa conținuturilor educative recomandate pentru procesul de educație timpurie în „noul” curriculum. Iar o frecvență mică (0,9%) dintre care a fost lipsa răspunsului în chestionare. Astfel, cadrele didactice din grădinițe solicită: *conținuturile, exemplele proiectărilor tematice în care să fie respectate particularitățile de vârstă, materialele, lista bibliografică orientativă, tematici la parteneriatul grădiniță-familie sunt cele mai frecvente opinii ale cadrelor didactice.*

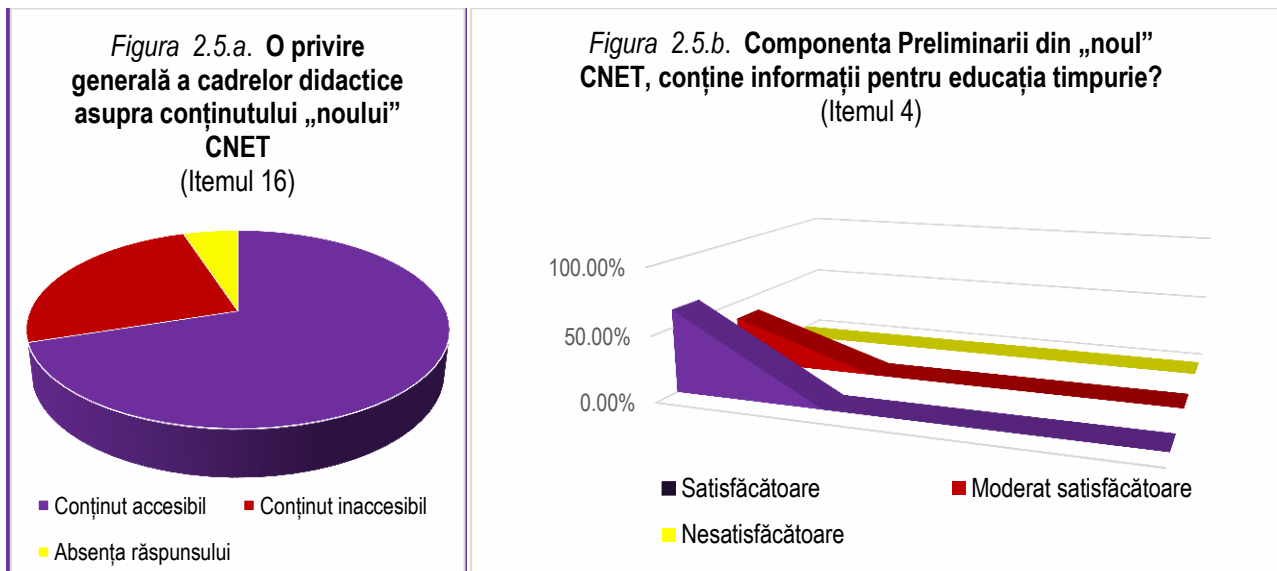


Figura 2.5. Opinia cadrelor didactice asupra conținutului „noului” CNET în prezentare grafică

Totodată, respectiv 25% de cadre didactice, din numărul reprezentativ total, au menționat că pentru a realiza „noul” Curriculum au necesitatea de a avea la dispoziție: *calculator, proiector, softuri educaționale, tablă interactivă, tehnologii de lucru cu copiii și cu părinții.*

În același timp, cei intervievați au răspuns în scris la itemul 4, selectând unul din trei răspunsuri propuse: *a) satisfăcătoare, b) moderat satisfăcătoare, c) nesatisfăcătoare* cu referire la informația componentei *Preliminarii* din „noul” CNET. Astfel, datele înregistrate s-au grupat în jurul a două calificative: satisfăcător și moderat satisfăcător. Rezultatele majore ale cadrelor didactice 140 (63,7%) s-au înregistrat *a fi satisfăcătoare și moderat satisfăcătoare* doar 80 (36,3%), ceea ce presupune că în preliminarii este expusă bine informația cu privire la educația timpurie.

La această întrebare s-a propus de a fi aduse argumente cu privire la completarea *Preliminariilor* „noului” curriculum după necesitatea conținutului. În acest sens, 154 (70%) dintre cadrele didactice nu au oferit nici un răspuns. Conform raportărilor statistice, 30% din numărul total al cadrelor didactice au propus următoarele completări pentru componenta *Preliminarii*: expunerea teoriilor; înscrierea principiului respectării particularităților de vârstă; explicația mai detaliată a conceptului educația timpurie; mai clare să fie principiile educației timpurii; exemple de conținuturi; clasificarea obiectivelor pe vârste; racordarea obiectivelor la vârste.

✚ Indicatorul 5. Valorificarea aspectelor metodologice în „noul” curriculum (itemii 10, 12, 15)

În contextul indicatorului 5, prezentat grafic în *Figura 6*, a fost constatată opinia cadrelor didactice privind oportunitatea de a înțelege importanța componentelor „metodologice” ale Curriculumului Național pentru Educația Timpurie, deoarece majoritatea subiecților, peste 90% consideră binevenită această metodologie în cadrul proiectului de curriculum pentru educația timpurie.

Importanța *Metodologiei organizării programelor de educație timpurie* (itemul 10) este apreciată de 84,1% pentru asigurarea unei dezvoltări eficiente și plene ale copilului, deoarece facilitează din timp demersul proiectiv al procesului educativ de către cadrele didactice calificate pentru instituțiile de educație timpurie, ceea ce se axează pe interesele și nevoile copilului. 5% din cadrele didactice anchetate consideră că nu ar fi necesare aceste „aspecte noi” ale metodologiei.

Componenta *Metodologiei organizării învățării eficiente în educația timpurie* (itemul 12) este binevenită în opinia a 94,54% de cadre didactice care o consideră necesară pentru asigurarea experiențelor reale ale copiilor, stimulând copilul să aibă experiențe globale, determinate pentru toate domeniile de dezvoltare. Printre argumentele scrise se enumeră: *claritate* „sunt clare tipurile de activități; lumină; claritate; *relevanță* „oferă posibilitatea copilului să experimenteze, să cerceteze; activități experimentale etc.”. 2,27%, însă, au răspuns negativ, argumentând realizarea dificilă a acestei metodologii prin lipsa conținuturilor, materialelor didactice insuficiente în grădinițe.

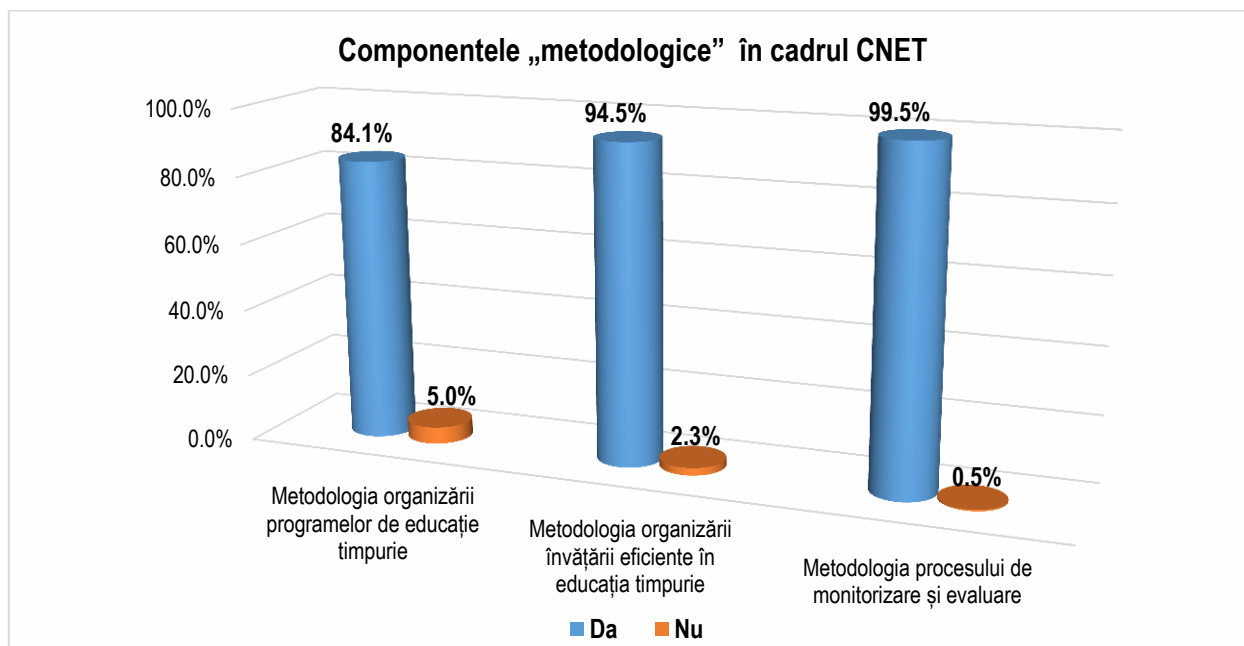


Figura 2.6. Oportunitatea de a înțelege importanța componentelor „metodologice” ale CNET în opinia cadrelor didactice

O prioritate îi este acordată componentei *Metodologia procesului de monitorizare și evaluare* (itemul 15) pentru aprecierea nivelului de performanță a copiilor din instituțiile de educație timpurie, deoarece 99,54% de cadre didactice au răspuns afirmativ, argumentând calitatea acestei metodologii prin claritatea / continuitatea abordată dintre educația timpurie și cea școlară, doar că e prea mult de scris /de completat registre, fișe de observare a copilului. În această direcție, doar 0,45% din cadrele didactice au oferit răspuns negativ, menționând că nu este necesar de complicat niște lucruri simple.

În cadrul analizei datelor statistice la acest indicator, s-a constatat că majoritatea cadrelor didactice (85% – 99,5%) optează pentru aceste componente „metodologice” din cadrul documentului, fapt care ne demonstrează importanța prioritară a acestora. Deși, în disputele dumnealor afirmau că este dificil să proiectezi programul zilei cu copii de diferite vârste sau copii în număr de 29-35/40 în grupe, deoarece aceste metodologii propuse conțin „noi concepte” mai puține înțelese de cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie, fapt care solicită o pregătire calificată la implementarea acestor curricula dezvoltate.

Indicatorul 6. Necesitatea implementării „noilor” tehnologii educaționale în instituțiile de educație timpurie (itemii 11, 17, 18)

Indicatorul 6 a vizat opinia cadrelor didactice privind necesitatea implementării „noilor” tehnologii educaționale în IET, prin analiza itemilor 11, 17, 18 din chestionar.

Răspunsurile selectate la itemul 11 (prezentate în *tabelul 2.15*) atestă stabilirea procentului cel mai mare al calificativului *în măsură mică sunt asigurați cu tehnologii educaționale pentru realizarea programului zilei* – valabil atât pentru vârsta antepreșcolară, cât și pentru cea preșcolară la toate activitățile din cadrul educației timpurii: „Rutina zilei și tranzițiile” cu 52,7% și 40,45%; „Jocul” cu 46,36% și 43,18%; „Activități în grup mare” cu 61,81% și 53,63%; „Activități în grupuri mici” cu 52,27% și 48,18%, fiind urmat de calificativul *în măsură medie considerându-se* cu „Rutina zilei și tranzițiile” – 38,63% și 45%, „Jocul” – 25,90% și 32,72%, „Activități în grup mare” cu 23,63% și 30,45%, „Activități în grupuri mici” cu 29,09% și 36,36%, pe ultimul loc plasându-se calificativul *în măsură mare* autoevaluând că sunt asigurați la „Rutina zilei și tranzițiile” – 5% și 12,27%, „Jocul” – 23,63% și 21,81%, „Activități în grup mare” cu 10,45% și 13,63%, „Activități în grupuri mici” cu 14,54% și 13,18%. Datele obținute în *figura 2.7* și *tabelul 2.14* ne conduc spre ideea că există o necesitate stringentă de a asigura cadrele didactice cu tehnologii educaționale pentru realizarea eficientă a programului zilei în IET.

Tabelul 2.14. Date constatative privind gradul de necesitate a asigurării tehnologiilor educaționale moderne pentru realizarea programului zilei în instituțiile de educație timpurie

Itemul 11: În ce măsură sunteți asigurați cu tehnologii educaționale pentru realizarea programului zilei?											
	Vârsta antepreșcolară (0-3 ani)					Vârsta preșcolară (3-6/7 ani)					
	1	2	3	Absența R*	Total	1	2	3	Absența R*	Total	
<i>Rutina zilei și tranzițiile</i>	52,7	38,6	5	3,7	100%	40,45	45	12,3	2,2	100%	
<i>Jocul</i>	46,36	25,9	23,6	4,2	100%	43,18	32,3	21,8	2,7	100%	
<i>Activități în grup mare</i>	61,81	23,6	10,4	4,2	100%	53,63	30,4	13,6	2,4	100%	
<i>Activități în grupuri mici</i>	52,27	29,1	14,5	4,2	100%	48,2	36,3	13,2	2,3	100%	
Itemul 17: Sunt necesare noi tehnologii educaționale centrate pe copil și pe dezvoltarea globală a acestuia în educația timpurie?											
Răspunsuri afirmative „da”	100		Răspunsuri negative „nu”						0		100%
Itemul 18: Aveți nevoie de ghiduri, lucrări metodologice ce ar asigura calitatea și eficiența procesului de educație timpurie a tuturor copiilor?											
Răspunsuri afirmative „da”	100		Răspunsuri negative „nu”						0		100%

***Legendă:** 1 (în măsură mică); 2 (în măsură medie); 3 (în măsură mare); R* (răspuns).

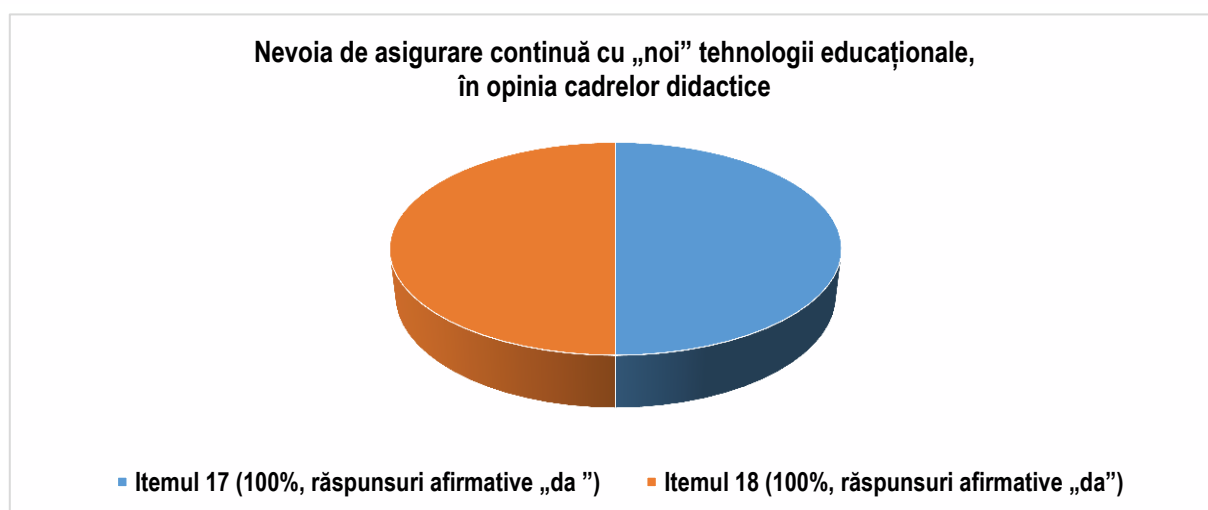


Figura 2.7. Percepția cadrelor didactice a necesității asigurării continue cu „noi” tehnologii educaționale în instituțiile de educație timpurie

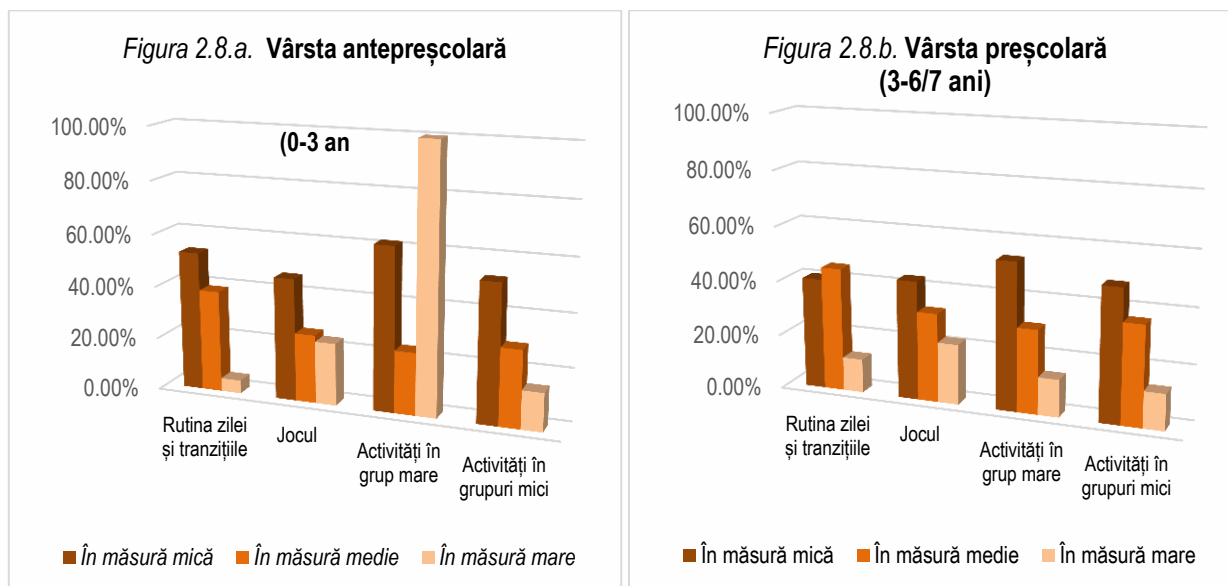


Figura 2.8. Percepția cadrelor didactice privind asigurarea cu „noi” tehnologii educaționale specificate pe vârste în cadrul procesului de educație timpurie

Prezentarea grafică din *figura 2.7* și *tabelul 2.14* demonstrează, în fond, că 100% din totalul de intervievați au răspuns afirmativ la itemii 17, 18 din chestionar, argumentând că sunt necesare *noi tehnologii educaționale* centrate pe copil și pe dezvoltarea globală a acestuia în educația timpurie și au nevoie de ghiduri, lucrări metodologice ce ar asigura calitatea și eficiența procesului de educație timpurie a tuturor copiilor. Printre tehnologiile educaționale frecvent utilizate în activitățile de învățare a copilului pe domenii, cadrele didactice au enumerat: metode, procedee, materiale didactice, jucării, roboți, calculatoare, planșe demonstrative /murale, televizor, casetofon.

2.3.3. Concluzii și recomandări în dezvoltarea curriculumului pentru educația timpurie

Abordarea analitico-conceptuală a dezvoltării curriculumului în educația timpurie din perspectiva corespunderii cu *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* este una inovațională. Ca urmare, s-au elucidat cele mai relevante *referințe conceptuale* „dezvoltarea holistică, domeniile de dezvoltare, învățarea în educația timpurie, starea de bine a copilului” de implementare a „noului” *Curriculum Național pentru Educația Timpurie* prin prisma standardelor.

Proiectul „noului” *Curriculum Național pentru Educația Timpurie* este un document reglator care reflectă exigențele timpului atât la nivel internațional, cât și național. Totodată, reprezintă un document din sistemul de politici educaționale din Republica Moldova. În esență, documentul analizat reprezintă:

- o valoare incontestabilă reflectată în conceptul de „educația timpurie” prezentat în *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie*, acest concept fiind stipulat în *Codul Educației al Republicii Moldova* și în alte documente de politici educaționale;
- un document de calitate conceptuală și metodologică superioară racordat la Standarde *de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*, ce respectă coerența și continuitatea între finalitățile formării-dezvoltării copilului în instituția de educație timpurie – școală și învățarea pe tot parcursul vieții, evidențiată prin „finalitățile educației timpurii”, ceea ce reprezintă orientările valorice fundamentale elaborate la nivel de politică a educației în cadrul *Curriculumului Național pentru Educația Timpurie*;
- un aspect important constă în respectarea paradigmei educaționale centrate pe copil în abordarea curriculară, dar și promovarea conceptului de „dezvoltare globală a copilului” regăsit și în

Standardele de învățare și dezvoltare. Această abordare implică întregul proces educațional la particularitățile de vârstă care recunoaște individualitatea fiecărui copil de la naștere până la vârsta de școlarizare (6/7 ani). Astfel, curriculum elaborat este axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului și promovează aplicarea principiilor „incluziunii sociale”;

- un echilibru reflexiv binevenit al componentei „Sistemul de obiective pe domenii de dezvoltare ale copilului”, deoarece sunt adecvate vârstele antepreșcolare 0-3 ani și preșcolare 3-6/7 ani pentru creșe, grădinițe, centre comunitare de educație timpurie în grupele unde sunt copii de diferite vârste;
- o precondiție a dezvoltării personalității autonome și creative în educația timpurie, asigurată prin conceptul „starea de bine a copilului”;
- valorificarea „transpunerii didactice” în curriculum asigură un cadru optim de dezvoltare pentru fiecare copil, un proces educațional eficient prin „dezvoltarea holistică, învățarea activă, experiențială, semnificativă, comunicarea eficientă, mediul dezvoltativ și prietenos” argumentate din perspectivă biunivocă: copil–adult;
- creează oportunitatea unui parteneriat eficient familie–grădiniță–școală–comunitate: demersul educațional este centrat pe nevoile familiilor deoarece „parteneriatul cu familia” devine un pilon de bază a „Metodologiei organizării învățării eficiente în educația timpurie”, iar parteneriatul școală–comunitate se realizează prin principiul continuității și stabilirii finalității educației timpurii.

Demersul pilotării *Curriculumului Național pentru Educația Timpurie* a oferit date valorice:

- ◆ Curriculumul este binevenit – în opinia pedagogilor (98,2%) – deoarece respectă coerența și continuitatea finalității educației timpurii.
- ◆ „Noul” curriculum implică întregul proces educațional care recunoaște individualitatea fiecărui copil.
- ◆ Nevoia de transparență a procesului de educație timpurie prin elaborarea unor produse curriculare de implementare a acestuia în corespundere cu Standardele educaționale.

Cu toate acestea, considerăm necesar a sugera unele **Recomandări privind perfecționarea Curriculumului Național pentru Educația Timpurie în care sunt sintetizate și opinii ale cadrelor didactice din instituțiile de învățământ preșcolar.**

1. De completat documentul *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie* cu sugestii de conținuturi educative pe vârste și pe domenii. Elaborarea și includerea conținuturilor orientative ar permite realizarea cu succes a procesului educațional pentru cadrele didactice.
2. Obiectivele de referință să fie formulate și prezentate pe grupe de vârstă (mică, medie, mare, pregătitoare).
3. De indicat unele sugestii metodologice cu privire la realizarea activităților pe domenii de dezvoltare a copilului, în general, și la domeniile *Dezvoltarea socio-emoțională* și *Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare*, în particular.
4. A menține statutul independent al activităților de muzică / cultură fizică, deoarece actualmente instituțiile preșcolare sunt dotate cu materiale suficient de bune, cum ar fi: săli muzicale/sportive, instrumente muzicale /echipament sportiv și resurse umane specializate în educația muzicală / fizică, care sunt cele mai solicitate activități de către copii, manifestându-se cele mai profunde trăiri emoționale.
5. A completa documentul cu sugestii metodologice privind incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale (este expus doar la nivel de principiu, precizat în cadrul CRCET).
6. De propus un model al proiectării orientative privind procesul educațional, care să asigure monitorizarea activității cadrului didactic de către managerii instituției.
7. De elaborat un ghid de implementare a curriculumului, cu modele de tehnologii educaționale de lucru pe domenii de dezvoltare și exemple de activități orientative pentru grupele de vârstă mică, medie, mare, pregătitoare.

Bibliografie:

1. *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori.* Autori: M. Vrânceanu (coord. șt.), D. Terzi-Barbaroșie, V. Turchină et al. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2010.
2. Anton I. *O pedagogie.* Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2010.
3. Ausubel D. *Învățarea semnificativă.* Disponibil la: <https://prezi.com/tdsoawsa>
4. Boca C. (coord.) *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar: modul general pentru personalul grădiniței.* București: Educația 2000+, 2009.
5. Bolboceanu A. *Accesul, relevanța și calitatea educației în instituțiile de educație timpurie: Studiu de politici publice.* IPP. Chișinău: Lexon-Prim (Tipogr. Reclama), 2014.
6. Brazelton Berry T., Sparrow J.D. *Puncte de cotitură. De la naștere la 3 ani. Dezvoltarea emoțională și comportamentală a copilului tău.* Trad. de S. Pătrașcu. București: Editura Fundației Generația, 2007.
7. *Cadrul de referință. Curriculum Național pentru Educația Timpurie.* ME, 2015 (*Proiect*). Disponibil la: www.particip.gov.md
8. Cemortan S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie.* Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
9. Cemortan S. Etape vectoriale în cercetarea problemelor educației preșcolare. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 3, p. 47-52.
10. Cemortan S. *Valențele educației: Experiența curriculară a educației preșcolare.* Chișinău: Stelpart, 2005.
11. Cemortan S., Paladi O. (coord. șt.). *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie.* Culegere de articole. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
12. Cherechean C., Camelia T. et al. *Management de curriculum.* Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2010.
13. Chicu V. Înțelegerea împărtășită a calității – oportunitate pentru asigurarea calității. În: *Didactica Pro...*, nr. 1(95), 2016, p. 2-6.
14. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași: Polirom, 2008.
15. Claparede E. *Psihologia copilului și psihologia experimentală.* București: E.D.P., 1991.
16. *Codul Educației al Republicii Moldova.* În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
17. Colceriu L. *Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat.* București: Editura Dacia, 2008.
18. *Concepția restructurării sistemului de educație și de instruire a preșcolarilor în Republica Moldova: valențele reformei învățământului.* Chișinău: IȘPP, 1992.
19. Cristea S. *Dicționar de pedagogie.* Chișinău–București: Editura Litera Internațional, 2000.
20. Culea L. (coord.), Sesovici A., Grama, F. et al. *Activitatea integrată în grădiniță.* Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. București: Editura Didactica Publishing House, 2008.
21. *Curriculum preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare.* Coord.: S. Musteață, S. Cemortan, E. Marin, A. Usatiuc. Chișinău: Epigraf, 2000.
22. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.* A. Bolboceanu, S. Cemortan, E. Coroi [et al.]. Ed. a 2-a. Chișinău: Cartier, 2008.
23. *Curriculum-ul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri.* S. Cemortan (conc. șt.), L. Ciobanu, A. Bolboceanu. Chișinău: Lyceum, 1997.
24. Deutch M. Șaizeci de ani de studiu sociopsihologic al conflictului. În: Stoica-Constantin A., Necolau A. *Psihosociologia rezolvării conflictului.* Iași: Polirom, 1998, p. 38-39.
25. *Educație. Învățământ. Sănătate. Școli. Starea de bine (well-being) se poate învăța în școli.* Disponibil la: <http://www.kidspots.ro/starea-de-bine-well-being-se-poate-invata-in-scoli/>
26. Elkonin D.B. *Psihologia jocului.* București: E.D.P., 1999.
27. Epstein R.M. *Defining and assessing professional competence.* JAMA, 2002.

28. Guțu Vl. (coord.), Chicu V., Dandara O. et al. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008.
29. *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UNESCO, 2012. Available at: <http://www.uis.unesco.org>
30. Ionescu M. (coord.) *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București: Vandemonde, 2010.
31. Ionescu M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura P.U.C., 2000.
32. Ionescu M., Bocoș M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2001.
33. Iosifescu Ș. *De ce educația?* <http://deceducatia.blogspot.md/2014/10/cateva-cuvinte-despre-bunastarea.html>
34. Itin C.M. Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century. In: *Journal of Experiential Education*, 1999, Vol. 22, nr. 2, p. 91-98.
35. *Învățare școlară*. Disponibil la: <http://www.scribgroup.com/didactica-pedagogie>
36. Jedeskot G. et al. *Dezvoltarea învățării continue prin intermediul învățământului universitar*. Raportul nr. 28 al Comisiei NBEET, Canberra: Casa de editură guvernamentală din Australia, 1994.
37. Johnson D., Johnson R. *Cooperative learning and social interdependence theory: Cooperative learning*. www.co-operation.org/pages/SIT.html, 1998.
38. Kolb D. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 1984.
39. Linksman R. *Învățarea rapidă*. București: Teora, 2000.
40. Munteanu C. et al. *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Iași: Polirom, 2009.
41. Paiget-Smith A., Craft A. *Developing reflective practice in the early years*. New York: O.U.P., 2007.
42. Pfeiffer W., Jones J.E. *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*. La Jolla, California: University Associates, 1975.
43. Popescu E. (coord.) *Pedagogie preșcolară. Didactica*. București: E.D.P., 1997.
44. *Regulamentul referitor la evidența și instituționalizarea copiilor de vârstă 0-7 ani din districtele școlare arondate instituțiilor publice de învățământ preșcolar din municipiul Chișinău*. Aprobat la 20 mai 2015 (decizia CA nr. 2/3), DGETS. Disponibil la: https://chisinauedu.md/sites/default/files/files/regulament_instituționalizare_copii.pdf
45. Rodrigues C.A. *The importance level of ten teaching/learning techniques as rated by university business students and instructors*. *Journal of Management Development*, 2004, Vol. 23, nr. 2, p. 169-182.
46. Stan L. *Pedagogia preșcolară și școlară mică*. Iași: Polirom, 2014.
47. *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*. ME al R. Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.
48. Stavenga de Jong J.A.; Wierstra R.F.A.; Hermanussen J. An exploration of the relationship between academic and experiential learning approaches in vocational education. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2000.
49. *Strategia națională de dezvoltare „Moldova-2020”*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 30.11.2012, Nr. 245-247 (791).
50. Vrășmaș E. *Educația timpurie*. București: Editura Arlequin, 2014.
51. Zlate M. *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom, 2000.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII ȘI IGIENEI PERSONALE

Esența domeniului Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale: acest domeniu cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități (de mișcări largi, cum sunt săritul, alergarea, până la mișcări fine de tipul realizării desenelor sau modelarea), dar și coordonarea, dezvoltarea senzorială, alături de cunoștințe și practici referitoare la îngrijire și igienă personală, nutriție, practici de menținerea sănătății și securității personale [21 p. 11].

3.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul DFSIP

Vârsta preșcolară (3-7 ani) aduce schimbări semnificative în viața copilului în planul dezvoltării somatice, psihologice, relaționale. Marea majoritate a copiilor sunt antrenați în învățământul preșcolar, cadrul grădiniței depășind cu mult orizontul restrâns al familiei, ceea ce pune în fața copiilor cerințe noi, deosebite din cele din familie, mai ales din etapa precedentă de dezvoltare. Astfel copilul preșcolar parcurge o cale lungă de dezvoltare, transformându-se dintr-o ființă cu totul neputincioasă, într-o personalitate multilaterală și unică în felul ei [18, p. 100].

Psihologia definește dezvoltarea ca întregul traseu ontogenetic al unui individ, de la naștere până la moarte, motivele și modurile în care diferite aspecte ale funcționării umane evoluează și se transformă pe parcursul vieții. Procesele care generează aceste modificări sunt procese programate biologic și procese rezultate din interacțiunea cu mediul.

I. Subdomeniul: *Dezvoltarea fizică*

Dezvoltarea fizică include modificările de înălțime și greutate; modificări ale inimii, dar și a altor organe interne, ale scheletului și a musculaturii, cu implicații directe asupra abilităților motorii; modificări ale structurii și funcției creierului generate atât de factorii genetici, cât și de stimularea sau deprivarea senzorială din mediul în care crește copilul în primii ani de viață. Modificările menționate au o influență majoră asupra intelectului și asupra personalității copilului [5, p. 20]. Trecerea de la o etapă de dezvoltare la alta implică atât acumulări cantitative, cât și salturi calitative, acestea aflându-se într-o condiționare reciprocă. Dezvoltarea are caracter ascendent, asemănător unei spirale, cu stagnări și reveniri aparente, fiind un proces integral. Toate dimensiunile dezvoltării sunt interdependente, se află într-o strânsă determinare și relaționare, se influențează reciproc și se dezvoltă simultan. Cea mai răspândită modalitate de clasificare a domeniilor dezvoltării (după Bloom) cuprinde: *dezvoltarea fizică, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea psiho-socială.*

Dezvoltarea fizică reprezintă rezultatul, precum și acțiunea îndreptată spre influențarea creșterii corecte și armonioase a organismului uman, concretizată în indici morfo-funcționali, proporționali și apropiați de valorile unui organism sănătos.

Dezvoltarea fizică este un proces de formare și schimbare formelor și funcțiilor biologice ale omului ce au loc sub influența condițiilor de viață și a educației. Dezvoltarea fizică, corporală presupune două categorii de indici:

- *Somatici* – care se văd, se observă cu ochiul, sau se obțin prin măsurare: înălțimea, greutatea, corporală, perimetrele la diferite niveluri corporale (circumferința cutiei toracelui, lungimea segmentelor corpului).

▪ *Funcționali* – care nu se văd cu ochiul liber, dar care constituie motorul organismului uman, care se obțin numai prin măsurare: frecvența cardiacă, frecvența respiratorie, capacitatea vitală/respiratorie, tensiunea arterială etc.

Dezvoltarea fizică în cel mai direct mod este legată de sănătatea copilului. Sănătatea prezintă cultura fizică, igienică, socială a copilului. Ocrotirea sănătății copiilor, întărirea ei, prezintă obiectul grijii deosebite a adulților. Activitatea adultului este orientată la întărirea sănătății copilului, care în anumite condiții asigură copilului o dezvoltare fizică. Cercetările pedagogilor T. Osokin, E. Vavilova,

E. Stepanenkova et al. au determinat că dezvoltarea fizică se răsfrânge favorabil asupra educației multilaterale a copilului [23, p. 75].

Indicii de bază ai dezvoltării fizice sunt: *înălțimea, greutatea, circumferința coșului pieptului, spirometria, dinamometria etc.* Dezvoltarea fizică a copiilor se schimbă sub influența diverselor condiții din mediul respectiv și ale mijloacelor active de influență ce se utilizează sistematic.

Astfel, orice activitate realizată de preșcolar trebuie combinată cu executarea mișcărilor, exercițiilor fizice, luând în considerare emoțiile pozitive și interesul copilului. Activitatea motorie, mișcarea pare să fie calea preferată și dominantă prin care copilul preșcolar acționează, exprimă, învață, comunică, reflectând dezvoltarea lui în ansamblu. Activitatea motorie oferă posibilitatea controlului propriului corp și a exploatării potențialului de interacțiune cognitivă și motorie cu mediul înconjurător.

Nivelul dezvoltării fizice umane este multifactorial determinat. Acest nivel este un rezultat cumulativ al factorilor ereditari și de mediu (natural, ambiental și social). Practicarea exercițiilor fizice special concepute reprezintă un factor social cu rol deosebit pe planul dezvoltării fizice, mai ales în contextul educației fizice.

Dezvoltarea fizică armonioasă vizează:

- armonia între indicii morfologici și cei funcționali;
- proporționalitatea între indicii somatici;
- proporționalitatea între indicii funcționali.

Pentru realizarea acestor obiective trebuie ca, prin educația fizică să se acționeze asupra organismului uman în sens profilactic, preventiv sau terapeutic, evitându-se unele influențe unilaterale care au efecte inestetice, neplăcute, dizgrațioase și au efecte negative asupra sănătății organismului. Conceptul *pregătirea fizică* în literatura de specialitate este utilizat în dublu sens:

➤ pregătirea fizică, care constituie tendința profesională a educației fizice ce se caracterizează prin specificul sarcinilor, mijloacelor și metodicii efectuării exercițiilor în dependență de particularitățile vârstei, profesiei (pregătirea fizică a actorului, aviatorului etc.);

➤ pregătirea fizică, care reprezintă nivelul formării deprinderilor și priceperilor motrice, dezvoltării calităților fizice, determinat de documentele reglatorii.

Pentru copiii de vârstă preșcolară aceste normative sunt determinate de curriculumul educațional. *Perfecțiunea fizică* reprezintă un ideal istoric determinat al stării sănătății, al dezvoltării fizice și pregătirii pentru viață, muncă și apărarea Patriei. Indicii perfecțiunii fizice constau în:

1. Constituția proporțională, ținuta corectă.
2. Sănătatea bună, care permite omului să se acomodeze ușor la condițiile de mediu.
3. Dezvoltarea armonioasă a calităților fizice.
4. Dezvoltarea armonioasă a proceselor psihice.
5. Asimilarea unui bagaj de cunoștințe speciale.
6. Formarea unor deprinderi, posedarea unor tehnici de realizare a acțiunilor motrice.
7. Capacitatea de muncă înaltă care permite obținerea succesului în activitate.

Capacitatea motrică reprezintă una din noțiunile fundamentale ale educației fizice. Prin capacitatea motrică se înțelege ansamblul posibilităților motrice naturale, și dobândite prin care se pot

realiza eforturi variate ca structură și dozare. Problema motricității la vârsta preșcolară este rareori abordată sistematic în literatura de specialitate românească. Dezvoltarea motrică este tratată mai degrabă ca un complement al domeniilor de dezvoltare ce contează cogniții, socializare, dezvoltare emoțională. Motricitatea în copilăria timpurie este mai mult decât un subiect de reflecție științifică; a nu acorda atenție dezvoltării motorii a copiilor la vârstele timpurii are urmări serioase [22, p. 102].

În baza acestei idei se înaintează respectarea următoarelor principii ale domeniului *Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale* [4]:

1. **Principiul dezvoltării armonioase a copilului.** Educația fizică se sprijină pe legitățile naturale de dezvoltare fizică, funcțională și psihică a copiilor de vârstă preșcolară. Din aceste considerente activitatea motrică trebuie să se bazeze pe formarea unui spectru larg de priceperi și deprinderi vitale, personal și social importante în cadrul executării exercițiilor fizice.
2. **Principiul continuității.** Procesul de educație fizică să aibă conținut continuu de la an la an, fără pauze nereglementate între activitățile practice, asigurând garanția formării treptate a calităților și capacităților preșcolarului, luându-se în considerație interesele, aptitudinile și particularitățile anatomofiziologice și psihologice de vârstă.
3. **Principiul funcționalității.** Metodologia educației fizice, călirea organismului, masajul să rezeze pe un suport științific.
4. **Principiul umanizării.** Relațiile interpersonale în procesul de educație fizică „educator-copil”, copil-copil, copil-educator să se bazeze pe cooperare și echitate umană.

Dezvoltarea motricității reprezintă o condiție esențială pentru instituirea normală a celorlalte paliere ale dezvoltării umane, cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, tocmai prin prisma faptului că mobilitatea îi permite copilului să exploreze mediul și să preia controlul asupra propriului corp și a posibilităților sale de acțiune. Conform rezultatelor cercetărilor științifice copilul preșcolar înțelege lumea înconjurătoare prin intermediul mișcărilor care contribuie la dezvoltarea fizică.

Tabelul 3.1. *Dezvoltarea fizică conform SÎDC*

DEZVOLTAREA FIZICĂ		
Aspectul specific din SÎDC	Aspectul specific din SÎDC	Aspectul specific din SÎDC
<i>Motricitatea grosieră</i>	<i>Motricitatea fină</i>	<i>Dezvoltarea senzorio-motorie</i>
Obiectivul cadru 1.1. din CNET	Obiectivul cadru 1.2 din CNET	Obiectivul cadru 1.3. din CNET
Coordonarea mușchilor mari ai corpului în scopul mișcării și deplasării.	Utilizarea mâinilor și degetelor în scopuri diferite.	Utilizarea simțurilor (văz, auz, gust, tactil, miros etc.) pentru a interacționa adecvat cu mediul și a-și orienta mișcărilor.

Aspect specific 1. Motricitatea grosieră

Mișcărilor care implică mușchii mari ai corpului se numesc mișcări grosiere. Exemple ale acestor abilități: *statul în șezut, târâtul, mersul, alergatul sau aruncatul unei mingi.* Activitățile motorii fine, care implică mușchii fini al corpului, constituie uneori perfecționări ale abilităților motorii grosiere. Bunăoară, lovirea întâmplătoare ale copilului către un obiect mic trec treptat într-o apucare direcționată cu întreaga mână și, în final, devine apucare prin pensă bi-digitală (între arătător și degetul mare).

Apucarea bidigitală este o sarcină importantă motorie fină și este necesară pentru învățarea folosirii creionului, suprapunerii cuburilor, întregirii imaginilor și tăierii cu foarfeca. Acestea ca și alte

comportamente motorii sunt cruciale pentru două motive. În primul rând: ele furnizează modalitatea de expresie a deprinderilor din alte arii de dezvoltare și în al doilea rând, ele sunt considerate a fi fundamentul dezvoltării cognitive și al limbajului.

Specialiștii din domeniul dezvoltării fizice au sugerat un număr de activități motorii care par a fi deosebit de importante. Atât echilibrul cât și postura corporală îi furnizează copilului o bază pentru a se mișca și pentru a înțelege mediul în care trăiește. Fără stabilitate și fără posibilitatea de a-și menține o anumită poziție, copilul are dificultate în a învăța mișcări noi sau în a înțelege relația celorlalte obiecte față de sine. Copilul se mișcă pentru a explora obiectele și relațiile dintre obiectele care-l înconjoară. Aceste mișcări și contactul cu obiectele: *apucare, ținere și manipulare* – ajută în înțelegerea naturii obiectului însuși. Copilul are, de asemenea, nevoie de a cunoaște cum să mănuiască obiectele când acestea îi sunt prezentate – cum copilul nu se poate stabili într-o poziție și nu-și poate menține acea poziție în așa fel, încât să manipuleze activ și îndelung un obiect, el va avea dificultăți în a învăța ceva despre acel obiect și în a-l folosi adecvat. Deși unele abilități motorii fine depind de alte abilități motorii grosiere, multe *abilități motorii grosiere și fine se dezvoltă simultan*. Ambele sunt sarcini fizice care necesită diferite grade de control muscular și coordonare ochi-mână.

De aceea, pe inventarul de abilități ele sunt amestecate și așezate în ordinea secvențialității dezvoltării. Dacă-l ajutăm pe copil să-și dezvolte și să-și planifice mișcărilor, îi permitem mai multă independență și libertate de a se mișca fără îndrumare sau supraveghere. Această libertate de mișcare, fie ea în alergat sau în desen, este esențială pentru dezvoltarea copilului.

Aspect specific 2. Motricitatea fină

Motricitatea fină se referă la un set de abilități și de activități ce implică folosirea mâinilor și a degetelor, adică acele abilități motrice pentru realizarea cărora toți mușchii fini ai mâinii lucrează ca să ducă la îndeplinire mișcări precise, rafinate. În R. Moldova problema învățării scrisului și formării abilităților motorii fine a fost abordată de către cercetătorii: S. Cemortan, L. Mocanu, L. Granaci, M. Harea [7; 8].

În formarea și dezvoltarea abilităților motorii fine la preșcolari un rol de seamă îl joacă nivelul de evoluție psihologică a fetelor și băieților, privind, dezvoltarea intelectuală, verbală, motoră cât și a proceselor integrate: oculo-motorie, senzorial-motorice, auditiv-motorice. Din acest considerent, munca asupra pregătirii mâinii pentru scris, formarea mecanismului de apariție a limbajului scris începe mult înainte de însușirea abilităților de scriere a literei, de la vârsta antepreșcolară, odată cu dezvoltarea vorbirii copiilor și a tuturor celorlalte procese cognitive psihologice, dar și fiziologice.

În primii ani ai dezvoltării generale a copilului, începând de la naștere și până la mijlocul școlii primare, abilitățile motrice fine se configurează într-un ritm relativ constant și predictibil. Procesul debutează în primele luni de viață, când bebelușul de 2-3 luni leagă prima dată o jucărie atârnată în câmpul său vizual, progresând apoi la apucarea la eliberarea și la transferarea unor obiecte dintr-o mână în alta. Progresul următor se înregistrează atunci când degetele pot fi folosite pentru a explora obiecte, a așeza în turn cuburi, când copilul se poate hrăni sau îmbrăca și, mai apoi, când poate folosi instrumente școlare specifice (creioane, lipici, foarfece).

Rolul decisiv în dezvoltarea motricității fine aparține grădiniței. La dispoziția copilului trebuie să fie puse materialele respective și, sistematic, să se efectueze un control inteligent al activității lor independente, individuale „de scriere”. Prin diverse jocuri, exerciții didactice, e necesar să se educe dorința copilului de a desena, modela, colora, contura, hașura. Nu pot fi admise exercițiile obligatorii,

deoarece ele trezesc teama și copiii pierd interesul pentru această activitate, iar uneori li se formează chiar și o repulsie. Lucrul început și efectuat la grădiniță e necesar să fie continuat în familie. Dezvoltarea motricității fine cere, atât de la părinți, cât și de la cadrele didactice, o muncă asiduă pe parcursul tuturor anilor preșcolariității.

Cercetătorii *H. Memisević* și *S. Hadzic* demonstrează că vârsta are un efect semnificativ asupra dezvoltării coordonării motorii fine și asupra integrării motor-vizuale a copiilor preșcolari, aspecte ce sunt un bun indicator al nivelului de manifestare normală a copilului și un bun predictor al realizărilor școlare viitoare [22].

Studiul lor indică că cele două aspecte evoluează relativ în același ritm, dar precizează că există și perioade în care ritmul descrește; cu alte cuvinte, se poate discuta despre o evoluție în salturi, perioadele intense de dezvoltare fiind urmate de unele cu un ritm mai lent [Ibidem]. Cert este că, până când copilul ajunge la ciclul primar, ar trebui să demonstreze o serie de abilități motrice fine într-un mod relativ bine integrat și spontan; nivelul acestora și calitatea lor vor depinde strict de experiența acumulată și de expunerea la diferite activități din cadrul instituției preșcolare. E bine ca aceste activități să fie organizate chiar din grupa mică, specific vârstei de 3-4 ani.

Nici una dintre abilitățile motrice fine nu se poate dezvolta dacă, mai întâi de toate, nu s-au format abilitățile motrice grosiere concurente. De asemenea, fără o dezvoltare bună a șoldurilor și a musculaturii trunchiului, menținerea unei poziții drepte în scaun este dificil de realizat, ceea ce mai departe are un impact negativ asupra unor activități ce implică musculatura fină.

În scopul de a pregăti adecvat copilul pentru debutul școlar, *Brook* și *Wagenfeld* propun un program de sprijin bazat pe un model al progresiei tipice a dezvoltării motricității fine [22, p. 119].

Cercetătorul *Carvel*, pe de altă parte, abordează **stadialitatea dezvoltării motricității fine** prin referire strictă la membrele superioare și la ritmul în care acestea devin implicate; astfel, în legătură cu brațul/brațele, el propune următoarele patru etape [ibidem]:

- *Dezvoltarea brațului întreg* – această etapă începe cu dezvoltarea motricității fine cu întărirea și cu rafinarea musculaturii întregului braț. Pe măsură ce copilul participă la activități de amplitudine, care îi solicită întregul braț, se pun bazele pentru a doua etapă, dezvoltarea mâinii;
- *Dezvoltarea mâinii întregi* – dezvoltarea musculaturii mâinii se realizează prin mișcări de tip turnarea unui lichid dintr-un recipient în altul, întărirea mușchilor mâinii este esențială pentru viitoarea coordonare a mișcărilor mai fine ale degetelor;
- *Pensa police-index* – această etapă se reflectă în posibilitatea copilului de a apuca obiectele prin apăsarea degetului mare de index; activități precum ruperea unor bucăți de hârtie sau prinderea unor cârlige de un pahar de plastic stimulează dezvoltarea acestei pense;
- *Controlul pensei* – etapa care exprimă controlul pensei reprezintă stadiul final al dezvoltării motricității fine. Folosind și alte abilități dezvoltate în paralel, copilul este acum pregătit să prindă corespunzător instrumentele de scris / de trasare (carioca, creioane ș.a.) și astfel să se implice în primele activități autentice de scris. Coordonarea dobândită la acest ultim nivel permite policelui, indexului și degetelor mijlocii să acționeze ca un tripod, adică permite suportul necesar pentru apucarea/ținerea/folosirea ustensilelor de scris și face posibilă o multitudine de alte mișcări fine, de mică amploare și cu o bună coordonare a degetelor.

În contextul celor prezentate, expunem *Modelul dezvoltării motricității fine* realizat de cercetătorii *Brook*, *Wagenfeld*, *Thompson* și *Fingergym* [22].

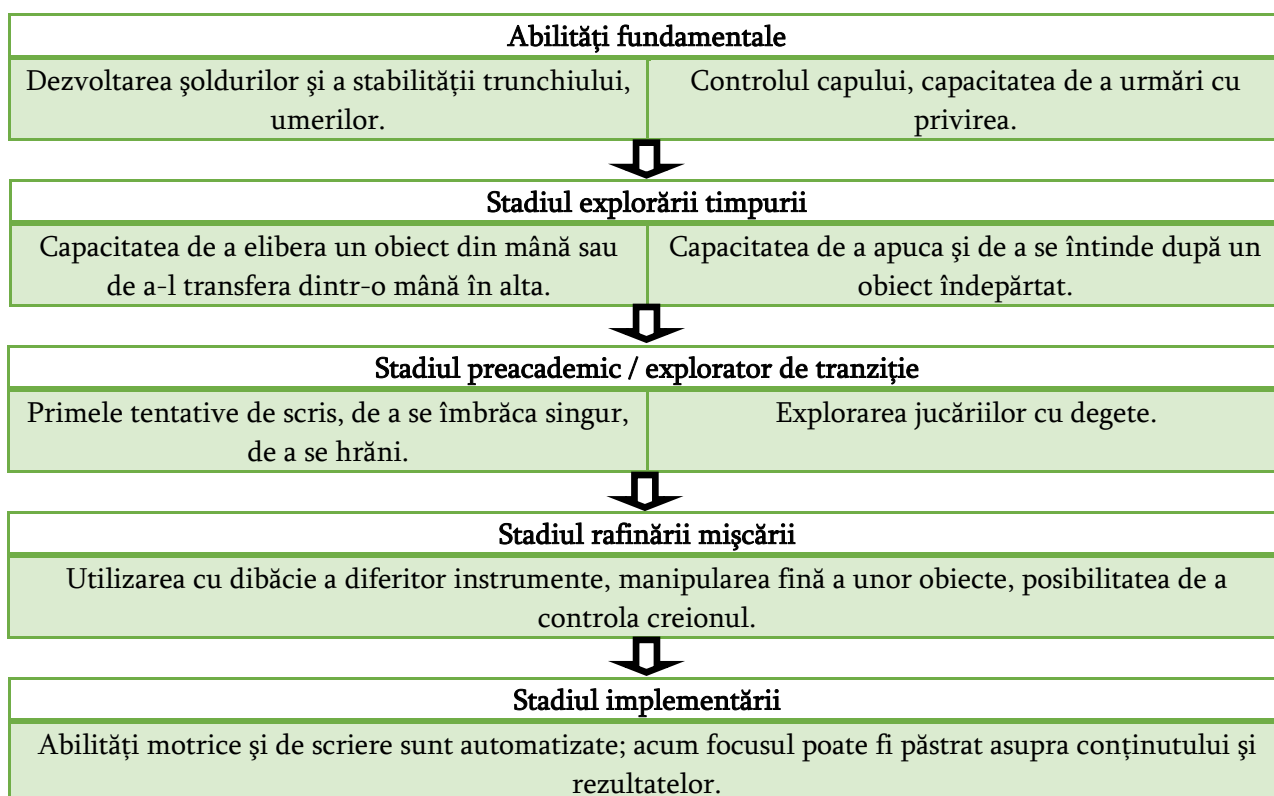


Figura 3.1. Modelul dezvoltării motricității fine

Dezvoltarea motricității fine a copilului stă la baza unor aptitudini și abilități esențiale – desenare, scriere, îmbrăcare, dezbrăcare, înșurubarea și prinderea lucrurilor etc. Dacă motricitatea grosieră (mers, sărit, alergat) se dezvoltă fără prea multă încurajare, cea fină are nevoie de atenție, timp și răbdare din partea ta pentru a căpăta formă.

Crearea aptitudinilor motorii fine presupune dezvoltarea mișcărilor degetelor și ale mâinilor în vederea autoservirii sau a realizării unor activități uzuale. Ea implică coordonarea mână–ochi, a degetelor, mobilitatea articulară, forța musculară etc.

Aspectul specific 3. Dezvoltarea senzorio-motorie

La vârsta preșcolară asistăm la o mare extensie a spațiului în care se „mișcă” copilul. Trebuințele de cunoaștere, de investigare sunt extrem de importante. Copilul vrea să afle, să știe cât mai multe lucruri, curiozitatea lui este vie și permanentă. Pentru satisfacerea trebuinței de cunoaștere, copilul trebuie să fie instrumentat din punct de vedere psihic, adică să dispună de procese, funcții și însușiri și capacități psihice care să-i permită a lua în „stăpânire” noile obiecte și fenomene. Legătura informațională cea mai simplă a omului cu realitatea este realizată prin intermediul senzațiilor [25].

Sensibilitatea copilului de vârstă preșcolară se aprofundează și se restructurează. Sensibilitatea vizuală și auditivă trec pe prim-plan, cooptând prioritar informațiile. Copilul preșcolar diferențiază culorile spectrului solar (*roșu, galben, albastru, verde, cafeniu*), iar pe la 5 ani încearcă să diferențieze și culorile intermediare – portocaliu, violet, indigo, întâmpinând greutăți. Sensibilitatea auditivă la preșcolari devine mai fină, iar cea tactilă se supune auzului și văzului, ca instrument de control și susținere acestora.

Sensibilitatea gustativă, olfactivă continuă să se dezvolte, să se nuanțeze deși nu în aceeași măsură ca și cea auditivă și vizuală, care sunt mai avansate. Mai bine se dezvoltă auzul verbal și muzical, fapt ce le oferă copiilor posibilitatea să deosebească după aceste semne, obiectele la atingere, lovire, ciocnire.

Doar în primele zile ale vieții, la copii putem întâlni senzații în stare pură. Ei nu reflectă însușiri izolate ale obiectelor, fenomenelor, ci lucruri și fenomene în multitudinea și unitatea însușirilor lor, senzațiile fiind subordonate și integrate în percepții. Aceasta le permite centrarea atenției la obiecte, fenomene, situații. Mai apoi asemenea acțiuni devin subordonate gândirii, intenționalității ceea ce permite să apară forme mai superioare de percepție, cum ar fi observația, care, având un scop anumit, este o percepție planificată și organizată. La preșcolar procesele senzorio-perceptive, legate de cele motorii și acționate, suportă o serie de transformări.

Tabelul 3.2. Caracteristicile senzorio-perceptiv-motorii la copiii preșcolari

<p>Copilul de 3-5 ani</p>	<p>Activitatea de percepție se îmbogățește, prin cunoașterea și diferențierea pozițiilor spațiale ale obiectelor, însușirilor de lungime, mărime, greutate, culoare. La vârsta de 3 ani, copilul efectuează cu ușurință sortarea unor obiecte cu 3 forme, 2 mărimi, 2 lungimi, 2 culori. După 3 ani, copilul este în stare să efectueze un număr mai mare de diferențieri.</p> <p>Astfel, copilul are și o mai bună orientare spațială, cunoaște mai multe poziții spațiale ale obiectelor, poate efectua anumite construcții. De la deosebirea de 3 poziții spațiale (sus, jos, în față) care se conturează la vârsta de 4 ani.</p>
<p>Copilul de 5-7 ani</p>	<p>La 5 ani poate deosebi 3 lungimi de obiecte, iar la 6 ani realizează comparații între lungimi de tipul – mai scurt, mai lung, iar la solicitare, poate indica și denumi corect obiectul de lungime mijlocie. Performanțele realizate de copil și care cresc odată cu vârsta, vorbesc despre importanța cuvântului în reflectarea lumii. Comparativ cu celelalte tipuri de percepție, care se referă la însușiri fizice de formă, mărime, culoare, percepția timpului și a relațiilor temporare este cea mai dificilă. La 5 ani copilul deosebește mai ușor dimineața și seara, că e începutul zilei. Ei trebuie învățați să evidențieze principalele momente ale zilei prin evenimente.</p>

La vârsta de aproximativ 4 ani se poate vorbi despre o veritabilă *integrare senzoriomotorie*, procesele senzoriomotorii permițând copilului o bună adaptare la mediu, aspect semnificativ pentru integrarea în grădiniță.

Până la 5-6, ani vederea de aproape este mai slabă decât vederea la distanță. De asemenea, până la 6 ani, maturizarea sistemului optic nu este completă, de aceea copilul nu poate baleia mai mulți stimuli simultan, așa încât prinde un număr mic de stimuli în câmpul atențional și pe restul îi „ghicește”.

II. Subdomeniul: Sănătatea și igiena personală

Dreptul la sănătate este unul din drepturile fundamentale ale omului. Conform Organizației Mondiale a Sănătății, sănătatea individului este definită drept „o stare de bine fizică, mentală și socială și nu doar absența bolii sau a infirmității”. În contextul schimbărilor majore și accelerate ale lumii contemporane, asigurarea unei stări de sănătate a copiilor reprezintă una dintre direcțiile prioritare ale strategiei educaționale.

Sănătatea este cel mai de preț bun pe care îl poate avea un om. Sănătatea adevărată înseamnă acțiune educativă atât asupra corpului, cât și a psihicului [6, p. 10]. Sloganul preluat încă din antichitate *Într-un corp sănătos – o minte sănătoasă* cere ca în orice societate să se realizeze o educație specială – **educația pentru sănătate**.

„Noile educații”, printre care și educația pentru sănătate, au fost abordate după anul 1980 în programele și recomandările UNESCO, iar după 1990 au început a figura în manuale de pedagogie și

cercetările din domeniul științelor educației, fiind abordate ca răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane. În acest context *educația pentru sănătate* se află în raport de interdependență și complementaritate cu aceste conținuturi generale ale educației și dezideratele *noilor educații*. Această educație prevede comunicarea cunoștințelor și informarea copiilor și a tinerilor despre sănătate. E necesar ca ei să înțeleagă că prin noțiunea de sănătate puternică se subînțeleg sănătatea fizică și sănătatea psihică. Încă din copilăria timpurie copiilor trebuie să li se explice că sănătatea fizică este nu numai sănătatea corpului, a capului (ochilor, urechilor, nasului etc.), a trunchiului, a mâinilor, picioarelor dar și a organelor interne (inimă, stomac, plămâni etc.) [2, p. 11].

Tradițional, oamenii definesc sănătatea în diferite moduri:

- ✓ O *persoană robustă* ce posedă o structură athletică va spune că **sănătatea înseamnă practicarea cu regularitate a unui complex de exerciții și asigurarea unei alimentații raționale pentru menținerea unei greutăți normale și a unei condiții fizice bune.**
- ✓ Un *medic* va considera **sănătatea ca fiind absența bolii.**
- ✓ Un *psiholog* va susține că **sănătatea include capacitatea de a fi echilibrat, cumpătat în fapte, capacitatea de soluționare a problemelor emoționale, a conflictelor; aplicarea adecvată a tehnicilor de integrare socială și depășire a traumelor psihice, a stresurilor** [10, p. 11-12].

Majoritatea specialiștilor și cercetătorilor din domeniul ocrotirii sănătății și științelor educației consideră aceste definiții, cât și altele referitoare la sănătate ca fiind incomplete. În viziunea lor, sănătatea trebuie să fie analizată într-o legătură strânsă cu profilaxia, tratamentul maladiilor și călirea organismului. Pentru a evita problemele de sănătate este necesar să cunoaștem nu numai definiția sănătății, ci suntem datori să știm componentele acesteia și variatele modalități de menținere și consolidare a ei la diferite vârste [20, p. 200].

Analiza viziunilor și a concepțiilor privind definirea sănătății ne-a permis să evidențiem următoarele dimensiuni ale acesteia. Sănătatea se constituie din trei mari dimensiuni: *biologică/fizică; psihologică; socială.*

Tabelul 3.3. *Dimensiunile sănătății*

Din punct de vedere biologic	Din punct de vedere psihologic	Din punct de vedere social
Sănătatea poate fi definită ca acea stare a organismului neatins de boală, în care toate organele și sistemele funcționează normal. Această dimensiune presupune axarea individului pe o activitate fizică regulată, alimentație sănătoasă, respectarea igienei personale, evitarea unor factori de risc ca: neglijarea adresării la timp la medic, excesul de alimentație, utilizarea neadecvată a medicamentelor, fumatul, consumul de alcool [10, p. 13].	Sănătatea poate fi înțeleasă ca o armonie dintre comportamentul cotidian și valorile fundamentale ale vieții, asimilate și valorificate de individ. Sănătatea psihologică reprezintă acea stare a persoanei în care capacitatea ei de a munci, de a cunoaște sau a desfășura activități preferate în mod creativ, cu plăcere și succes este optimă. Aspectul dat presupune capacitatea persoanei de a-și înțelege și dirija emoțiile, de a ști cum să facă față problemelor și dificultăților sociale, profesionale și cotidiene [10, p. 14].	Sănătate se referă la capacitatea omului de realizare a rolurilor sociale, într-un mod eficient și confortabil, cu plăcere; fără a tulbura climatul ecologiei sociale, stare altor persoane. Realizarea trebuințelor și aspirațiilor umane de dragoste, acceptare, apartenență, stimulare – constituie un factor important în obținerea și dirijarea sănătății personale și a celei sociale [10, p. 17-18].

Definiția esențială cu privire la sănătate – vehiculată frecvent în literatura de specialitate – astăzi este formulată în felul următor: *sănătatea reprezintă o stare de bunăstare generală a individului, care include mai multe dimensiuni: sănătate emoțională, intelectuală, fizică, spirituală fiecare acestea completându-se și interrelaționând armonios pe parcursul vieții* [10].

Tabelul 3.4. *Delimitări conceptuale ale sănătății*

Sănătatea emoțională	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calitatea emoțională a sănătății unei persoane reflectă emoțiile, sentimentele acesteia față de sine, față de alte persoane, față de mediul social; ▪ Sănătatea emoțională include înțelegerea, manifestarea și dirijarea emoțiilor, perceperea modului de interrelaționare eficientă cu alte persoane, capacitatea de a privi și aborda optimist dificultățile vieții; de a depăși stresul; de realizare eficientă a activităților cu dispoziție bună.
Sănătatea intelectuală	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intellect, aspect important al planului mintal, care contribuie la organizarea rațională a vieții, la luarea deciziilor importante, joacă un rol mare în starea de sănătate și bunăstare a individului. ▪ Chiar dacă capacitatea intelectuală variază de la individ la individ, omul este capabil să învețe cum să dobândească, să evalueze și să aplice informațiile, cum să aleagă între alternative și cum să ia decizii adecvate cu privire la variate tipuri de probleme și dificultăți, care apar pe parcursul vieții, inclusiv privind conduita ce ar ameliora sănătatea.
Sănătatea fizică	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sănătatea fizică se referă la starea biologică a organismului și la reacțiile de răspuns ale acestuia în caz de boală sau traumă. ▪ Pentru menținerea unei condiții fizice optime, a unei sănătăți fizice de calitate, este important să acceptăm și să realizăm conduitele ce ne conferă rezistență și bunăstare psihofizică.
Sănătatea spirituală	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sănătatea spirituală reprezintă acel amalgam de reprezentări, sentimente, trăiri aspirații conform căruia comportamentul și valorile fundamentale ale unei persoane, se află în armonie cu conștiința, credința și conduita omului. ▪ Sănătatea spirituală poate include sentimentul de venerație, armonie profundă, credință religioasă; sentimentul de liniște și pace lăuntrică cu privire la propria viață și viața altor persoane. ▪ Sentimentele și forța spirituală se dezvoltă prin efortul de înțelegere a semnificației relației cu divinitatea, universul, lumea și cu sine [10, p. 18].

Prin urmare, sănătatea reprezintă un concept și fenomen social complex ce include dimensiunea emoțională, intelectuală, fizică, spirituală. Sănătatea înseamnă mult mai mult decât absența bolii. Ea reprezintă o stare benefică a organismului ce contribuie la asigurarea homeostaziei, bunăstării și echilibrului persoanei, prin armonizarea tuturor dimensiunilor analizate anterior, deci poate fi considerată și abordată ca valoare umană [10, p. 23].

Astfel, *sănătatea emoțională* asigură capacitatea de conștientizare, exprimare, control și de dirijare a emoțiilor unei persoane într-un mod constructiv.

Sănătatea intelectuală asigură capacitatea de cunoaștere, realizare a potențialului intelectual, de procesare, utilizare și evaluare a informației, de luare a deciziilor importante. Ea asigură cogniția logică și adecvată conduitei omului, integrarea lui în societate.

Sănătatea fizică dirijează condiția fiziologică a organismului și răspunsul adecvat al acestuia la necesitățile de adaptare la mediu sau în cazuri de traume sau boli.

Sănătatea spirituală oferă omului posibilitatea de a conștientiza sensul vieții, a explora continuumul spiritualizarea existenței umane, obținerea unui echilibru comportamental în promovarea valorilor [ibidem, p. 24].

Specialiștii în domeniu sănătății consideră că cea mai mare influență asupra sănătății copilului o are modul de viață pe care copilul îl urmează, acesta fiind un factor ce poate fi eficient controlat. Esența acestei concluzii realizate de specialiști ne obligă să monitorizăm permanent propria sănătate și conduita pentru a evita variate riscuri.

Copiii, de asemenea, trebuie să știe că sănătatea psihică este sănătatea minții, starea, liniștea sufletească. Necesară este și faptul, ca el să conștientizeze, că numai atunci, când omul se îngrijește de sănătatea sa, el se poate bucura de viață. Dar pentru a se bucura de viață, încă din copilărie trebuie să cunoască și să învețe anumite reguli care îi vor fi de folos și pe care le va respecta de-a lungul vieții. Important este să se formeze tinerei generații competențele și atitudinile necesare, să li se educe dorința de a se bucura de viață.

Dezvoltarea comportamentelor care descriu *stilul de viață* în perioada de vârstă preșcolară:

- Dezvoltarea comportamentului alimentar;
- Dezvoltarea practicării exercițiului fizic;
- Dezvoltarea altor comportamente preventive (ex.: comportamentul protecție solară).

Astfel, modul sănătos de viață include:

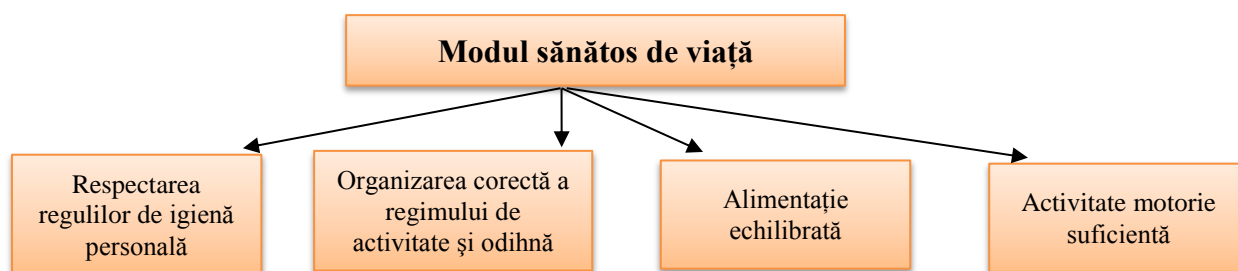


Figura 3.2. Modul sănătos de viață al copilului

A învăța copilul de la cea mai fragedă vârstă să fie îngrijit, să respecte regulile de igienă personală, să se obișnuiască cu un regim rațional alimentar – înseamnă a soluționa, în cea mai mare parte, problema esențială a formării comportamentului igienic [6, p. 20].

Tabelul 3.5. Sănătatea și igiena personală conform SÎDC

Aspectul specific din SÎDC	Aspectul specific din SÎDC	Aspectul specific din SÎDC
Sănătatea și nutriția	Îngrijirea și igiena personală	Securitatea personală
Obiectivul cadru 1.4 din CET		Obiectivul cadru 1.5 din CET
Respectarea igienei personale și a alimentației corecte pentru păstrarea sănătății.		Respectarea regulilor de autoprotecție și manifestarea comportamentului responsabil pentru viața, sănătatea proprie și a celor din jur.

Conduita sănătoasă se formează doar în baza educației, a urmării modelelor pozitive ale semenilor în conformitate cu formarea convingerilor, exersarea continuă a abilităților și competențelor respective, inclusiv a valorificării aptitudinilor și creării mediului favorabil.

3.2. Particularitățile copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului DFSIP

În psihopedagogie e dovedit că perioada preșcolară asigură dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului potrivit ritmului propriu și trebuințelor sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia. Este cunoscut faptul că fiecare copil trece, în general, prin aceleași stadii de dezvoltare. Totuși, fiecare le depășește în felul său și în propriul său ritm, pe care este necesar să-l respectăm: nici să-l încetinim, nici să-l accelerăm. Acest lucru nu înseamnă că trebuie să devenim spectatori la dezvoltarea copiilor noștri, ci doar că intervenția noastră trebuie să țină seama de stadiul de dezvoltare al copilului, precum și de particularitățile sale individuale. Între stadiile de dezvoltare ale copilului nu există granițe rigide. Anumite caracteristici ale unui stadiu pot fi regăsite în cel anterior sau în cel care urmează.

Particularitățile anatomofiziologice ale preșcolarilor

Cunoașterea particularităților anatomofiziologice a copiilor de vârstă preșcolară constituie o condiție absolut necesară pentru buna desfășurare a activităților de educație fizică și educație pentru sănătate în instituțiile preșcolare. Pe baza cunoașterii acestor particularități, educatoarea poate aplica în mod judicios mijloacele, metodele și procedeele variate pentru dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale. De la naștere și pe parcursul întregii vieți, organismul uman este supus modificărilor, funcțiile diferitor organe se perfecționează în timp. Dezvoltarea organismului se produce în două direcții principale:

- Creșterea în înălțime, greutate, deci în volum și masă a corpului;
- Dezvoltarea funcțiilor diferitor organe și sisteme.

În procesul dezvoltării organismului, se observă modificări și transformări de la an la an. Copilul de 3 ani se deosebește de copilul de 6 ani nu numai prin formă și proporții corporale, ci și dorințele, interesele și experiența sa. Procesul de creștere are loc într-un ritm cu atât mai intens cu cât copilul este mai mic. Pe măsura înaintării în vârstă, ritmul de dezvoltare, pe lângă faptul ce încetinește mai prezintă și alt aspect, și anume este inegal de la o perioadă la alta.

Copilul crește și se dezvoltă sub influența educației și în strânsă dependență de condițiile mediului înconjurător, de condițiile de viață pe care le creăm (alimentație, condițiile din familie și din grădiniță, regimul de activitate și de odihnă). Condițiile de viață în permanentă schimbare obligă organismul copilului, la adaptare, acomodare față de acestea. Între organism și condițiile sale de viață există o permanentă unitate și luptă a contrariilor, luptă care reprezintă însuși sistemul, mobilul procesului de dezvoltare [9, p. 5].

Vorbind despre *particularitățile anatomofiziologice* cercetătorii menționează că procesele creșterii organismului copilului se desfășoară intensiv în această perioadă. Ritmul creșterii copiilor de 3-5 ani este relativ mai încetinit comparativ cu etapa precedentă, iar după vârsta de 5 ani se observă o accelerație în dezvoltare. În medie, adaosul anual la înălțime este de 6 cm. În ceea ce privește greutatea, creșterea este mai pronunțată. Din această cauză corpul preșcolarului devine mai subțire și mai alungit decât în stadiul primei copilării [1, p. 7].

În descrierea caracteristicilor diferitelor etape de dezvoltare ale copiilor vom insista asupra *sistemelor și aparatelor* care ridică problemele speciale, legate de igienă și educația fizică.

- *Sistemul nervos* – dezvoltarea psihică este strâns legată de mediul social, de educație, de activitatea însăși a copilului. Sistemul nervos îndeplinește funcții complexe de informare, de control și de coordonare a funcțiilor tuturor organelor și sistemelor, realizează unitatea din organism dar și unitatea dintre organism și mediul înconjurător [9, p. 6].

Tabelul 3.6. *Particularitățile de dezvoltare la copii a sistemului nervos*

Copilul de vârstă preșcolară mică (3-5 ani)	Copilul de vârstă preșcolară mare (5-7 ani)
<ul style="list-style-type: none"> • La preșcolarii de 3-4 ani predomină într-o anumită măsură acțiunea sistemului nervos vegetativ, a centrilor subcorticali. • La această vârstă predomină procesele de excitație în raport cu cele de inhibiție, procesele de iradiere a excitației față de cele de concentrare. Așa se explică faptul că preșcolarul mic este în continuă mișcare, face gesturi dezordonate, nesigure, obosește foarte repede, atunci, când este obligat să execute mișcări de același fel sau să se rețină de la o activitate. • Din cauza dezvoltării incomplete a scoarței cerebrale viața psihică a preșcolarului mic este puternic colorată emoțional. Reacțiile sale emotive sunt foarte vii și variate, au un caracter spontan, sunt puțin stabile și lipsite de profunzime. 	<ul style="list-style-type: none"> • Către 5-6 ani se dezvoltă și se perfecționează structurile de celule nervoase ale scoarței cerebrale din punct de vedere anatomic, structural, realizându-se pe această bază perfecționarea structurală a creierului. • La această vârstă se intensifică rolul coordonator al scoarței cerebrale, influența ei asupra centrilor subcorticali, ceea ce face ca reacțiile copiilor să piardă treptat din spontaneitate și instabilitate.

• *Aparatul locomotor*, sistemul osos al copiilor se caracterizează prin ritmul lui intens și energic de creștere. Oasele copiilor sunt mai puternic vascularizate, ceea ce înlesnește creșterea lor intensă. Curburile coloanei vertebrale încep să se formeze din momentul în care copilul începe să meargă, dar acestea nu sunt stabile, datorită insuficienței dezvoltării a musculaturii și dispar în poziția culcat. Ele se fixează treptat, odată cu dezvoltarea musculaturii cu creșterea conținutului de săruri și micșorarea elasticității [9, p. 6].

• *Sistemul muscular* al copiilor preșcolari este slab dezvoltat, îndeosebi musculatura mică. La preșcolari, masa musculară predomină în raport cu masa tendoanelor. Pe măsura dezvoltării masei tendoanelor se înregistrează o creștere a tonusului muscular, a puterii de ridicare, a vitezei contracțiilor. Dezvoltarea motricității nu are loc uniform, ci se produce și ea în salturi. Cu toate că preșcolarul își contractă relativ ușor musculatura, execută greu și cu mare consum de energie mișcările care presupun precizie [9, p. 7].

• *Aparatul respirator*. Căile respiratorii ale copiilor sunt mai înguste, fosele nazale mai strânse, plămâniile au alveolele mai mici, țesutul conjunctiv este predominant, musculatura cavității toracice este insuficient dezvoltată. Poziția coastelor este încă apropiată de cea orizontală de aceea, necesitățile de oxigen ale preșcolarilor sunt mai mari, ritmul respirator fiind mai accelerat.

• *Aparatul cardiovascular*. La vârsta preșcolară cordul păstrează ritmul de creștere al organismului. Ritmul bătăilor cardiace, este instabil din cauza insuficienței dezvoltării a centrilor nervoși. Frecvența pulsului este de 110-100 bătăi pe minut la preșcolarii de 3-4 ani și de 100 – 90 la preșcolarii de 5-7 ani [Ibidem, p. 7].

Astfel, putem afirma că particularitățile menționate ale creșterii fizice a copilului de 3-7 ani sunt cauzate de schimbările ce au loc în funcția glandelor cu secreție internă. În această perioadă se intensifică funcția glandei tiroide și a hipofizei, în schimb, se diminuează activitatea timusului. În același timp se produce creșterea anatomică și funcțională a tuturor țesuturilor și organelor de bază ale copilului.

Se intensifică osificarea scheletului, crește masa musculară, se dezvoltă sistemul respirator și circulator sanguin. Creierul crește în greutate, se perfecționează structura lui microscopică și activitatea nervoasă superioară. În felul acesta, sunt create premisele anatomo-fiziologice pentru dezvoltarea funcțiilor de semnalizare ale scoarței cerebrale, pentru dezvoltarea sistemului condiționat verbal, implicat în organizarea, reglarea și controlul conduitei.

✚ **Particularitățile activității psihomotrice ale copiilor de 3-7 ani**

E știut că *motricitatea* reprezintă acea caracteristică a ființei umane prin intermediul căreia se stabilește relaționarea cu mediul înconjurător. Studiarea *mișcării* a demonstrat cercetătorilor strânsă legătură între dezvoltarea motorie și cea nervoasă. Echilibrul ortostatic la această vârstă este mai susținut. La 3 ani copilul merge echilibrat, stă într-un picior, are o coordonare relativă în schema corporală, dar obosește repede. La 4-5 ani are mai multă rapiditate în mișcări, mai multă forță și precizie, execută cu ușurință sărituri, mișcări echilibrate, are o coordonare oculomotorie relativ independentă. În vârsta preșcolară se dezvoltă intens și motricitatea fină. La 6 ani copilul execută cu precizie mișcări de echilibru și coordonare, are energie și rapiditate, își perfecționează toate mișcărilor.

Astfel, *motricitatea* reprezintă „ansamblul de procese și mecanisme prin care corpul uman sau segmentele sale se deplasează, prin contracții musculare fazice sau dinamice sau menținerea într-o anumită postură prin contracții tonice” [13, p. 3]. Este vorba de actele motrice realizate prin contracția mușchilor scheletici ce se concretizează prin următoarele *elemente componente*.

Tabelul 3.7. *Elementele componente ale motricității*

Actul motric	Ațiunea motrică	Activitatea motrică
care este un fapt simplu de comportare realizat prin acțiunea mușchilor scheletici în mod voluntar, pentru realizarea unei acțiuni sau a unei activități motrice. Termenul poate să indice și alte reflexe, instinctuale și automatizate. Un act motric special este exercițiul fizic.	care este un ansamblu de acte motrice astfel structurat încât realizează un tot unitar în scopul realizării unor sarcini imediate. Acțiunea motrică este o deprindere, cu un mecanism de bază bine pus la punct (mersul, alergarea, săritura etc.).	care este un ansamblu de acțiuni motrice, încadrate într-un sistem de reguli și forme de organizare în vederea obținerii unui efect complex de adaptare a organismului uman și de perfecționare a dinamicii acestuia.

Activitatea psihomotrică reprezintă activitatea efectuată cu preșcolarii, în cadrul căreia se formează elementele și mișcărilor de bază ale motricității grosiere și fine, urmărindu-se dezvoltarea corespunzătoare a componentelor psihomotricității copiilor, într-o manieră organizată, specifică educației psihomotrice, cu mijloace, formații, materiale și metode adecvate particularităților de vârstă ale copiilor și mai ales nivelului lor de pregătire.

Dezvoltarea psihomotorie cuprinde 7 componente a căror evoluție este intercorelată:

- Motricitatea globală;
- Motricitatea fină;
- Schema corporală;
- Lateralitatea;
- Organizarea perceptivă;
- Organizarea spațiului;
- Organizarea timpului și evoluția simțului ritmic.

Tabelul 3.8. Evoluția componentelor motricității și psihomotricității la vârsta preșcolară

Vârsta	Motricitatea generală	Schema corporală	Orientarea spatio-temporală	Percepții
3 ani	Mers echilibrat, menținere echilibru pe un picior, în sărituri de pe un picior pe altul și peste obstacole mici. Are precizie în executarea unor aruncări cu o mână și cu doua mâini.	Indică elementele componente ale capului și segmentele corpului.	Capabil să execute deplasări între două repere impuse.	Capabil să compare lungimi de distanțe parcurse (lung, scurt), să sorteze forme și mărimi identice.
4 ani	Mers, alergare, săritură clar delimitate. Prinde și pasează mingea cu precizie de la 1, 1,5 m. Activitatea motrică și musculară capătă siguranță. Este mai răbdător atunci când se îmbracă sau când se joacă.	Indică urechea, ochii, mâna, piciorul.	Indică poziții sus-jos, față-spate.	Sortează obiecte după culoare, compară obiecte cu greutate diferite.
5ani	Dispune de o gamă mai largă de sărituri, se dezvoltă echilibrul. Se ameliorează precizia executării aruncărilor, prinderilor.	Se consolidează achizițiile etapei precedente. Din punct de vedere fizic, a căpătat echilibru și siguranță musculară. Alergatul în toate direcțiile încetează. Copilul se arată rezonabil, serios, stabil și echilibrat.	Învață noi poziții spațiale: alături, înainte-înapoi.	Percepe și distinge poziții spațiale, culori și nuanțe.
6 ani	Achizițiilor precedente li se adaugă săriturile pe verticală. Capabil să reproducă mișcări simultan cu modelul.	Recunoaște dreapta-stânga.	Utilizează și aplică noțiuni spațiale și temporale (<i>aici, acum, apoi</i>).	Se ameliorează calitatea percepțiilor în toate registrele senzoriale.
7 ani	Este capabil să abordeze numeroase activități fizice, care cer un echilibru și coordonare motrică. Înțelege consecințele faptelor sale (aceasta nu înseamnă că nu greșește). Ia singur unele decizii (<i>ce să mănânce, cu ce să se îmbrace, ce și cu cine să se</i>	Execută mișcări variate pe baza de imitație. Crește fidelitatea reproducerilor motrice.	Execută independent mișcări conform reperelor spațiale indicate. Se orientează după repere naturale (<i>răsărit-apus</i>).	Se ameliorează capacitatea discriminatorie. Crește acuitatea vizuală.

<p><i>joace</i> etc.).</p> <p>Are un spirit de competiție foarte accentuat. Capabil sa execute structuri de mișcări care solicită un grad sporit de coordonare; se dezvoltă motricitatea fină.</p> <p>Se îmbunătățește viteza de execuție și precizia mișcărilor.</p>			
---	--	--	--

Motricitatea globală cuprinde mișcările realizate cu toate segmentele corpului la care participă marile grupe musculare. Ea asigură deplasările (aspectele locomotorii) și posturile (aspectele nonlocomotorii). Motricitatea globală se exprimă prin următoarele activități corporale: mișcări de deplasare ale întregului corp (mers, alergare, înot etc.) schimbări de poziții sau posturi fără deplasare (trageri, împingeri, întinderi) sau poziții stabile (în picioare, în șezut).

Motricitatea fină cuprinde mișcări fine care solicită mare precizie. În mod normal motricitatea fină este condusă de vedere (inițial mâna conduce vederea, privirea fiind orientată spre deplasarea mâinilor, apoi primele coordonări vizual motorii fiind stabilite, vederea are rol reglator pentru activitatea mâinilor; mâna se deplasează spre obiectul perceput).

Prima abilitate la nivelul comportamentului motor fin este prinderea. Prinderea este de asemenea, considerată prima activitate intenționată care apare la om. Comportamentul motor fin se obiectivează în prinderea și manipularea obiectelor. „Manipularea obiectelor este influențată de gradul de maturizare psihomotorie, experiențele motrice trăite de copil și caracteristicile de îndemânare.

În formarea și dezvoltarea abilităților motorii fine la preșcolari un rol de seamă îl joacă nivelul de evoluție a fetelor și băieților, privind, dezvoltarea intelectuală, verbală, motoră, cât și a proceselor integrate: oculo-motorie, senzorial-motorice, auditiv-motorice. Din acest considerent, munca asupra pregătirii mâinii pentru scris, formarea mecanismului de apariție a limbajului scris începe mult înainte de însușirea abilităților de scriere a literei, de la vârsta antepreșcolară, odată cu dezvoltarea vorbirii copiilor și a tuturor celorlalte procese cognitive psihologice dar și fiziologice. În tabelul de mai jos, prezentăm *Particularitățile specifice dezvoltării abilităților motorii fine pentru copiii de 3-5 ani și 5-7 ani.*

Tabelul 3.9. Particularitățile specifice dezvoltării abilităților motorii fine la copiii de 3-4 ani și 4-5 ani

Copii de vârsta 3-4 ani	Copii de vârsta 4-5 ani
<ul style="list-style-type: none"> - Percep și recunosc unele linii în mediul ambiant: linia orizontală, linia verticală, linia curbă închisă (cercul); - Desenează linii curbe închise și deschise orizontale și verticale pe pământ, nisip, zăpadă (cu bețișorul); pe asfalt, tablă (cu cretă); - Modelează bețișoarele din ceară, plastilină, lut; - Desenează, „scrie” diferite linii, obiecte, figuri; 	<ul style="list-style-type: none"> - Posedă priceperi de diferențiere a formei, mărimii obiectelor, a dispunerii lor în spațiu; de colorare, de vopsire a desenelor din cărțile de colorat, de hașurare a șabloanelor, figurilor, desenelor; de unire a liniilor punctate și obținere a unui desen clar; - Posedă priceperi de a trasa linii drepte orizontale și verticale (scurte, lungi, oblice, de la stânga spre dreapta și invers; curbe), de a combina linii de diverse forme; - Manifestă abilități de hașurare în cărțile de

- Efectuează exerciții de alunecare cu toată mâna pe suprafața întregii foi.	colorat etc.; - Efectuează desene după puncte, linii punctate; - Desenează ozoare prin combinarea liniilor drepte, oblice, curbe.
--	---

La vârsta mică 3-5 ani e necesar să li se pună la dispoziție copiilor *creioane colorate și foi curate, pe care ei să poată desena la dorință; plastilină, ceară din care să poată modela*. Treptat această ocupație lejeră va fi orientată spre completarea diferitor modele, „scrierea” independentă. Dacă copiilor de la vârsta fragedă li se dezvoltă mai mult în mod natural mușchii grosieri, atunci la vârsta preșcolară (3-4 ani) se dezvoltă în același timp mușchii grosieri și mușchii mici ai mâinii care nu se dezvoltă de la sine, dar e necesar un antrenament special.

Tabelul 3.10. Particularitățile specifice dezvoltării abilităților motorii fine la copiii de 5-6 ani și 6-7 ani

Copii de vârsta 5-6 ani	Copii de vârsta 6-7 ani
<ul style="list-style-type: none"> - Își aprofundează experiența acumulată, își extind deprinderile de modelare, desenare; - Își dezvoltă spiritul de observație, se orientează în spațiu, se formează priceperile de scriere a liniilor drepte (verticale, orizontale), oblice, curbe, închise (cercul, ovalul), spirala, nodul; - Posedă priceperi de hașurare și de a mânuii corect creionul, carioca, pixul; - Scrie unele litere de tipar; - Realizează exerciții de înaintare, utilizând carioca sau pixul; - Desenează ghirlande cu bucla în sus, în jos; - Reproduce unele modele a unor structuri grafice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posedă o ținută corectă și a unor deprinderi manuale tehnice necesare în practicarea corectă a scrisului; - Posedă priceperi de coordonare voluntară a mișcărilor în procesul reproducerii modelelor grafice, scrierea elementelor de litere; - Posedă priceperi de orientare precisă în spațiul grafic, de scriere a elementelor principale, constitutive ale literelor: linie dreaptă, oblică, curbă; - Posedă priceperi de trasare a elementelor grafice, de scriere a liniilor orizontale, verticale și oblice, a bastonașelor, a buclelor, a liniei curbe, nodului, biciului etc.; - Posedă deprinderi de combinare a liniilor, la desenarea independentă a ornamentelor.

Antrenamentul grafic poate părea o simplă gimnastică a mâinii, însoțită de un inevitabil control vizual, dar în realitate nu e așa, antrenamentul grafic trebuie conceput ca o exercitare efectuată cu un anumit scop și anume, dezvoltarea psihomotorie, adică formarea intelectuală a copilului prin dezvoltarea musculaturii fine [21, p. 13].

La copii preșcolari de 5-7 ani li se pot propune, în scop de antrenament grafic, nu numai foi, fișe, cărți de colorat, caiete de desen, dar și caiete cu diversă literatură, unde vor lucra în timpul liber independent, pe grupuri sau în colectiv.

✚ Particularități specifice privind sănătatea și igiena personală a preșcolarului

Promovarea sănătății în rândul copiilor prin oferirea de informații despre regulile de igienă individuală și colectivă de formare a unor deprinderi de viață sănătoasă, fundamentează conceptual educația pentru sănătate [10].

Educația privind stilul de viață sănătos în perioada copilăriei creează premisele câștigării unor deprinderi sanogene, care vor fi practicate pe toată durata vieții persoanei, favorizând menținerea unei bune stări de sănătate pentru o perioadă cât mai lungă de timp.

A învăța copilul de la vârsta cea mai fragedă să respecte regulile de igienă personală, să se obișnuiască cu un regim rațional de alimentație, înseamnă a rezolva în cea mai mare parte problema esențială a formării comportamentului igienic, dar trebuie incluse și noțiuni și cunoștințe despre relațiile interumane și igiena acestora, despre propria persoană în scopul autocunoașterii, despre boală și sărăcie, despre sănătate și îmbolnăvirea naturii sau a planetei [16].

Comportamentele sănătoase sunt învățate social de către copii prin observarea și imitarea adulților. Alimentația, practicarea exercițiului fizic sunt comportamente care se învață din familie în perioada timpurie de dezvoltare (vârsta preșcolară) și au un rol definitoriu în dezvoltarea atitudinilor și practicilor din perioadele ulterioare de formare și din viața adultă relaționate cu stilul de viață sănătos.

La vârsta preșcolară copii învață comportamente prin observarea și imitarea adulților, își formează atitudinile față de comportamentele sanogene și de risc. La această vârstă se formează și reprezentarea stării de sănătate și de boală. Părinții și adulții care interacționează direct cu copii au un rol major în dezvoltarea comportamentelor sanogene cu rol protectiv asupra sănătății.

Adulții influențează comportamentele adoptate de copii prin modelul pe care îl reprezintă. De asemenea, aceștia sunt principalii furnizori ai oportunităților de petrecere a timpului liber și ai diversității alimentare. Părinții și educatorii sunt cei care conturează preferințele copiilor și atitudinile lor față de comportamentul alimentar, exercițiul fizic și comportamentul sexual, prin întăririle și reacțiile adverse pe care le exprimă.

Copiii care învață de mici să consume zilnic micul dejun, să mănânce fructe și legume, să facă mișcare, să își prețuiască starea de sănătate, vor practica aceste deprinderi și în viața de adult și își vor educa, la rândul lor, copiii pe baza acestor principii. În această perioadă copiii sunt antrenați în cultivarea comportamentului în timpul luării mesei.

Ei învață ce înseamnă igiena personală. Iau cunoștințe de arta vestimentară. În centrul atenției se află un aspect al alimentației și anume modul cum se realizează. Se atrage atenția asupra faptului cum copiii se așează la masă, stau la masă, folosesc tacâmurile. În timpul alimentației, există și un alt cerc de elemente de conduită, la care se atrage atenția, cel al relațiilor social-culturale referitoare la modul de a mânca, atenția la solicitările altora, modul de a cere, a ruga ceva.

Progrese evidente se observă și în domeniul culturii de a se îmbrăca, de a respecta igiena, toaleta. Îmbrăcăminte implică necesitatea formării numeroaselor deprinderi și competențe legate de decizia de a o alege după sezon, timpul de afară. La vârsta de 3 ani, copilul este încă dependent de adult, însă la 6 ani el are deja numeroase opinii. Așadar, până la vârsta de 6 ani, are loc procesul amplu de constituire și de formare a conduitei privind alimentarea, vestimentația și igiena [18, p. 101].

Volumul cunoștințelor care se impun a fi transmise și al acțiunilor de influențare care trebuie să fie exercitate asupra copiilor este în raport direct cu volumul deprinderilor și obișnuințelor igienice necesare și posibile însușite la diferitele grupe de vârstă [6, p. 23].

La **copiii de 3-4 ani** (grupa mică) *influențele educaționale se vor axa pe problemele elementare de igienă personală-corporală și vestimentară*. În acest sens, este necesar să se insiste asupra formării unor deprinderi și obișnuințe de igienă personală.

Tabelul 3.11. Formarea unor deprinderi și obișnuințe de igienă personală la copiii de 3-4 ani

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Deprinderea spălatului pe mâini și pe față</i> în curs de perfectare și automatizare a mișcărilor, presupune deprinderea și manipularea săpunului, săpunirea mâinilor și feței, clătirea cu apă, ștergerea corectă și completă cu prosopul individual și așezarea acestuia la locul special destinat; |
|--|

- deprinderea de a purta în permanență batista sau șervețelul de nas asupra lui și utilizarea corectă a acestora, suflând fiecare nară pe rând;
- deprinderea de a mânca singur, folosind corect tacâmurile (personale), fără să se murdărească și să mestece bine mâncarea;
- deprinderea de a apuca corect perișta de dinți și de a efectua primele încercări de spălare a dinților, chiar și incomplete;
- deprinderea de a-și schimba îmbrăcămintea și încălțămintea ajutat de adult;
- deprinderea de a executa corect exercițiile fizice, jocurile dinamice și dansurile specifice vârstei.

La **copiii de 4-5 ani** (grupa medie) se continuă procesul de perfecționare a deprinderilor și obișnuințelor prin consolidarea acelor deprinderi a căror formare a început în grupa mică și prin îmbogățirea acestora cu deprinderi noi, corespunzătoare cerințelor igienei specifice vârstei, conform tabelului de mai jos.

Tabelul 3.12. Formarea unor deprinderi și obișnuințe de igienă personală la copiii de 4-5 ani

- Să folosească corect săpunul și prosopul;
- să se spele pe mâini, pe față și chiar tot corpul singur;
- să se spele pe picioare;
- să-și perieze și să-și pieptene părul;
- să se îmbrace și să se dezbrace singur;
- să așeze în ordine hainele;
- să meargă singur la closet (spălarea mâinilor după folosirea closetului);
- să se spele pe mâini și pe dinți înainte și după masă.

La **copiii de 5-6 ani** (grupa mare) o primă grijă a educatoarei trebuie să fie intensificarea influențelor educaționale pentru formarea unor deprinderi și obișnuințe de igienă personală.

Tabelul 3.13. Formarea unor deprinderi și obișnuințe de igienă personală la copiii de 5-6 ani

- Perfecționarea executării mișcărilor specifice deprinderilor în curs de formare, cum ar fi, de exemplu, deprinderea spălatului pe dinți, începută la grupa mică;
- consolidarea deprinderilor formate anterior, referitoare la igiena nasului, a mâinilor, a modului de a mânca;
- îmbogățirea conținutului unor deprinderi (modul de a mânca, spălatul, educația fizică etc.);
- transformarea deprinderilor în obișnuințe.

La **copiii de 6-7 ani** (grupa pregătitoare) datorită experienței acumulate și nivelului de dezvoltare atins de copii, procesul formării și consolidării deprinderilor igienice este facilitat de posibilitatea motivării solicitărilor, a conștientizării acțiunilor prin fundamentarea științifică a acestora, prin explicarea finalității lor, prin explicarea clară, concretă, prin exemple, copiilor asupra necesității deprinderilor și obișnuințelor igienice.

Tabelul 3.14. Formarea unor deprinderi și obișnuințe de igienă personală la copiii de 6-7 ani

Cercul deprinderilor igienice elaborate anterior se consolidează și se îmbogățește continuu. Multe deprinderi s-au transformat în obișnuințe. Respectarea cu strictețe a regulilor de igienă individuală în totalitatea lor considerate ca deprinderi și obișnuințe trebuie să constituie, la acest nivel de vârstă, un bun câștigat.
--

Spălatul pe mâini, față, gât, urechi, spălatul până la brâu, spălatul pe dinți cu aplicarea corectă a periajului, spălatul pe picioare, perierea îmbrăcămintei și a încălțămintei, schimbarea hainei murdare cu alta curată (după spălarea corpului) sau a celei de zi cu cea de noapte sunt reguli de igienă care – deprinse și intrate în obișnuință sub influențele educaționale din instituția preșcolară – vor fi respectate de către preșcolari ca acțiuni conștiente, și în viața de familie.

În acest fel, investiția în educația pentru sănătate a copiilor are efecte peste generații, contribuind la dezvoltarea durabilă a națiunii. Desigur, familia are un rol esențial în crearea deprinderilor sănătoase ale copilului. Cu toate acestea, ne confruntăm în etapa actuală cu numeroase provocări socio-economice (părinți foarte ocupați, care petrec puțin timp cu copilul, părinți plecați în străinătate, tentații foarte mari legate de disponibilitatea, de aspectul, de prețul alimentelor înalt procesate și de publicitatea realizată acestora), la care se adaugă, pentru copiii de vârstă școlară, și presiunea grupului.

Finalmente, respectarea particularităților de vârstă ale copiilor preșcolari duce la realizarea optimă a sarcinilor care revin educației fizice și educației pentru sănătate în grădiniță condiționate de alegerea unei tematici corespunzătoare, de aplicarea celor mai potrivite mijloace și procedee de lucru.

3.3. Aspecte metodologice specifice domeniului DFSIP

Activitatea formativ-educativă la domeniul dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale se realizează în cadrul ariilor *Educație fizică* și *Educație pentru sănătate*.

Educație fizică

Educația fizică la vârsta preșcolară constituie sisteme de influențe educative asupra copiilor care au scopul de a întări sănătatea și de a asigura dezvoltarea armonioasă a organismului, dezvoltarea capacităților fizice și formarea priceperilor și deprinderilor motrice, folosind mijloace specifice. Educația fizică prezintă activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sociale. După S. Cristea, educația fizică este activitatea de formare-dezvoltare corporală, necesară pentru asigurarea și cultivarea valorilor sănătății omului, respectiv a stării de echilibru și funcționare a organismului [14].

După I. Șiclovan, educația fizică reprezintă un proces deliberat construit și dirijat în vederea perfecționării dezvoltării fizice, a capacității motrice a oamenilor, în concordanță cu particularitățile de vârstă, sex, cerințele de integrare socială. *Educația fizică* – ca parte integrată a procesului instructiv-educativ în grădinița de copii – are o contribuție majoră la realizarea unor obiective de maximă importanță socială. În special, procesul de educație fizică facilitează formarea capacității și a obișnuinței omului în creștere de a duce un mod sănătos de viață, favorizează apariția necesității și a interesului pentru practicarea exercițiilor fizice.

Activitatea de educație fizică: ca forma de bază de organizare a procesului pedagogic este orientată spre:

- asigurarea dezvoltării sistemelor și funcțiilor organismului copiilor prin intermediul efortului fizic special organizat și optimal pentru vârsta dată;
- satisfacerea necesității biologice în mișcare;
- formarea priceperilor și deprinderilor motrice, dezvoltarea calităților fizice;
- crearea condițiilor pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor, când mișcările și acțiunile motrice în condițiile neobișnuite contribuie la activizarea proceselor psihice, căutarea formelor adecvate comportamentale.

Un aspect ce determină eficiența activității de educație fizică, prezintă măsurile organizatorice, care constituie elemente de bază ale tehnologiei didactice în realizarea obiectivelor instructiv-educative. Procedeele de organizare, se diferențiază în funcție de modul de valorificare a celor trei forme de organizare: [17, p. 123]

- organizarea materială;
- organizarea colectivului de copii;
- organizarea exersării.

Desfășurarea activităților de educație fizică în instituțiile preșcolare vizează atingerea obiectivelor cadru, prevăzute de noul Curriculumul de Educație Timpurie (*variantă de proiect*).

Tabelul 3.15. Obiectivele educației fizice în preșcolaritate

Obiective-cadru	Obiective de referință
<i>1.1. Coordonarea mușchilor mari ai corpului în scopul mișcării și deplasării</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să demonstreze o ținută corporală corectă în poziția stând, șezând și în deplasări; ▪ Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare (de exemplu: aruncatul mingii cu mai multă precizie), mișcări ritmice, mișcări simple de dans; ▪ Să exprime și să reprezinte prin mișcare ce observă, își imaginează sau simte.
<i>1.2. Utilizarea mâinilor și degetelor în scopuri diferite</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să manipuleze cu ușurință obiecte mici; ▪ Să se îmbrace și dezbrace singur; ▪ Să utilizeze diferite materiale pentru a picta, desena sau modela; ▪ Să scrie litere de tipar și cifre.
<i>1.3. Utilizarea simțurilor (văz, auz, gust, tactil, miros etc.) pentru a interacționa adecvat cu mediul și a-și orienta mișcările</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să demonstreze o bună coordonare oculomotorie la manipularea obiectelor mari și mici; ▪ Să reacționeze fizic corespunzător la stimuli din mediu (de exemplu: evitarea obstacolelor, perceperea mirosurilor neplăcute etc.).

Tematica activităților de educație fizică trebuie să aibă vizeze repetarea mișcărilor predate cu scopul însușirii lor temeinice și, în același timp, alternarea judicioasă a temelor de bază. După fiecare activitate de predare a unor mișcări de bază, urmează o activitate în care se repetă aceleași mișcări sub forma unui exercițiu sau a unui joc de mișcare în scopul consolidării deprinderilor motrice respective.

Activitatea de educație fizică este structurată pe trei părți, în scopul realizării sarcinilor atât din punct de vedere fiziologic, cât și pedagogic. Împărțirea activității în trei părți ușurează munca educatoarei și în ceea ce privește distribuirea judicioasă a materialului pe care trebuie să-l predea și să-l repete cu copiii. După sarcinile caracteristice pe care le îndeplinesc cele trei părți ale activității de educație fizică, au fost specificate în tabelul de mai jos [9, p. 12].

Tabelul 3.16. Structura activității de educație fizică

a) Partea pregătitoare	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizarea colectivului de copii; ▪ pregătirea organismului pentru efort sau încălzirea generală a organismului; ▪ influențarea selectivă a aparatului locomotor sau prelucrarea analitică a aparatului locomotor sau optimizarea dezvoltării fizice.
-------------------------------	--

b) Partea fundamentală	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dezvoltarea/educarea/verificarea calităților motrice <i>Viteza</i> sau <i>Îndemânarea</i>; ▪ inițiere, consolidarea, perfecționarea sau verificarea deprinderilor și/sau priceperilor motrice; ▪ dezvoltarea/educarea sau verificarea calităților motrice <i>Forța</i> sau <i>Rezistența</i>.
c) Parte de încheiere	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revenirea organismului după efort; ▪ aprecieri și recomandări.

Dezvoltarea mișcărilor de bază ocupă un loc central în sistemul educației fizice din instituțiile preșcolare. La vârsta preșcolară se urmărește, în primul rând, formarea deprinderilor motrice. Fiecare deprindere are un conținut exprimat prin mișcările ce o alcătuiesc, segmentele și grupele musculare care contribuie la efectuarea ei, nivelul angajării funcționale și gradul de solicitare a proceselor psihice.

Tabelul 3.17. Caracteristicile deprinderilor motrice

Deprinderi motrice de bază	Deprinderi motrice aplicativ-utilitare
<p style="text-align: center;">Mersul Alergarea Săritura Aruncarea Prinderea</p>	<p style="text-align: center;">Târârea Echilibrul Cățărarea Tracțiunea Împingerea Transportul Escaladarea</p>

Educația fizică în grădinița de copii îmbracă forme variate. Totodată fiecare din formele de educație fizică își are destinația sa specifică [17, p. 115]:

- instructivă (activitatea de educație fizică);
- de organizare (gimnastica de înviorare);
- de stimulare a capacității de muncă intelectuală (pauzele dinamice);
- odihna activă (distracțiile, zilele sănătății, vacanța);
- corecția dezvoltării fizice și motrice (munca individuală și diferențiată);
- crearea condițiilor pentru dezvoltarea capacităților motrice a copiilor în cadrul activităților pe interese (secții, cercuri);
- activități curativ-profilactice speciale pentru ameliorarea sănătății copilului.

Formele menționate de realizare a educației fizice se desfășoară conform particularităților lor metodice, determinate de specificul obiectivelor necesare de realizat, locul în programul zilei. Varietatea formelor nominalizate permite de a crea un regim motric necesar pentru dezvoltarea fizică, întărirea sănătății.

Tipurile de activitate de educație fizică sunt strâns legate între ele, completându-se reciproc. Exercițiile însușite în cadrul activităților de educație fizică se practică la gimnastica matinală, momente de educație fizică și în cadrul activităților independente. Formele de organizare a educației fizice se completează reciproc și, în același timp, fiecare realizează obiectivele sale specifice, care determină locul ei în regimul zilei grădiniței.

E știut că **activităților de educație fizică** le revin un rol important în *formarea culturii fizice și a obișnuinței de a duce un mod sănătos de viață*, educatorii vor îndrepta eforturile spre *formarea la copii a*

convingerilor despre importanța practicării exercițiilor fizice, spre asimilarea cunoștințelor elementare, din domeniul igienei, anatomiei, ținându-se cont de vârsta, nivelul de dezvoltare al copiilor.

Gimnastica de înviorare contribuie la întărirea unor grupe principale musculare (brațe, picioare, spate, abdomen etc.), formează o ținută corectă, stimulează și reglează funcțiunile fiziologice ale respirației și ale circulației. Organizată cu pricepere, ea contribuie la crearea unei bune dispoziții, ajută la disciplinarea colectivului de copii și le formează deprinderea de a face zilnic gimnastică [9, p. 11].

Gimnastica de înviorare se va face în fiecare dimineață, înainte de gustare, pe cât posibil în aer liber, iar când timpul nu este favorabil – cu ferestrele larg deschise. Complexul de exerciții pentru gimnastica de dimineață trebuie să fie scurt și dinamic. Exercițiile fizice trebuie să se adreseze în special grupelor mari musculare. Este necesar ca ele să fie cunoscute de copii, pentru a se asigura un ritm viu în executarea lor. Complexul gimnasticii de dimineață poate cuprinde uneori și jocuri dinamice cu alergare ușoară și în special jocuri cu caracter de grupare și regrupare (este contraindicat a se folosi jocuri de întrecere cu reguli complicate) [17].

Gimnastica de dimineață este indicată pentru toate grupele din grădiniță.

Tabelul 3.18. Complexul gimnasticii de dimineață la preșcolari

Copii de 3-4 ani <i>grupa mică</i>	Complexul de exerciții este alcătuit din 3-4 exerciții cu caracter imitativ și se încheie cu un mers. Durata gimnasticii de dimineață la această vârstă nu trebuie să depășească 4-5 min.
Copii de 4-5 ani <i>grupa medie</i>	Complexul de exerciții începe prin mers și alergare de scurtă durată, după care urmează 4-5 exerciții simple – executate energic: pentru brațe, pentru musculatura scapuloumerală (spate, omoplați) și pentru trunchi. Programul se încheie cu mers și mișcări de brațe cu respirație. Durata gimnasticii de dimineață la grupa de 4-5 ani nu va depăși 6-8 min.
Copii de 5-6 ani <i>grupa mare</i>	La grupa mare se pot alcătui, încă de la începutul anului complexe săptămânale (după indicațiile de mai sus), care să cuprindă 5-6 exerciții. Durata gimnasticii de dimineață pentru această grupă va fi de 8-10 min.
Copii de 6-7 ani <i>grupa pregătitoare</i>	Pentru grupa pregătitoare se alcătuiesc complexe săptămânale, durata mersului și a alergării sau a jocului de grupare și regrupare ales este însă mai mare. Exercițiile (în număr de 6-8) se adresează grupelor principale musculare, ultimul fiind pentru picioare, de exemplu, săriturile ca mingea. Complexul se încheie printr-un mers liniștitor cu mișcări ample de brațe, care formează copiilor deprinderea de a respira corect. Exercițiile se pot repeta astfel: cele de trunchi și spate și cele de abdomen de 4-5 ori; cele pentru segmentele superioare și inferioare ale corpului de 6-8 ori. Durata gimnasticii de dimineață la această grupă de copii va fi de 10-12 min.

Gimnastica de dimineață, organizată corect, va avea efect pozitiv asupra organismului copilului dacă educatorul, determină corect dozarea exercițiilor, va lua în considerație mijloacele de organizare a copiilor, ritmul executării, metodele de însușire. O deosebită importanță are și crearea condițiilor igienice în sală și pe teren, corespunderea hainelor și a încălțămintei anotimpului, pregătirea din timp a inventarului sportiv.

Structura gimnasticii de dimineață. La întocmirea complexului de exerciții pentru gimnastica de dimineață trebuie respectată curba efortului – antrenarea gradată a organismului și revenirea treptat la normal. Astfel vom începe cu exerciții simple, energice, pentru segmentele superioare ale corpului. Vom continua apoi gradat cu exerciții pentru trunchi, abdomen și vom încheia programul prin exerciții de liniștire a organismului. Gimnastica începe cu aranjarea copiilor în linie ori în coloană câte unul. Apoi se practică întoarceri pe loc (la dreapta, stânga). În continuare urmează mersul: mai întâi pe loc, cu ridicarea în sus a genunchilor, apoi cu deplasare înainte (pe degete, pe călcâie), în tempou și direcție diferite (câte odată mersul se îmbină cu alergarea în ritm moderat). Mersul cu mărirea tempoului și alergarea sunt necesare la începutul gimnasticii de dimineață, deoarece intensifică respirația și circulația sângelui, creează condiții favorabile pentru executarea exercițiilor de dezvoltare generală și acționează mai eficace asupra diferitelor grupe de mușchi.

Pauza dinamică este o activitate complementară cu o dublă necesitate psihopedagogică: relaxează elevii și exersează anumite capacități psihofizice. Asemenea activități se organizează între activitățile dirijate din cadrul orei. În esență, pauza dinamică este o activitate centrată pe relaxarea totală a copiilor. Ea este legată de semnificația cuvântului, gestului și mișcării. Pauzele dinamice contribuie la relaxarea sistemului nervos al copilului și înlăturarea oboselei, satisfacerea necesității în mișcare. Ele stimulează pe apatici, disciplinează pe cei instabili, creează o atmosferă de bună dispoziție și, concomitent de ordine astfel, încât elevii să poată continua cu forțe noi activitățile ce solicită efort intelectual [17, p. 136].

Pauzele dinamice sunt necesare în procesul instructiv-educativ, ca mijloc de preîntâmpinare a oboselei și înlăturarea influenței negative asupra organismului, a poziției statice.

Odihna reprezintă o urmare a efortului fizic, psihic și complex, când organismul își reface capacitatea de efort prin restabilirea indicilor funcționali, a rezervelor metabolice, prin eliminarea produselor de ardere, în stare de repaus. Odihna activă reprezintă prima necesitate vitală a oamenilor și un izvor de satisfacție fizică și spirituală. Pentru ca odihna activă să aibă un efect favorabil, e necesar să asigurăm o bună organizare a diferitor forme a ei ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

Educație pentru sănătate

În sens larg, educația pentru sănătate este reprezentată de toate experiențele de învățare care conduc la îmbunătățirea și menținerea stării de sănătate.

În sens restrâns, educația pentru sănătate implică dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale cu rol protector asupra sănătății și dezvoltarea unui stil de viață sănătos prin întărirea comportamentelor sănătoase și reducerea comportamentelor de risc.

Scopul educației pentru sănătate în instituțiile preșcolare este asigurarea cunoștințelor despre sănătate și formarea deprinderilor de viață sănătoasă, adecvate vârstei preșcolare, stadiului dezvoltării psihologice și cerințelor vieții sociale, formarea unor persoane flexibile care să se poată integra și adapta ușor la condițiile de mediu și sociale [6, p. 19].

Pentru a vorbi despre igienă, este necesar să analizăm următoarele aspecte:

- măsurile generale de igienă;
- igiena vieții (sommn, alimentație, îmbrăcăminte, plimbări în aer liber, aerisirea și întreținerea spațiilor, întreținerea și curățarea instrumentelor de bucătărie sau pentru igiena personală, igiena jucăriilor);
- igiena îngrijirilor (schimbarea copiilor, spălarea copiilor).

Nu există un model ideal, complet al igienei vieții și mediului copilului dar există o mulțime de modele care vă pot ajuta să le oferiți celor mici cele mai bune condiții de dezvoltare. Igiena somnului, a alimentației, a spațiului, a hainelor sunt câteva dintre elementele de care este bine să țineți cont atunci când este vorba despre creșă, copii și igienă.

Educația pentru sănătate după J. Burton, este acea parte a medicinei, sănătății publice și educației generale, care se ocupă cu interpretarea și utilizarea cunoștințelor științifice de către indivizi și comunitate [6, p. 16]. Educația pentru sănătate la preșcolari permite învățarea comportamentelor sanogene și integrarea lor în rutinele comportamentale.

Pe lângă multe cunoștințe, competențe și atitudini ce se formează în cadrul educației pentru sănătate sunt și cele despre igiena personală. Copilul trebuie să fie inclus de mic în educația pentru igienă, pentru a acumula **cunoștințe** ca un ansamblu de reguli și de măsuri pe care omul le respectă în scopul păstrării sănătății; bolile; îmbolnăvirile nu sunt altceva decât nerespectarea regulilor de igienă; regulile de igienă trebuie respectate zilnic; oricine e dator să știe că există reguli de igienă corporală, a vestimentației, a locuinței [5, p. 12].

Desfășurarea activităților de educație pentru sănătate în instituțiile preșcolare vizează atingerea obiectivelor cadru, prevăzute de noul Curriculumul de Educație Timpurie (variantă de proiect).

Tabelul 3.19. **Obiectivele educației pentru sănătate**

Obiective-cadru	Obiective de referință
1.5. Respectarea igienei personale, și a alimentației corecte pentru păstrarea sănătății.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să demonstreze independență în igiena personală în diferite contexte, în momentele potrivite; ▪ Să demonstreze independență în păstrarea, ordonarea, îngrijirea lucrurilor personale și locului de joacă; ▪ Să explice funcțiile benefice sau dăunătoare ale anumitor alimente pentru organismul uman; ▪ Să ajute la servirea mesei și să-și aprecieze corect porția de mâncare; ▪ Să opteze pentru mâncăruri care sunt sănătoase.
1.6. Respectarea regulilor de autoprotecție și manifestarea comportamentului responsabil pentru viața și sănătatea proprie și a celor din jur.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să respecte regulile de comportare în medii diverse (grădiniță, stradă, transport public etc.); ▪ Să evite accidente și situațiile periculoase pentru sănătate; ▪ Să ceară ajutor și să comunice adulților sau colegilor atunci când este în pericol sau observă un comportament periculos.

Principii generale de orientare a cadrelor didactice în desfășurarea activităților de educație pentru sănătate a copiilor:

- Copiii trebuie să conceapă îngrijirea pentru sănătate ca forme de comportare care caracterizează un tânăr civilizată și corect educat.
- Educația pentru sănătate trebuie să influențeze copilul încât acesta să știe: *ce trebuie să facă* în problemele de sănătate: să știe de *ce este important să facă astfel*; să știe *cum să facă*; *sa vrea să facă*; *să facă efectiv*; iar efectuarea să producă mulțumire.
- Motivațiile constituie puntea între cunoștințe și practică. Copilul trebuie să-și însușească acele motivații, care să-l determine să dorească a aplica riguros cunoștințele sale. Motivațiile trebuie bazate pe argumentările legate de interesele specifice ale copiilor în funcție de satisfacțiile imediate pe care practicarea regulilor le poate aduce (favorizează o creștere mai rapidă, o stare

de vioiciune și veselie care ușurează munca și joaca, o înfățișare personală frumoasă și sănătoasă ș.a.).

Este bine de știut că sănătatea deplină, creșterea și dezvoltarea armonioasă a copilului nu se pot asigura decât în strânsă dependență cu mediul în care acesta trăiește și, mai ales, depind de o respectare strictă a normelor de igienă personală și a colectivității în care copilul își petrece o mare parte din activitatea zilnică (acasă și la grădiniță).

Regimul de zi al copilului preșcolar în instituția preșcolară *constituie un mijloc de educație pentru sănătate* (ex.: *întâlnirea copiilor, spălatul, micul dejun, prânzul, somnul, gustarea, activitățile și jocurile recreative*).

Regimul zilei reprezintă *totalitatea activităților efectuate în decursul a 24 ore*, inclusiv a alimentației și odihnei.

Tabelul 3.20. Regimul zilei al preșcolarului

Elementele regimului zilei al preșcolarilor				
<i>1. Activitatea independentă</i>	<i>2. Activități obligatorii</i>	<i>3. Alimentația</i>	<i>4. Plimbări în aer liber</i>	<i>5. Somnul</i>
<i>1. Activitatea independentă</i>				
Organizarea activității independente (de sine stătătoare) include: jocurile, educația prin muncă, pregătirea către activități și plimbări, igiena personală.				
<i>2. Activitățile obligatorii</i>				
Activitățile obligatorii reprezintă una din formele principale ale procesului instructiv-educativ care este axat pe:				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ dezvoltarea funcțiilor psihomotorii; ➤ dezvoltarea vorbirii; ➤ dezvoltarea funcțiilor locomotorii (perfecționarea coordonării și vitezei de mișcare a mâinii); ➤ îmbogățirea funcțiilor de cunoaștere legate de obiectele lumii înconjurătoare; ➤ creșterea posibilităților de observare, diferențiere, generalizare, comparare a obiectelor; ➤ îmbogățirea vocabularului. 				
Organizarea programului de activitate în instituțiile preșcolare trebuie să se facă în concordanță cu:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. dinamica curbei fiziologice; 2. dinamica capacității de lucru; 3. conținutul și intensitatea efortului solicitat copiilor; 4. structura corectă a perioadelor de activitate și odihnă. 				
<i>3. Alimentația</i>				
<i>Alimentația</i> se organizează în așa fel, încât durata dintre primirea hrăni să nu depășească 4 ore. În procesul alimentației copilul trebuie educat în vederea elaborării deprinderilor cultural-igienice. Durata timpului rezervat primirii hranei constituie de la 2 ore până la 1 oră și 25 min.				
<i>4. Plimbările în aer liber</i>				
<i>Plimbările la aer liber</i> reprezintă un mijloc sigur de ameliorare a stării de sănătate și prevenirea oboselii. În instituțiile preșcolare se organizează 2 plimbări (până și după prânz), cu durata de 4 – 4 ore și 30 min. Organizarea și desfășurarea plimbărilor trebuie efectuate ținând cont de anotimp. Se tine cont de alternarea diverselor tipuri de activități.				
<i>5. Somnul</i>				
Preșcolarii au o mai mare necesitate de odihnă față de adulți. Durata totală a somnului este de 12-13 ore, inclusive somnul nocturne – 10 ore și 30 min. – 10 ore și 15 min., somnul diurn – 2 ore și 30 min. – 1 oră și 45 min.				
Pentru crearea condițiilor unui somn profund este necesar:				

- efectuarea unei plimbări (20-30 min.) la aer liber cu o oră înainte de somn;
- efectuarea procedurilor igienice (spălarea pe dinți, spălarea pe mâini, picioareefectuarea dușului igienic);
- excluderea alimentației înainte somnului;
- excluderea efectuării activităților cu caracter excitant asupra SNC (exerciții fizice intense, jocuri mobile, vizionarea emisiunilor cu caracter captivant);
- elaborarea reflexului ritmului corect la somn – culcarea și trezirea la o oră stabilită;
- crearea condițiilor de mediu intern (aerisirea camerei, lipsa zgomotului, microclimat igienic);
- asigurarea cu mobilier corespunzător, cu lenjerie de pat și de corp curată, din fibre naturale [*ibidem*].

În aceste condiții copilul repede adoarme.

Cerințe față de regimul zilei

- ✚ Durata elementelor regimului zilei trebuie să corespundă vârstei și stării de sănătate, ritmului biologic.
- ✚ Alternarea rațională a activităților component a regimului de zi, în funcție de caracterul și tipul lor (*jocul, alimentația, activitatea fizică, intelectuală, odihna*).

Tabelul 3.21. Durata elementelor regimului zilei copiilor preșcolari

Denumirea elementelor regimului zilei	Durata în funcție de vârstă a copilului			
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani
1. Activitatea independentă (<i>jocuri, igiena personală, pregătirea către activități</i>)	4 ore și 50 min.	4 ore și 50 min.	4 ore și 35 min.	4 ore și 35 min.
2. Activități obligatorii și recreații	40 min.	45	1 – 1oră 30 min.	1 oră și 50 min.
3. Alimentația	2 ore		1 oră și 40 min.	1 oră și 25 min.
4. Plimbări în aer liber (<i>jocuri și distracții</i>)	3 ore și 50 min.		45 min.	4 ore și 15 min.
5. Somnul: diurn și nocturn	2 ore și 10 min.	2 ore și 10 min.	1 oră și 45 min.	1 ore și 40 min.
	10 ore și 30 min.	10 ore și 20 min.	4 ore și 10 min.	10 ore și 15 min.

Regimul de zi al preșcolarului trebuie să fie structurat într-o succesiune logică de momente și perioade în care se desfășoară activitatea și odihna, în caz contrar poate să survină oboseala și surmenajul.

Bibliografie:

1. Antonovici Ș. *Educația fizică în grădiniță*. București: Didactica Publishing House, 2010.
2. Apostol S. *Educația pentru sănătate a liceenilor*. În: Eficiența acțiunii educative. Chișinău: 2011, p. 11.
3. Bolboceanu A., Coroi E., Cemortan S. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. Chișinău: Cartier, 2008.
4. Boian I. *Educația fizică a preșcolarului*. Chișinău: Grafema Libris SRL, 2009.
5. Boca C. (coord.), Bucinschi M., Dulman A. *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar: modul general pentru personalul grădiniței*. București: Educația 2009.
6. Cebanu L., Cazacu-Stratu A. *Educația pentru sănătate în instituția preșcolară. Ghid metodologic*. Chișinău: Print Caro, 2015. 124 p.
7. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010.
8. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău: Print Caro, 2011.
9. Crețu C., Ciucurel C. *Ghid privind desfășurarea activităților de educație fizică în grădiniță*. Argeș: Editura Tiparg. 96 p.
10. Cuznețov L. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei*. Repere teoretice și sugestii practice, Chișinău, 2016, p. 11-12.
11. Duminică S., Dascal A. *Proiectarea activităților integrate a copiilor de vârstă preșcolară mare (5-7 ani) din perspectiva educației de gen cu orientare parteneriat instituție preșcolară-familie*. Vol. III. Chișinău: S. n., 2014 (Î.S. Tipografia Centrală), 2014.
12. Duminică S., Dascal A. *Modele de proiectare calendaristică în instituțiile preșcolare*. Vol. III. Chișinău: S. n., 2014 (Î.S. Tipografia Centrală), 2014.
13. Dragnea A., Teodorescu S. *Educație fizică și sport. Teorie și didactică*. București: FEST, p. 3.
14. Hantiu I. *Kineosologie. Știința mișcării*. Note de urs. Oradea, 2013.
15. *Ghid de educație precoce. Adaptare după metoda Portage 0-2 ani, 2-3 ani*.
16. *Ghid de intervenție pentru alimentația sănătoasă și activitate fizică în grădinițe și școli*. 2014.
17. Mihailov M. *Teoria și metodica educației fizice a copiilor de vârstă preșcolară. Curs de prelegeri*. Bălți, 2012.
18. Trofăilă L. *Psihologia dezvoltării. Suport de curs*. Chișinău: UST (Tipografia Reclama), 2007, p. 86-120.
19. Pascari V. *Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară. Actualizare metodologică*. Ediția a 2 revăzută și completată. Chișinău: Tipografia Centrală, 2015.
20. Râșcanu R. *Psihologia sănătății: de la credințe și explicații la sisteme de promovare a ei*. Iași: Polirom, 2001, p. 200.
21. *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 / ME al R. Moldova; Vârtosu L., Pânzari A. et al.* Chișinău: Sirius, 2013.
22. Stan L. *Dezvoltarea copilului și educație timpurie*. Iași: Polirom, 2016, p. 102-155.
23. Socoliuc N., Cojocar V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Ediția - II revăzută. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012, p. 75-87.
24. Stănică A. *Educația pentru sănătate a liceenilor*. În: Răduț D., Apostol Stănică L., Bălan I. [et al.] Eficiența acțiunii educative. Chișinău: Primex Com, 2011, p. 11.
25. <http://www.slideshare.net/AliceMatei1/educatia-prescolara-premisa-a-dezvoltarii-psiho-fizice-a-copilului>

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL *DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ*

Esența domeniului Dezvoltarea socio-emoțională: acest domeniu cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități, precum comunicarea, interacțiunea și construirea relațiilor cu ceilalți, gestionarea propriilor emoții și comportamente, manifestarea respectului pentru diversitate, a grijii pentru sine și alte persoane, realizarea alegerilor cu luarea deciziilor și exprimarea lor, asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni, alături de exprimarea opiniilor ce vizează diverse evenimente importante, propria persoană [2, p. 22].

4.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul DSE

Domeniul *Dezvoltarea socio-emoțională* – vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și a răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare.

Dezvoltare socială:

- Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu adulții.
- Dezvoltarea abilităților de interacțiune cu copii de vârstă apropiată.
- Acceptarea și respectarea diversității.
- Dezvoltarea comportamentului prosocial.

Dezvoltare emoțională:

- Dezvoltarea conceptului de sine.
- Dezvoltarea autocontrolului emoțional
- Dezvoltarea expresivității emoționale [3].

Dezvoltarea socială

Relațiile sociale pozitive se formează, atunci, când copiii înțeleg semnificația diferitelor comportamente, când sunt capabili să se adapteze diferitelor contexte sociale și sunt implicați în activități de grup. Interacțiunile cu cei apropiați joacă un rol central în „sănătatea” socio-emoțională a copilului, oferind sentimentul de stabilitate, securitate, apartenență prin asigurarea dorinței de învățare a copilului. Relațiile pe care le stabilește copilul cu ceilalți necesită siguranță, receptivitate, disponibilitate și confort emoțional. Încetul cu încetul copiii dezvoltă abilități de cooperare, de negociere, de a conduce și a fi conduși, de a lega prietenii, de a-și exprima sentimentele într-o manieră acceptată social. Relațiile sociale ale copilului cu adulții vizează capacitatea copilului de a avea încredere și a interacționa cu ușurință cu aceștia, precum și capacitatea lor de a recunoaște diferitele roluri sociale ale acestora. Prin interacțiunea cu copiii, copilul exersează cooperarea, capacitatea de a stabili și a menține relații de prietenie, învață să țină cont de dorințele și nevoile celorlalți, învață să respecte drepturile altor copii. De asemenea, contactul social cu ceilalți copii este o sursă importantă pentru a observa diferențele și asemănările dintre oameni, diversitatea oamenilor din multe puncte de vedere. Adaptarea la diversitate, respectarea ei prin stabilirea de relații pozitive, precum și empatia reprezintă competențe importante ale dezvoltării sociale.

Dezvoltarea emoțională

Capacitatea copiilor de a-și recunoaște și exprima propriile emoții, de a și le stăpâni, de a le controla, de a înțelege și a răspunde emoțiilor altora sunt importanți pași în dezvoltarea emoțională. Locul central îl constituie dezvoltarea conceptului de sine, a percepției și imaginii de sine a copilului: trăsături, capacități, motivații, dorințe, nevoi, preferințe, roluri sociale. Treptat, copilul va ajunge să-și răspundă la întrebarea „*Cine sunt eu?*”. La fel de importantă în ecuația dezvoltării emoționale este încrederea în sine, convingerea că poate face ceea ce își propune, independența și responsabilitatea personală, sentimente care alimentează și susțin dorința naturală a copiilor de cunoaștere, explorare, descoperire. Exprimarea și înțelegerea propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți de la emoțiile primare (*bucurie, frică, mânie*) la cele mai complexe (*mândrie, rușine, vină*) constituie competențe specifice domeniului emoțional. Copilul învață să le simtă, învață să le exprime și să le recunoască.

Vârsta preșcolară constituie o perioadă destul de lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui [5].

Emoția (în limba franceză *émotion*, italiană *emozione*, engleză *emotion*) este definită ca o reacție afectivă de intensitate mijlocie și de durată relativ scurtă, însoțită adesea de modificări în activitățile organismului, oglindind atitudinea individului față de realitate [10]. Emoția poate fi clasificată ca un sistem de apărare, întrucât psihologic, emoția afectează atenția, capacitatea și viteza de reacție a individului, dar și comportamentul general. Fiziologic vorbind, emoțiile controlează răspunsurile la anumite situații, incluzând expresia facială, tonul vocal, dar și sistemul endocrin, pentru a pregăti organismul pentru anumite urmări [7].

Emoția este o trăire a unei persoane față de un eveniment important pentru aceasta. Emoțiile pot fi pozitive și negative. Cele pozitive apar atunci când ceea ce o persoană își dorește corespunde cu ceea ce i se întâmplă (*bucurie, mulțumire*), iar cele negative atunci când există o contradicție între ceea ce i se întâmplă sau ceea ce obține o persoană și așteptările ei [5].

Prezentarea domeniului DSE. Oamenii sunt ființe sociale. În toate etapele vieții, ei interacționează unii cu ceilalți. Toate funcțiile psihologice se dezvoltă în context social: potențialul de care dispune copilul nu devine realitate decât dacă cei din jur participă în mod activ prin încurajare, ajutor, sprijin etc. Copiii descoperă lumea prin interacțiuni sociale. A învăța cum să te comporti în compania celorlalți este esențial, ceea ce reprezintă una dintre cele mai importante sarcini ale copilăriei. Dezvoltarea socială și emoțională este unul dintre principalele fundamente ale stării de bine a copiilor, fiind una dintre premisele adaptării optime a acestora la cerințele mediului înconjurător. Aceasta constituie fundamentul relațiilor și interacțiunilor copiilor de acasă, de la școală și din comunitate, influențând semnificativ succesul acestora în viață și la școală. Încă din primele clipe ale vieții lor, copiii stabilesc interacțiuni cu părinții, cu alte persoane din familie, precum și cu alți copii și adulți. Aceste interacțiuni stimulează dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Există, așadar, o strânsă legătură între planul social și cel emoțional. Ambele dimensiuni se completează reciproc și sunt interdependente. Interacțiunile sociale reușite conduc la dezvoltarea încrederii în sine și a autocontrolului. Acest domeniu vizează formarea unor competențe sociale și emoționale. Aceste competențe pot fi sintetizate în: Utilizarea comportamentelor prosoziale în vederea adaptării relaționale: eficacitatea personală, reglarea de sine; rezolvarea problemelor sociale, rezolvarea conflictelor; Empatia ca relație și conștientizare

socială; Înțelegerea emoțiilor: conștientizarea emoțiilor, percepția propriilor emoții, cât și a altora; Expresivitatea emoțională.

Competența socială și emoțională se referă la abilitatea copilului de a percepe, de a înțelege, de a procesa, și de a exprima aspecte sociale și emoționale ale propriei vieți ce se reflectă în abilități sociale, abilități interpersonale, abilități intrapersonale și inteligență emoțională. Aceasta este fundamentală pentru adaptarea individului, iar anumite componente ale structurii sale reprezintă puternici predictorii ai succesului academic. Astfel, copiii cu abilități sociale reduse sunt de obicei copii timizi, retrași. Aceștia sunt respinși de ceilalți copii, sunt ironizați, nu sunt integrați în grupul de joacă. Consecințele pe termen lung a dezvoltării precare a acestei competențe se reflectă în planul învățării (*reușite școlare slabe*), în planul emoțional (*anxietate, depresie*), în planul adaptării sociale (*abandon școlar, delincvență juvenilă, consum de substanțe etc.*).

Emoțiile reprezintă stări afective de scurtă durată care traduc un specific al relațiilor noastre cu un obiect sau cu o situație, având un caracter situațional. Principalele funcții ale emoțiilor sunt: Competența emoțională este o însușire dobândită ce se întemeiază pe inteligența emoțională (ce este determinată de potențialul de a însuși abilități practice bazate pe conștiința propriilor afecte, motivație, resurse, autocontrol, empatie și sociabilitate) și indică proporția în care se reușește transformarea potențialului în randament școlar. Competența socială vizează abilitatea copiilor de a manifesta adecvat comportamente acceptate social, de a forma și întreține relații sociale funcționale cu copiii și adulții din viața lor. Competența emoțională se referă la abilitatea de recunoaștere, de înțelegere a emoțiilor, elaborare a unui răspuns adecvat la contextul situațional, precum și de gestionare a propriilor emoții la specificul unei situații concrete. Acest domeniu se află în strânsă legătură cu cel al limbajului și comunicării. Dezvoltarea socială și emoțională este influențată de dezvoltarea limbajului. Prin limbaj, copiii interacționează cu ceilalți, comunică propriile emoții, discută despre emoțiile celorlalți, despre evenimente cu încărcătură emoțională. Copiii cu un nivel redus de dezvoltare a limbajului sau cu tulburări de limbaj întâmpină dificultăți în stabilirea de relații sociale, în comunicarea emoțiilor. Dezvoltarea socială și emoțională influențează și este influențată de celelalte domenii de dezvoltare [5].

4.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului DSE

Emoțiile unei persoane apar ca urmare a modului în care interpretează un anumit eveniment. Odată cu creșterea, datorită maturizării pe de o parte, și socializării pe de altă parte, din al treilea an de viață, copii încep să prezinte semne de rușine, jenă, mândrie și vinovăție. Pe măsură ce copilul dobândește controlul asupra comportamentului, emoțiile sunt exprimate prin modalități tot mai subtile, acesta învățând să reacționeze în conduite aprobate social.

Competența emoțională pe care o dobândesc copiii desemnează abilitatea acestora de a-și gestiona propriile emoții, precum și de a recunoaște și de a se adapta la emoțiile celorlalți. Pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mentale, copii trebuie să învețe să recunoască ce simt pentru a putea vorbi despre emoția pe care o au (acest lucru fiind posibil în măsura în care copilul a început să aibă un anumit grad de conștientizare), trebuie să învețe cum să facă o disociere între sentimentele interne și exprimarea externă și nu în ultimul rând să învețe să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea în felul acesta să răspundă corespunzător.

Dezvoltarea emoțională [6] în ansamblul ei trebuie raportată în perioada preșcolară la procesul identificării. În jurul vârstei de 3 ani, identificarea se manifestă prin creșterea stărilor afective difuze în care copilul plânge cu lacrimi și râde cu hohote, în exploziile lui de afecțiune, de abandon sau de mânie,

după care se simte vinovat. În toate aceste împrejurări exprimarea spontană este treptat influențată de conduitele admise și respinse din viața de toate zilele. Între 4 și 5 ani, identificarea este mai avansată.

Abilitățile emoționale înseamnă:

- a înțelege (a identifica cauza emoțiilor, a numi consecințele emoțiilor);
- a exprima (a identifica propriile emoții, emoțiile altora, a recunoaște și a le transmite mai departe verbal și nonverbal, a diferenția starea emoțională de exprimarea ei externă, a empatiza);
- a regla emoțiile (a folosi strategii de reglare a emoțiilor).

Preșcolarii pot înțelege emoțiile exprimate de copiii de aceeași vârstă cu ei în timpul unui contact social, ceea ce îi ajută în rezolvarea conflictelor. Apoi, preșcolarii sunt capabili de implicare empatică în emoțiile celorlalți și își pot reda propriile emoții în diferite situații sociale pentru a minimaliza efectele nesănătoase ale emoțiilor negative și pentru a împărtăși emoțiile pozitive cu ceilalți.

Între 2 și 4 ani, copiii încep să vorbească despre propriile emoții. La această vârstă identifică și diferențiază expresiile faciale ale emoțiilor de bază (*furie, tristețe, frică și bucurie*). Copiii, la această vârstă manifestă accese violente de furie și teamă de separare.

De la 4 la 5 ani identifică și diferențiază expresiile faciale ale mai multor emoții, precum furia, tristețea, frica, bucuria, rușinea, mândria, vina și chiar după tonul vocii.

De la 5 la 7 ani, preșcolarii pot lua în calcul și factorii situaționali, nu doar expresiile faciale pentru a descifra un „zâmbet amar”.

Datorită dezvoltării intense a limbajului, copii pot identifica și denumi majoritatea emoțiilor, se dezvoltă empatia, adică abilitatea de a fi interesați și de a înțelege emoțiile celorlalți. Exprimarea adecvată a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor. Exprimarea neadecvată de către copii a emoțiilor negative, prin agresivitate fizică sau verbală determină un comportament de izolare a acestora. Dacă acei copii care manifestă frecvent aceste emoții pozitive au mai mulți prieteni și sunt mai îndrăgiți de ceilalți, copiii care se comportă agresiv au dificultăți în a recunoaște și a înțelege emoțiile exprimate de ceilalți într-o situație specifică. Abilitatea copiilor de a-și identifica și monitoriza propriile emoții sporește nivelul de autoconștientizare a emoțiilor și de monitorizare și control a propriilor vieți.

În copilăria timpurie, poate exista o corespondență 1 la 1 între trăirea emoțională și exprimarea emoțională, în sensul că majoritatea copiilor exprimă exact ceea ce simt. Pe de altă parte, în această perioadă pot apărea diferențe individuale datorate temperamentului. Pe măsură ce copiii cresc, experimentarea lor emoțională este din ce în ce mai tare afectată de valorile culturale, stereotipurile de gen și ca urmare, cele două specii devin mai dispersate. Deseori separarea dintre trăirea și experimentarea emoțională se datorează folosirii conștiente a strategiilor de reglare emoțională prin care se monitorizează și controlează calitatea și intensitatea emoțiilor exprimate în special a celor pe care le comunicăm celorlalți. Trebuie să ajutați copiii să atașeze etichete verbale emoțiilor, să înțeleagă emoțiile altora și modul în care fiecare emoție afectează gândirea celorlalți. Înțelegerea emoțiilor celorlalți este importantă deoarece copiii se bazează pe ea pentru a-și ghida comportamentul lor în acțiunile sociale și a discuta despre emoțiile celorlalți. Abilitatea de a înțelege și descrie emoțiile celorlalți este necesară pentru manifestarea empatiei. Empatia este asociată frecvent cu două răspunsuri: simpatie și distres personal. Simpatie a fost denumită ca un răspuns emoțional moderat rezultând din înțelegerea trăirii emoționale a celorlalți. Când empatia este exprimată la un nivel moderat, ea conduce la simpatie, în timp ce o empatie intensă determină apariția distresului personal.

Distresul personal este ca o reacție aversivă la stresul altei persoane și care se manifestă sub forma disconfortului sau a anxietății. Copiii sunt diferiți în ceea ce privește răspunsul fiziologic la

situațiile care necesită empatie, răspuns care depinde de abilitățile de reglare, de emoționalitatea (temperamentul) și adaptarea acestora. Empatia contribuie la reducerea sau inhibarea comportamentelor antisociale îndreptate împotriva celorlalți. Empatia este legată de expresivitatea emoțională a copiilor, de exprimarea furiei, de frecvența cu care ei neagă emoțiile negative (frică, tristețe, supărare) și de congruența dintre emoțiile exprimate facial și cele exprimate verbal.

Fiecare copil este diferit și nu poate fi comparat „decât cu sine însuși”. Și totuși, câteva lucruri esențiale îi fac să fie asemenea: toți au nevoie de dragoste, de securitate, de îngrijire și de exercițiu. Toți simt nevoia de recunoaștere și acceptare. Toți caută un sprijin în adult și chiar au nevoie de un anumit control din partea acestuia pe măsură ce își dezvoltă încrederea în sine și dobândesc propria experiență. „Nici o profesie nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât omul în devenire... Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desfășurării calităților necesare omului de mâine” [9].

Tabelul 4.1. Particularitățile specifice vârstei preșcolare prin prisma domeniului Dezvoltarea socio-emoțională

Vârsta 3-4 ani	Vârsta 4-5 ani
<ul style="list-style-type: none"> • Poate spune numele, vârsta și sexul, precum și adresa la care locuiește. • Dezvoltă simțul umorului. • Arată afecțiune pentru familie, educatori și prieteni. • Începe să fie gelos față de relația părinților. • Are o atitudine relaxată și îi place să se conformeze. • Înțelege unele abilități sociale cum ar fi împărțitul lucrurilor cu altcineva sau cum sa fie drăguț, dar copilul va învăța aceste lucruri numai dacă este fericit. • Învăță că celelalte persoane sunt reale și au sentimente; se poate întrista când cei din jur sunt triști. • Dacă este supărat, nu va fi capabil să împartă jucăriile sau lucrurile cu cineva. • Începe să fie capabil a aștepta un timp ceea ce își dorește: Vom merge afara după ce adunăm jucăriile. • Are reacții emotive vii (<i>spaimă, mânie</i>), dar fără profunzime. • Are plăcere pentru obiecte, culori, muzică. • Are sentimentul rușinii față de persoane cunoscute. • Are milă față de persoane și ființe cunoscute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Își cunoaște adresa și numărul de telefon. • Începe să își formeze conștiința de sine prin interiorizarea limbajului. • Are preferințe și aversiuni clare. • Manifestă empatie. • Alină prietenii aflați în suferință. • Preferă anumiți copii din grup. • Pare sigur pe sine. • Are, deseori, un comportament negativ. • Poate să își tempereze reacțiile (când este în grup). • Are nevoie de o „libertate controlată”. • Trăiește sentimente morale față de faptele altor copii (încălcarea normelor jocului). • Trăiește cu impresia că părinții sunt cei mai „tari” și știu totul. • Învăță să aibă încredere în abilitățile sale fizice, dar, uneori, fie exagerează, fie nu se implică suficient, caz în care trebuie îndrumat cu sfaturi [1].

◆ *Înțelegerea emoțiilor de către preșcolari*

Copilul preșcolar denumește și recunoaște emoțiile proprii și ale persoanelor din jur, acest lucru permițându-i să răspundă adecvat la propriile trăiri emoționale, cât și la ale celorlalți. La vârsta de 3 ani, copilul denumește și recunoaște emoții precum: bucuria, furia, frica și tristețea, ajungând ca la vârsta de 5-6 ani această paletă de etichete verbale să fie mult mai amplă, fiind incluse de exemplu și rușinea, vinovăția sau jena.

În perioada preșcolară, limbajul emoțiilor câștigă rapid în acuratețe, claritate și complexitate și, ceea ce este cel mai semnificativ, raportarea la posibilele cauze ale sentimentelor oamenilor este din ce în ce mai frecventă. Din moment ce sunt capabili să vorbească despre emoții înseamnă că pot avea o *viziune mai obiectivă asupra emoțiilor*, pot să încerce să înțeleagă propriile emoții și să asculte ce spun alții despre emoțiile lor. Limbajul emoțiilor are implicații semnificative în dezvoltarea emoțională a copilului.

În eforturile lor de a înțelege cauzele emoțiilor, preșcolarii încep să asocieze diferite sentimente cu situații tipice cum ar fi, de exemplu, recunoașterea faptului că ceva care te împiedică să-ți îndeplinești scopurile sau pierderea a ceva drag te va face trist. Ei realizează așadar asocierea între emoții, pe de o parte, și gânduri și așteptări cu privire la evenimente, pe de altă parte.

Sesizarea conexiunilor dintre sentimente și gânduri la vârsta preșcolară este reflectată și în înțelegerea faptului că emoțiile pot fi evocate și prin intermediul gândurilor despre evenimente trecute. De exemplu, până la vârsta de cinci ani copiii înțeleg faptul că cineva poate să fie trist când vede o pisică care îi amintește de pisica pe care ea/el tocmai a pierdut-o. O tendință interesantă care se observă la preșcolari este faptul că ei înțeleg mult mai bine cauzele emoțiilor negative decât a celor pozitive.

Înțelegerea emoțiilor de către preșcolari este totuși încă limitată. Ei au dificultăți în înțelegerea modului în care emoțiile se pot baza pe credințe/gânduri false. Putem ilustra acest lucru cu un experiment foarte cunoscut în literatura de specialitate despre testarea diferenței dintre aparență și realitate, o variantă a testului bazat pe credințe false (vezi și varianta descrisă în broșura despre Dezvoltarea cognitivă). Un experimentator îi arată unui copil o cutie de bomboane și îl întreabă ce crede că se află înăuntru. Copilul răspunde că sunt bomboane și este foarte surprins când i se arată că sunt de fapt creioane. Copilul este întrebat apoi cum consideră că s-ar simți un alt copil când ar vedea cutia (înainte să afle ce e de fapt înăuntru) – de regulă, pe la 3 ani copilul spune că acesta din urmă va fi surprins, la fel cum a fost și el, și nu bucuros (cum ar trebui să fie, pentru că încă nu cunoaște conținutul real al cutiei). Prin aceasta ni se arată că încă la 3 ani copiii transferă propriile emoții și credințe asupra celorlalți și nu pot ține cont de credințele false ale celorlalți. De la 4-5 ani însă, copiii vor fi capabili să rezolve cu succes testul.

Datorită faptului că preșcolarii încep să facă distincția dintre realitate și aparență, aceștia încep să înțeleagă faptul că modul în care își exprimă emoțiile influențează dinamica relațiilor cu ceilalți oameni. Înțeleg faptul că o persoană nu-și arată adevăratele sentimente pentru a proteja astfel o altă persoană, începând să folosească regulile de exprimare emoțională (norme transmise social cu privire la felul în care este adaptativ să-ți exprimi emoțiile în diferite circumstanțe).

Pe măsură ce copiii cresc, discuțiile despre emoții sunt integrate în conversațiile zilnice, în citirea poveștilor, în discuții despre evenimente ce urmează să se întâmple, în istorii personale etc. Rolul acestor conversații pentru înțelegerea emoțiilor derivă din:

- a) creșterea competențelor lingvistice, care oferă un fundament lexical pentru împărtășirea experiențelor psihologice care sunt, de altfel, foarte dificil de definit, înțeles și comunicat celorlalți;

- b) faptul că adulții vorbesc cu copiii despre oameni. Astfel, ori de câte ori un copil întreabă „De ce?” despre sentimente sau comportamente pe care le observă la alții, ei sunt învățați implicit despre cum funcționează mintea.

Conversațiile educator/părinte-copil despre dorințe, sentimente, comportamente și gânduri îi ajută pe copii să înțeleagă mecanismele psihice – cuvintele categorizează experiența psihologică dându-i coerență și criterii pentru înțelegerea acesteia. Mai mult decât atât, conversațiile despre emoții oferă un cadru de transmitere a valorilor culturale, evaluărilor morale, atribuirilor cauzale și a altor sisteme de credințe ale părinților și educatorilor .

Cu privire la acest aspect, în comparație cu regulile explicite date de părinți copiilor, referirile la sentimente și emoții sunt un predictor mult mai important pentru dezvoltarea timpurie a conștiinței la copii. Educatorii și părinții care discută mai frecvent și mai elaborat despre emoții au copii care pot conceptualiza emoțiile mult mai exact și mai variat. Există o serie de elemente de elaborare a conversațiilor care oferă copilului baza pentru înțelegerea emoțiilor, cum ar fi: descrierile făcute de adulți, explicațiile date de către adulți cu privire la cauzele emoțiilor și la consecințele acestora, întrebările cu privire la modul în care au înțeles emoțiile, transmiterea/explicarea și învățarea strategiilor de management ale emoțiilor .

Aceste cercetări atestă că experiențele emoționale și sociale se dezvoltă simultan cu mecanismele cognitive care devin mai complexe în perioada preșcolară, și, pentru o înțelegere completă, dezvoltarea copilului trebuie să fie privită atât din perspectiva dezvoltării socio-emoționale, cât și a celei cognitive.

4.3. Aspecte metodologice specifice domeniului DSE

Începând cu vârsta de 2-3 ani, interacțiunile devin tot mai sofisticate: copiii devin capabili să se joace împreună și nu doar unul lângă celălalt. Astfel, perioadele de interacțiune sunt mai lungi și mai frecvente și apare și **jocul cooperativ și reciproc**. În plus, copiii devin mai selectivi în alegerea partenerilor de joacă, criteriile de selecție fiind acum mai ales de ordin fizic.

Aspectul selectiv se poate observa și în segregarea tot mai marcantă a grupurilor de copii în funcție de gen: începând cu vârsta de aproximativ 3 ani, băieții preferă să se joace cu băieții și fetele cu fetele, o tendință care va continua de-a lungul întregii copilării. Selectivitatea se manifestă, la fel, în preferința copiilor pentru anumiți indivizi: prietenia devine un lucru semnificativ și important, iar copiii se vor asocia mai ales cu cei pe care îi plac, pe care îi apreciază și a căror companie este căutată activ.

Începând cu vârsta de 2-3 ani, copilul începe să atribuie funcții simbolice obiectelor, de pildă, păturica va deveni mantia unui prinț sau pelerina lui Superman. Acest tip de joc este numit în literatura de specialitate joc simbolic. Preșcolarii se angajează intens în jocuri simbolice, existând diferențe interindividuale atât în cantitatea și calitatea acestora, precum și în gradul de interacțiune cu alți copii. Cercetătorii au arătat că acei preșcolari care se angajează în interacțiuni cu alți copii de la o vârstă mai mică sunt mult mai competenți social la vârsta școlară decât cei care interacționează mai puțin. Mai mult, copiii care la vârsta de 4 ani au deja prieteni vor fi cei care la vârsta de 9 ani vor raporta un sprijin mai mare din partea prietenilor.

Jocul este activitatea principală pe care preșcolarii o realizează și care, pe lângă dezvoltarea cognitivă, duce și la construirea reprezentărilor despre modul în care copilul trebuie să se comporte în relațiile cu ceilalți [8].

În modul în care se joacă preșcolarii și mai ales în alegerea partenerilor de joacă, pe lângă selectivitatea menționată mai sus, se manifestă și *stereotipurile de gen*, apărute mai ales din educația pe

care părinții și educatorii o dau copiilor. Astfel, fetițele se joacă în grupuri de fetițe, cu jucării „specifice fetițelor” – păpuși, hăinuțe, jucării care simbolizează obiecte casnice etc. – iar băieții se joacă în grupuri de băieți cu jucării „specifice băieților” – mașinuțe, cuburi etc. Studiile arată faptul că aceste stereotipuri pe care preșcolarii le învață vor avea consecințe și asupra dezvoltării cognitive a copiilor, favorizându-se o dezvoltare diferențiată în funcție de sex.

În consecință, se recomandă educatorilor să asiste copilul în explorarea și descoperirea jucăriilor nespecifice genului: să implice fetele în jocuri care dezvoltă nu numai abilitățile verbale (prin jocul cu păpușile), ci și abilitățile cognitive și motorii, oferindu-le oportunitatea de a-și forma competențe în cât mai multe domenii de activitate; să implice băieții în jocuri considerate de a fi „specifice fetelor” precum săritul corzii, șotron și altele (care contrazic stereotipurile de gen), flexibilizând astfel convingerile de gen și îmbogățind repertoriul comportamental al copiilor.

Unul dintre cele mai interesante aspecte din dezvoltarea socio-emoțională (dar și cognitivă) a preșcolarilor este dobândirea identității de gen, respectiv capacitatea copilului de a identifica în mod corect propriul său gen și pe cel al altora. Încă de la vârsta de 2 ani jumătate – 3 ani, copiii pot să eticheteze și să stabilească corect sexul celorlalți. **Stabilitatea genului** – înțelegerea faptului că genul este o caracteristică permanentă, care nu se schimbă în decursul vieții – se atinge spre vârsta de 4 ani. De la vârsta de 5-6 ani se dezvoltă **constanța genului**, respectiv înțelegerea faptului că o persoană își păstrează sexul, chiar dacă în aparență, prin haine ori coafură genul pare a fi schimbat. De acum înainte ei vor putea înțelege de exemplu faptul că băieții nu se schimbă în fete dacă își lasă părul să crească sau dacă îmbracă rochii [3].

Bibliografie:

1. *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori.* Autori: M. Vrânceanu (coord. șt.), D. Terzi-Barbaroșie, V. Turchină et al. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2010.
2. *Cadrul de referință. Curriculum național pentru educația timpurie.* ME, 2015 (*Proiect*). Disponibil la: www.particip.gov.md
3. Cojan L., Țăranu M. *Preșcolarul. Dezvoltare socio-emoțională.* Universitatea Babeș-Bolyai, Laboratorul de Psihologia Dezvoltării, 2010. Disponibil la: http://www.devpsychology.ro/wp-content/uploads/01_Prescolari-dezvoltare-socio-emotionala.pdf
4. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3-6 / 7 ani.* Ministerul educației, cercetării și tineretului. Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar. București, 2008.
5. Manolescu M. (coord.), Csorba D., Molan V. et al. *Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare.* Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013. București, 2013.
6. *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.* ME al R. Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.
7. Șulea (Brănișteanu) R. *Educația socio-emoțională: ateliere pentru preșcolari.* Teză de doctorat. Cluj-Napoca: S.n., 2013.
8. Vrăsmaș E. *Educație timpurie.* București: Arlequin, 2014.
9. Zivari M. *Dezvoltarea abilităților emoționale la preșcolari.* Disponibil la: <http://www.mirelazivari.ro/dezvoltarea-abilit-ilor-emo-ionale-la-pre-colari>
10. <https://dexonline.ro>

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE

Esența domeniului Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare: acest domeniu cuprinde deprinderi și abilități de a manifesta curiozitate și interes pentru lucruri noi, de a exprima inițiativă în interacțiuni și activități, de a duce un lucru început la bun sfârșit, precum și dorința de a investiga și realiza, de a căuta diverse soluții pentru aceași situație [7, p. 24].

5.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul *DCAI*

Datorită ritmurilor în care se schimbă lumea, importanța creativității în viața noastră va crește considerabil, indiferent de profesie și funcția pe care o avem, menționează M. Roco [27, p. 248].

Formarea personalității creative – obiectiv de bază al sistemului de învățământ din Republica Moldova – concentrează atenția și eforturile cercetătorilor asupra identificării, stimulării, dezvoltării și evaluării creativității copiilor. Astfel, copiilor trebuie să li se formeze capacități cognitive; creative, reflexive, de interacțiune socială, comunicative, praxiologice și psihomotorii [7].

V. Mândăcanu afirma că instituția de învățământ contemporană și-a propus cea mai importantă sarcină: de a dezvolta aptitudinile intelectuale-creatoare [24, p. 36]. Formarea personalității este asigurată de procesul educațional care permite copilului să posed: inițiativă, independență în gândire și acțiune, priceperi de colaborare în grup, capacitatea de a rezolva probleme, de a obține și utiliza informații, de a-și planifica acțiunile, pașii de realizare a activității, de a se autoevalua și a evalua munca colegilor [6, p. 254].

Conceptul de **capacitate – creativitate** vehiculează în literatură cu o anumită ambiguitate semantică, cu sens de creativitate, aptitudine creativă, capacitate intelectuală. În viziunea cercetătorilor D. Ausubel, F. Robinson, capacitățile creatoare generale sunt un ansamblu de trăsături intelectuale fundamentale, de variabile ale personalității și de aptitudini pentru rezolvare de probleme, de exemplu: flexibilitatea gândirii, sensibilitatea pentru probleme, capacitatea de gândire divergentă, spirit întreprinzător, independență în judecată care permit manifestarea potențialității creatoare [3, p. 705-712]. Reiese că trăsăturile intelectuale fundamentale ale personalității și aptitudinile pentru rezolvare de probleme caracterizează atât capacitățile creatoare, cât și posibilitățile persoanei de a crea.

În sens larg, noțiunea de capacitate semnifică **posibilitatea** unei persoane de a executa un anumit lucru, posibilitatea de a realiza o activitate concretă. Conform *Dicționarului de pedagogie*, formarea capacităților pornește de la unele premise înnăscute și se produce în procesul activității organizate într-un anumit mod [11, p. 58]. Dacă asociem noțiunile, componentele deducem conceptul de capacități creative, care desemnează un ansamblu de aptitudini și posibilități ale unei persoane de a crea. Atunci, capacitățile creative au la baza lor capacități intelectuale, care oferă posibilitatea de a opera cu eficiență în formarea priceperilor și deprinderilor intelectuale cât și în rezolvarea cu succes a situațiilor problematice, inventivitatea, în găsirea de noi soluții practice [11, p. 58].

Capacitățile creative se referă mai mult la factorii intelectuali și nonintelectuali: motivația, voința, afectivitatea, atitudini, temperament, caracter. C. Spearman și L. Thurstone afirmă că **aptitudinile reprezintă substratul capacităților** și constituie o însușire sau un complex de însușiri fizice, intelectuale și psihice, care condiționează obținerea rezultatelor așteptate, a succesului într-o activitate [18, p. 12].

A. *Cosmovici* afirmă că capacitatea este posibilitatea pe care o are cineva de a efectua o acțiune reală sau mentală imediat: când spunem că copilul știe să deseneze copaci, de exemplu, aceasta înseamnă că copilul poate desena copaci. Or, capacitatea are funcție atât de aptitudine, cât și un exercițiu, o experiență [10].

Aptitudinile se manifestă prin **inteligență**, dezvoltarea lor are un rol deosebit în dezvoltare și educarea creativității, formarea talentelor și a genilor. Inteligența este un factor intelectual și reprezintă capacitatea de a rezolva probleme în situații noi, ea antrenând gândirea flexibilă și adaptabilitatea.

M. *Minder* constată că taxonomia lui *Bloom* acordă o anumită importanță creativității prin intermediul capacității de sinteză. Aceasta semnifică un comportament de producere originală, de combinare de elemente pentru a crea ceva neexistent, la început, de organizare și exprimare personală a diverselor elemente ale unei situații [22, p. 53-56]. Astfel, capacitatea de sinteză este o capacitate creativă.

Capacitățile cognitive corespunzătoare nivelului acțiunii mentale de sinteză sunt determinate de verbe la infinitiv (a clasifica, a combina, a construi, a produce, a crea, a deduce, a formula, a modifica, a organiza, a planifica, a povesti, a produce, a proiecta, a propune, a relata, a specifica...) raportate la obiectul acțiunii.

M. *Csikszentmihalyi* propune o viziune nouă, identificând rolul câmpului și al instituției în selecționare și aprecierea produselor creative ale unei persoane. **Interacțiunea copil–mediu–situație de cunoaștere/învățare** poate să asigure o dezvoltare durabilă și autentică a personalității în devenire [*Apud* 33, p. 24-25].

Conceptul de **atitudini** pentru prima dată a fost introdus în psihologie fiind studiat datorită complexității și multiplelor fațete pe care le dispune. Primul cercetător care a definit termenul dat este M.W. *Calkins*, în 1892: „un gen de relații fundamentale ale eului cu obiectele, precum receptivitate, simpatie, activitate, egoism” [*Apud* 30, p. 65].

H. *Spencer*, A. *Bain* identifică noțiunea de atitudini „stare psihică pregătitoare, necesară pentru a recepționa ceva sau a asimila cunoștințe” [*Apud* 29].

În psihologia generală noțiunea de **montaj** care este o stare dinamică integră a subiectului, ce determină pregătirea lui pentru o anumită acțiune, fiind condiționată de trebuința subiectului și situația obiectivă respectivă [*Apud* 35, p. 354]. În viziunea cercetătorilor germani, mai sus menționați, montajul poate fi situațional și fixat. Manifestarea unui comportament în scopul de a satisface nevoile personale este montajul situațional, dar exersările aceleiași situații se pot transforma în montări fixe. Dar, după cum menționează G. *Андреева*, nu se ține cont de factorii sociali ce determină comportamentul persoanei în dependența de achizițiile și experiența socială pe care o deține [31].

D. *Узнадзе* determină noțiunea de montaj drept formă complexă activității umane prin realizarea unor necesități umane elementare, fiziologice, fiind mai mult inconștiente și greu de explicat [*Apud* 35, p. 354].

C. *Рубинштейн* identifică montajul ca una din tendințele personalității. Acesta elucidează manifestarea personalității în realizarea activității în dependență de scopurile și obiectivele propuse și se exprimă printr-o mobilizare activă sau selectivă [39, p. 520]. Montajul joacă un rol esențial în întreaga activitate a personalității fiind determinat de interacțiunea interioară a diverselor tendințe care le determină și le condiționează.

Dacă P. *Oleron* relevă că atitudinile intelectuale rezultă din scheme și montaje mentale, apoi K. *Clueger* și P. *Fraisse* au menționat despre atitudini perceptivă ca efecte de selectivitate explicate prin

motivații și modele perceptive. *O. Klineberg* consideră atitudinile drept predispoziții de a reacționa într-un anumit mod, indiferent de situații [Apud 31, p. 72-75].

În „Dicționarul de psihologie”, *Paillard* arată că psihologia nu califică drept atitudine doar o predispoziție constantă cu caracter organizat și selectiv [Apud 31].

În domeniul psihologiei sociale putem menționa o varietate de opinii cu privire la conceptul dat. *L.W. Doob* atestă atitudinea un imbold implicit, care produce răspunsuri semnificative social. Astfel, atitudinea este o „*variabilă inferată*”, deoarece ea nu este direct observabilă dar rezultă din comportamente, o *pregătire specifică pentru acțiune*, care întrunește așa criterii: o anumită relație subiect-obiect; durabilitatea relativă a atitudinii; specificitatea atitudinii; o *structură polarizată* (da sau nu) legată obiectiv de lumea valorilor, iar sibiectiv de domeniul afectivității; o *structură învățată* [17, p. 415].

W.G. Allport consideră că atitudinea este „o stare mintală și neuropsihică de pregătire, ca replică la un stimul, organizată ca urmare a experienței subiectului și care exercită o influență directă sau dinamică asupra răspunsurilor individului la toate obiectele și situațiile la care se raportează” [2, p. 19].

H. Benesch enumeră un șir de cercetători *E. Hilgard*, *P. Guilford*, *K. Gergen* care consideră atitudinea ca fiind alcătuită în mod exclusiv fie din elemente cognitive, fie afective, fie conative [5, p. 208].

C. Dodd atestă atitudinea la cercetătorii *Krech* și *Crutehfield*, *Secard* și *Bachman* ca sistem durabil fondat din elemente cognitive, afective și conative ce se grupează în jurul obiectului atitudinii: cunoașterea obiectului, sentimentele legate de obiect și dispoziția de a acționa cu aceste obiecte [13, p. 44].

Or, *V. Oprescu* precizează structura psihică a atitudinii și componentele ei. În opinia lui **componenta cognitivă** numită și informațională, include toată gama de cunoștințe, convingeri pe care le posedă o persoană în raport cu obiectul atitudinii, fiind atitudini orientative. **Componenta afectivă** prezintă nivelul de acceptare sau neacceptare a obiectului atitudinii. Dispozițiile, emoțiile, sentimentele, pasiunile fiind laturi ale afectivității funcționează dinamic și flexibil. Structurile afective, în corelație cu trebuințele, dorințele, aspirațiile etc., provoacă persoana să acționeze sau o stopează de la acțiune. **Componenta conativă** se atribuie tendințelor de comportament ale persoanei față de obiectul dat, la orientarea atitudinilor individului. Ea descrie sensul spre care întreprinde individul acțiunea [24, p. 77].

Cu explicații a atitudinii care ne oferă concepția dispozițională a reglării comportamentului personalității au venit cercetătorii: *E. Hilgard* [19, p. 23], *Г. Андреева* [35] susțin ideea că atitudinile personalității integrează formațiuni organizate ierarhic, pe trepte, care reglează comportamentul când apare necesitatea de a acționa într-o situație sau alta întru satisfacerea acestor nevoi. Prima treaptă este reprezentată de *montajele elementare fixate*, care se formează în condiții cotidiene familiare și stau la baza nevoilor vitale. A doua treaptă este caracterizată de *montajele sociale fixate* care include dispoziții mai complexe ce se realizează în grupuri de persoane cu un număr mic și se formează datorită necesității de comunicare umană. A treia treaptă reflectă montaje sociale generale și conturează interesele personalității în corespundere cu domeniul de activitate. Ultima treaptă reglează comportamentul în situații de activism social și este constituită din orientările valorice ale persoanei [35 p. 363-366].

Prin atitudini se pot identifica intențiile persoanei de a acționa în situațiile de zi cu zi, dar și în situații concrete de comunicare în cadrul căreia se creează și se extind relații. Astfel, din acest punct de vedere putem afirma ideea atitudinilor socio-integrate.

Dacă *J. Stoetzel* observă caracterul bipolar al atitudinii, care fiind încărcată de afectivitate, întotdeauna este *pentru* și *contra*. Atunci pentru *E. Baguros*, atitudinea este „o reacție de simțire” sau altfel spus „o tendință pro și contra față de un element din mediu care devine astfel o valoare pozitivă sau negativă” [32, p. 113-126].

Din aceeași dublă perspectivă *M. Rokeach* abordează conceptul dat în aspect personal și social, menționând că „atitudinea este o organizare durabilă a convingerilor despre obiect sau despre o situație, predispunând persoana să răspundă într-o manieră preferențială” [Apud 28].

R. Linton notează: „o atitudine poate fi definită ca răspunsul implicit determinat de un asemenea element cum este valoarea. Conținutul acestor răspunsuri pare să fie în mare măsură emoțional, dar poate să includă și alte tipuri de răspuns, cum ar fi anticipările.” Această idee este afirmată și de către *P. Popescu-Neveanu*: „însăși convingerea este concepută de *M. Rokeach* ca valoare și astfel devine înțeleasă formula lui *R. Linton* despre sistemul de atitudini-valori” [26, p. 73].

În această ordine de idei este și *N. Sillamy* care accentuează că atitudinea este o structură psihică prin care se definește „orientarea gândirii, dispozițiile profunde ale ființei noastre, starea de spirit proprie nouă în fața anumitor valori” [Apud 22, p. 32].

În psihologia comunicării se reliefează valoarea atitudinilor în contextul relațiilor interpersonale. *J.C. Abric* rezidă că relațiile dintre persoanele aflate în interacțiuni „este rezultatul atitudinilor dezvoltate de fiecare dintre actorii comunicării”. Cercetătorul, având la bază studiile lui *Allport* cu privire la atitudini, încearcă să descifreze definiția ei prin a le numi predispoziții acționale, adică atitudinea este o cauză a comportamentului. Ea se exprimă prin așa indicatori variabili cum ar fi: vorbirea, tonul vocii, gesturi, acțiuni cât și absența lor. Astfel, atitudinile pot fi analizate și descoperite în toate situațiile de interacțiune.

În comunicarea interpersonală atitudinile au un rol decisiv prin influența calității relației; prin aspectul determinat al climatului de relații; prin natura relațiilor sociale, determinând statutul fiecăruia dintre actanții comunicării fiind „cheie de boltă a reprezentării situației” [1, p. 35-38].

A. Gavreliuc atribuie atitudinii „orientări primare care constituie o raportare selectivă față de un obiect social cum ar fi: personalitatea, evenimentul, instituția și care determină un model de comportament propriu” [15, p. 75]. Deci autorul evidențiază atât, factorul selectiv și evaluativ al atitudinii, cât și relația ei cu comportamentul persoanei.

Elementele care formează atitudinile trebuie concepute ca fiind într-o strânsă inter-relaționare. *D. Vrabie* menționa că pornind de la o înțelegere greșită a psihicului, unii autori consideră că interacțiunea individului cu mediul înconjurător începe cu procesele psihice de cunoaștere, apoi continuă prin procesele psihice afective și volitive. Dar nu putem vorbi de o afectivitate „pură”. Afectivitatea la om devine rațională, iar gândirea la rândul ei este într-un sens afectivă” [33, p. 40]. *J. Piaget* și *V. Pavelcu* s-au referit la participarea emotivității la cunoașterea lumii și au arătat că omul își dă seama de motivul acțiunilor sale și de emoțiile sale. *V. Pavelcu* susține că se poate vorbi de o conștiință afectivă: „Afectivitatea are o apreciabilă încărcătură cognitivă, iar rațiunea poartă o accentuată coloratură afectivă” [Apud 33].

Componentele cognitivă și afectivă ale atitudinii sunt acelea care determină conștientizarea și semnificația raportului subiect-obiect; prin intermediul elementelor cognitive subiectul cunoaște obiectul, iar prin cele afective îl apreciază, îl evoluează, îl valorizează. Componenta cognitivă și cea afectivă sunt indispensabile, pentru că orice schimb cu mediul presupune, structurare și valorizare.

Atitudinile sunt scheme conceptuale anterioare comportamentului real. Acestea se exprimă în limbaj, în acte de conduită socială, în credințe, în judecăți de valoare ale indivizilor, în opinii, prejudecăți, stereotipuri etc. Atitudinile în calitatea lor de reacție afectivă oscilează între doi poli: pozitiv – negativ, plăcere – neplăcere, agreabil – dezagreabil. În acest context, al bipolarității atitudinii, se situează reacțiile afective cum sunt: frustrarea, privarea, contrarierea și satisfacția. O situație specială este lipsa de claritate a scopului, care este însoțită de anxietate. Aceste stări, la rândul lor, dau naștere unor comportamente, cum sunt agresivitatea, atașarea (afilierea), evitarea.

Tabelul 5.1. *Atitudinile personalității*

Caracteristici ale atitudinilor	Tipuri de atitudini	Manifestarea atitudinilor	Funcțiile atitudinilor
<i>Valența</i> – se referă la poziția pe care o ocupă ea în privința dimensiunilor evaluative și afective, datorită căreia atitudinea poate fi pozitivă sau negativă.	<i>Atitudini personale</i>	În opinii	<i>Adaptativă sau instrumentală</i> , prin care atitudinea orientează subiectul spre obiectele ce-i servesc la realizarea scopului urmărit.
<i>Intensitatea</i> atitudinilor poate fi maximă sau minimă. Centralitatea atitudinii indică poziția pe care o ocupă în ansamblul de elemente identitare ale persoanei, cum ar fi: valorile, apartenența socială, însușirile personalității etc.	<i>Atitudini de grup</i>	În sentimente	<i>Cognitivă</i> , permite persoanei să-și organizeze reprezentările despre lumea înconjurătoare, să interpreteze, „constituie un fel de rezumat al evaluărilor unui obiect”.
<i>Accesibilitatea</i> atitudinii demonstrează interacțiunea cu obiectul ei.	<i>Atitudini generale</i>	În comportamente	<i>Expresivă</i> – atitudinea servește drept modalitate de eliberare a subiectului de tensiunea anterioară, mod de exprimare a sa ca personalitate.
<i>Dinamica atitudinilor</i> este condiționată, atât de caracteristicile obiectului, cât și de sentimentele subiectului	<i>Atitudini sociale</i>	În poziții corporale (<i>mimică, gesturi, intonație</i>)	<i>De apărare a eu-lui</i> – atitudinea contribuie la rezolvarea conflictelor interne ale personalității, la protejarea propriului eu, a stimei de sine.

În contextul celor relatate, atitudinile se evidențiază ca o predispoziție acțională, cu un anumit grad de pregătire pentru a reacționa într-un fel oarecare la diferite influențe ale obiectelor, fenomenelor și persoanelor. Atitudinea reprezintă o stare latentă care se manifestă în opinii, sentimente și comportamente. Aceasta poartă un caracter relativ stabil, manifestând rezistență la schimbare, dar poate fi schimbată datorită influențelor externe. Componentele principale ale atitudinilor se evidențiază a fi: cea *afectivă* manifestată prin trăiri, sentimente, stări de dispoziție; *cognitivă* – opinii, idei și *comportamentală* exprimată prin dispoziții de acțiune.

Principiile specifice Domeniului capacități și atitudini de învățare în educația timpurie:

- ***Principiul curiozității și interesului pentru lucruri noi:*** reprezintă stimularea dorinței copilului de a investiga, cerceta, studia obiecte, lucruri, fenomene noi; interesul lui de a afla și căuta informații noi, să învețe prin intermediul tuturor simțurilor, să pună întrebări, să examineze

structura obiectelor (părțile de bază, să determine formele lor, să determine dimensiunile părților componente);

- **Principiul inițiativei:** reprezintă motivația intrinsecă a copilului de a realiza anumite sarcini, activități, de a se implica în diverse contexte de învățare, de a comunica, de a coopera cu alți copii și a îndeplini exerciții și sarcini atât cu adulții, cât și cu semenii;
- **Principiul persistenței în activități:** marchează capacitatea copilului de a înțelege sarcina de învățare în diverse contexte, să proiecteze etapele de realizare a unor activități, lucrări, să selecteze materialele pentru îndeplinirea sarcinii înaintate, să-și aleagă partenerul cu care vrea să coopereze la îndeplinirea sarcinii, să-și aleagă persoana de la care ar cere ajutor, sfat, să demonstreze tenacitate și rezistență în îndeplinirea sarcinilor propuse; asumarea responsabilității pentru sarcina propusă, să controleze realizarea sarcinii înaintate, să găsească greșelile comise și să le înlăture;
- **Principiul stimulării creativității** vizează capacitatea copilului de aplica în practică, exterioriza cunoștințele achiziționate anterior, în contexte noi de învățare, de a exprima ideile, opiniile, emoțiile în forme noi, să-și exprime ideile prin diverse forme și mijloace, să colaboreze cu alții.

Tipuri de atitudini în educația timpurie. Știința ne pune la dispoziție o varietate de tipuri de atitudini. Cele mai specifice vârstei timpurii le putem considera cele identificate de cercetătorul *E.S. Bogardus* prin următoarele:

- Atitudini pozitive/negative;
- Atitudini de participare/neparticipare;
- Atitudini active/latente;
- Atitudini prosociale/antisociale;
- Atitudini față de propria persoană;
- Atitudini față de obiecte, lucruri, fenomene;
- Atitudini față de oameni;
- Atitudini față de muncă.

Componenta atitudinală cognitivă este constituită din atitudini: față de obiectele din jurul său; față de forma obiectelor, față de culoare acestora, față de mărimea obiectelor, față de structura obiectelor, față de cantitate lor.

Componenta afectivă este constituită din **atitudini afectiv-emoționale:** (*afectiv – senzații, emoții, percepții, sentimente, stări afective*); încurajarea unor acțiuni... din standarde; admirarea unor calități ale obiectului sau persoanei; exprimarea simpatiei pentru o persoană.

Atitudini investigative: descoperirea unor neclarități, stabilirea unor legături dintre obiecte, sintetizarea clasei din care face parte obiectul.

Atitudini de înțelegere: toleranță față de jucării, obiecte.

Atitudini de rezolvare: propunerea unor soluții de..., demonstrarea experienței de realizare a unei lucrări, stabilirea raportului dintre obiecte.

Din aspectul pedagogic, atitudinea este „o opinie, credință sau judecată de valoare care se bazează pe experiența sau cunoașterea continuă” [10, p. 340]. Se menționează că atitudinile sunt dezvoltate experiențial sau învățate prin socializare. După cum afirmă cercetătorul *D. Bem* [4, p. 249-269]. În procesul de socializare și educație are loc formarea și dezvoltarea atitudinii și a comportamentului personalității. Influențele psihosociale sunt evidente, astfel orice act comportamental este un act conștient implică conștiința și reiese că comportamentul este în relație directă cu sfera spirituală, educațională și socializatoare ale subiectului educat.

O. Klineberg afirmă, că „atitudinile se dobândesc în procesul de cunoaștere. Atitudinile sunt învățate prin interacțiunea cu obiectele sociale și în contextul unor evenimente sau situații sociale. În ele se reflectă, ca într-o oglindă, viața individului, precum și experiența lui interioară. Fiind învățate, atitudinile manifestă aceleași proprietăți – ca latentă și prag – ca și alte formațiuni învățate, putând fi supuse unor schimbări ulterioare prin inhibiție, stingerea interesului față de obiectul atitudinii, oboseala. Toate formele de învățare ne oferă baza pentru dobândirea și schimbarea atitudinilor” [Apud 34, p. 42].

Atitudinile se dobândesc prin educație, prin experiență personală, având posibilitatea de a fi schimbate în timp și sunt rezultatul învățării prin diverse forme și metode.

Încă din cele mai vechi timpuri, *interesul* a fost conceput ca factor important în dezvoltarea personalității umane.

Analizând conceptul de interes în psihologie putem menționa că acesta poate deveni constant, durabil și fiind stabilizat funcționează ca motiv, dar se manifestă și ca atitudine.

V. Opreșcu, precizează că interesul este „o atitudine stabilizată” drept fenomen motivațional care se manifestă ca „tendința de a da atenție unor obiecte, persoane sau situații, de a fi atras de ele, de a găsi satisfacția în ele” [25, p. 87]. În acest context, T. Eroșov, tratează interesul ca „o atitudine față de obiectele, fenomenele vieții care se caracterizează prin nuanțe emotive și tendința de a le cunoaște și a le asimila” [Apud 36, p. 45].

P. Popescu-Neveanu înscrie interesul în relația de concordanță între cerințele interne, tendințele subiectului și o mulțime de obiecte și acțiuni, astfel încât subiectul se orientează activ și din propria inițiativă spre obiecte sau acțiunile respective care îl atrag și îi produc satisfacție [26, p. 45].

Interesul se consideră parte componentă a structurii personalității și se manifestă ca o formă specifică a motivației. Această idee este confirmată de viziunea psihologului român U. Șchiopu, care califică interesul „stimul intern, motivațional, care exprimă orientarea activă, relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate, obiecte, persoane” [33, p. 378]. Analizând definițiile interesului prezente în *psihologie* putem concluziona că autorii anterior citați interpretează conceptul de interes, pe de o parte, drept *atitudine a personalității*, iar pe de altă parte, *acțiune orientată conștient* spre satisfacerea nevoilor de cunoaștere a acestei personalități. Interesul este o formațiune complexă și într-un fel nesesizabil, dar care reflectă tendința personalității de a se ocupa de anumite obiecte, a practica anumite tipuri de activitate și a demonstra activism față de ele.

Interesul este o emoție pozitivă, și este trăită de copil mai des decât alte emoții și reflectă ceea ce dorește copilul să cunoască, să realizeze. Marele pedagog ceh I.A. Comenius scria: „Orice activitate trebuie începută cu trezirea la copil a dragostei serioase pentru această activitate, demonstrând superioritatea acestui obiect, utilitatea lui ...” [Apud 36, p. 354], adică interesul este unica motivație, care asigură capacitatea de a acționa cu obiectele, de a munci.

La o etapă anumită de dezvoltare, interesul care a apărut în baza necesității/trebuinței cognitive, estetică ..., interesul pentru obiectul capabil să satisfacă necesitatea respectivă, în mare parte interesul cognitiv,... se poate transforma într-o necesitate de grad superior. Această necesitate devine conștientizată, constantă și nu dispare, dar din contra, se dezvoltă, influențând procesul de evoluție a interesului.

Prin trebuințe înțelegem necesitatea simțită de către om/ copil de a dispune de anumite condiții de viață și dezvoltare. Anume trebuințele îl fac pe copil să acționeze cu obiectele. Trebuințele reflectă cerințele stabilite ale mediului intern al organismului său sau a condițiilor externe de viață. Fiind conștientizate, trebuințele se manifestă sub formă de motive ale comportamentului. Trebuințele trezesc

la copil activismul și se dezvoltă odată cu dezvoltarea lui proprie, dar și a societății. Astfel, trebuințele constituie forța motrice principală a activității cognitive și aplicative a personalității. Copilului pentru ca să-și satisfacă trebuințele individuale trebuie să găsească anumite mijloace, iar în acest scop trebuie să rezolve anumite probleme. Iar gândirea reprezintă acel proces psihic care asigură descoperirea felurilor și a modurilor pentru satisfacerea trebuințelor.

Trebuințele cognitive pot fi generale (de orientare, de cunoaștere a lumii) și particulare (pasiunea pentru cunoașterea fenomenelor specifice ale realității).

Sunt trebuințe: spirituale, din care derivă cele cognitive și estetice, sociale, de acțiune/muncă, de comunicare.

Interesele se constituie ca o exprimare a personalității și a trebuințelor sale și adesea întreținute de capacități, aptitudini și talente. În aceste condiții interesul poate fi privit ca un intermediar între copil și mediu.

Tabelul 5.2. *Caracteristici ale intereselor copiilor*

Nr.	Tipuri de interese	Caracteristici
1.	Conținut	<i>Materiale</i> – tendință spre comoditate (îmbrăcăminte, hrană, căldură...).
		<i>Sociale</i> – interesul de a manipula obiecte, de a se juca, a relaționa cu semenii.
		<i>Spirituale</i> – sunt prezente la copii cu un nivel înalt de dezvoltare (dintre ele fac parte: interesele cognitive, interesele față de diferite genuri de artă).
2.	Lărgire	<i>Largi</i> – dezvoltare personalității presupune o gamă de interese, cu prezența unui interes central.
		<i>Îngust</i> – prezența unui sau a două interese mici și izolate.
3.	Adâncime	<i>Adânc</i> – necesitatea de a studia în toate detaliile și subtilitățile obiectului.
		<i>Superficial</i> – care îl face pe copil să alunece la suprafața fenomenelor.
4.	Stabilitate	<i>Stabile</i> – de o durată îndelungată, care au un rol esențial în viața și activitatea copilului, personalitate.
		<i>Instabile</i> – interese care apar și dispar foarte repede.
5.	Eficiență	<i>Passive</i> – interese contemplative, când omul se limitează la percepția obiectului ce-l interesează, dar nu manifestă un spirit activ pentru a cunoaște obiectul.
		<i>Active</i> – interese eficiente, când copilul nu se limitează numai la contemplare, dar acționează, însușind obiectul interesat.

Interesul activ este unul din cel mai eficient și stimulator interes care îi dezvoltă personalitatea, îi formează cunoștințe, deprinderi, aptitudini și caracter [23, p. 123-124].

Cercetătorii psihologi și pedagogi au ajuns la concluzia că există o interdependență, o relație strânsă dintre **atitudini** și **interes**. În multe cazuri interesele i-au forma atitudinilor când este vorba de un raport la o clasă de obiecte. Diferența dintre atitudini și interese se poate observa prin aceea că atitudinile se pot exprima atât prin reacții pozitive, cât și negative, pe când interesele nu pot fi decât reacții pozitive care se exprimă prin reacția spontană față de obiect, prin stări afective pozitive în relații cu el, prin comportare preferențială față de el, în comparație cu alte obiecte.

Psihologul *W. McDougall* menționează că „interesul oricând însoțește tendința sau dorința în vederea cercetării și însușirii mai bune a unui oarecare obiect; interesul care nu e legat de o asemenea tendință, pur și simplu, e imposibil” [25, p. 103-107].

Astfel, se observă două lucruri importante: în structura interesului este prezentă componenta cognitivă și această componentă constituie o parte indispensabilă a interesului.

Metodologic, formarea și dezvoltarea interesului pentru un anumit domeniu presupune, în primul rând, cunoștințe asupra domeniului respectiv, iar în al doilea rând, organizarea și realizarea activității, astfel încât copilul care o exercită să poată reuși și progresa, să aibă satisfacție din activitatea dată, în al treilea rând, exercițiul motivant, viguros și continuu în respectiva activitate.

5.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului *DCAI*

Atitudinile fundamentale se învață din cea mai timpurie vârstă, dar ele se reînvață pe parcursul vieții în dependență de specificul activităților. Volumul de informații stocat de individ pe parcursul vieții este foarte impunător și este imposibil de a fi însușit. Dar informațiile privind valorile care se află la baza atitudinilor sunt mai limitate. Savanții *A. Neculau* și *G. Ferreol* menționează că „contactele directe cu persoane și grupuri sociale care ne sunt inițial necunoscute sau față de care deținem anumite stereotipuri negative pot influența formarea atitudinilor”. Astfel, pentru cercetarea noastră este importantă ideea autorilor nominalizați anterior, conform căreia instituția de învățământ, grădinița „contribuie la construirea și modelarea atitudinilor noastre prin furnizarea unor informații legate de obiectele cu care avem contact” [29, p. 130].

Fiecare copil trăiește, crește și se dezvoltă într-un mediu axiologic și atitudinal, fiind permanent supus unor provocări din partea unor persoane, grupuri și instituții în vederea formării/modificării atitudinilor sale.

Schimbarea atitudinilor se realizează prin achiziționarea unor informații noi, a percepției, receptării și prelucrării unor mesaje. Astfel, în cadrul interacțiunilor copiilor cu obiectele, persoanele, fenomenele sunt prezenți următorii *factori*, cum ar fi: *contextul prosocial* în care sunt antrenați receptorii; *cine* comunică; *ce* mesaj transmite; *cum* o face și care este *scopul* urmărit.

Conținutul și *forma mesajului* este și el un factor de valoare în formarea/dezvoltarea atitudinilor. Prin mesaj se emite o idee nouă, care influențează receptorul, îl poate modifica. Pentru aceasta mesajul trebuie să fie deschis, provocator și problematizat, adică trezirea interesului față de obiecte prin diverse surprize. Informația despre lumea obiectelor și al relațiilor dintre ele să fie dozată și adaptată la copil, adică accesibilă acestuia. Scopul, tipul și situația de comunicare/învățare trebuie să satisfacă nevoile afective și cognitive ale copilului, atât la nivelul particularităților individuale, cât și particulare de vârstă.

Antrenarea copiilor în repetări de argumente sporește efectul convingerilor/persuasiune, dar aceasta nu trebuie să suprasatureze mesajul. Anume prezentarea unor argumente forte, convingătoare mărește influența în formarea atitudinilor, deoarece sursa apare mai informată și obiectivă. Uneori este mai importantă forma sau căile prin care se transmite mesajul. O comunicare subtilă/perspice, ingenioasă duce la o stare de încredere, plăcere, confort spiritual, fapt ce contribuie la schimbarea atitudinilor. Important este și modul de prezentare a mesajului. Indiferent de forma aleasă: fie pe cale directă; fie prin intermediul mass-media, șanse în a forma/modifica atitudinea cuiva le are cel care dă dovadă de flexibilitate, capacitate de argumentare.

Caracteristicile receptorului au demonstrat că mesajul comunicantului nu se imprimă direct de receptor. Totul depinde de trăsăturile personalității, experiența avută, nivelul de deținere a limbajului și a comunicării, de manipulare a obiectelor..., care pot determina acceptarea sau respingerea mesajului comunicat. Implicarea eului copilului în eficiența convingerilor depinde de două lucruri și anume: atașamentul copilului față de atitudinile prealabile ale obiectului, persoanei și alta de importanța acestor obiecte și persoane în viața lui.

Atașamentul se produce în funcție de atitudine: acesta este produsul unei experiențe directe sau achiziționate prin învățare indirectă socială (imitarea persoanelor din jur); dacă atașamentul pentru o atare atitudine a fost făcută public (față de prieteni, în familie, în grup etc.).

Astfel, putem conchide că copilul aflându-se în contact direct cu obiectele își formează o atitudine față de aceste obiecte. Fiind pus în situația de a le manipula, a descrie și verbaliza relațiile dintre ele, copilul procesează informația acumulată prin toate cele cinci simțuri, analizatori și elaborează o serie de răspunsuri cognitive în funcție de interesele lor, de atitudinile prealabile, de grupurile de referință, de contextul în care a avut loc învățarea.

Pentru copilul de vârstă timpurie *obiectul* atitudinilor poate fi un obiect fizic, o persoană concretă, un grup, o valoare etc. În cadrul cercetării noastre un asemenea obiect l-au constituit valoarea (culturii naționale), valoarea cadrului didactic, disciplina limba engleză, colegii. Formarea atitudinilor se produce mai ușor în cazul în care copilul posedă un număr minim de informații (reprezentări) despre aceste obiecte. Astfel, se consideră că cu cât individul posedă mai puține informații și cunoștințe despre obiectul în discuție, cu atât mai ușor își va schimba atitudinea.

Caracteristicile definitorii ale atitudinilor în educația timpurie a copilului:

- Interacțiunea proceselor psihice, pe de o parte, și schimbul între individ și mediul său socio-cultural, pe de altă parte;
- Cuprinde componentele: cognitivă/intelectuală, emoțională/afectivă și comportamentală;
- Raportarea copilului la sine, la semenii, la lumea obiectelor, natură, societate;
- Caracter intenționat, reflectând o orientare selectivă, proprie copilului;
- Caracter integrativ, organizat, ca răspuns la un stimul, sau o anumită situație;
- Totalitatea, integrarea angajării afective: pozitiv–neutru–negativ,
- Centralitatea care semnifică gradul de internalizare al unei atitudini, marcat prin apartenența la un grup social, identificarea cu valorile acestuia, împărtășirea convingerilor;
- Accesibilitatea care reprezintă asocierea dintre obiectul atitudinii și evaluarea sa afectivă, manifestându-se prin rapiditatea reacției la stimul sau latența (potențial) răspunsului.

Pentru a modifica atitudinile la copiii este necesar de acționa asupra tuturor celor trei componente ale atitudinilor: afectivă, cognitivă și comportamentală. După cum afirmă *D. Vrabie* [34, p. 42-43] atitudinile pot fi schimbate/formate, la general, prin abordarea complexă a personalității copilului, dar și în particular, doar prin satisfacerea/nesatisfacerea necesităților.

Atitudinea generează o comportare motivantă și aceasta dă naștere interesului durabil. **Atitudinea are o relație** de interdependență cu opiniile, unde *A. Chircev* sublinia că „opiniile sunt reacții verbale prin care se exprimă atitudinile” [8, p. 218]; iar referitor la sentimente *A. Roșca* menționa „procesele afective sunt o reflectare cu caracter de atitudine. Patriotismul se transformă în atitudine, tot așa dragostea de mamă rămâne o atitudine afectivă constantă, deși o mamă se supără adese pe copilul ei” [30]. *I. Gagim* afirmă că „acțiunea prin simț” e dominantă rațiunii care i se alătură, fapt justificat de natura emoțională a naturii, lumea obiectelor [14, p. 91].

Atitudinea interacționează cu așa stări ale copilului cum ar fi:

- **Curiozitatea** – apare în primul moment al contactului cu obiectul și reprezintă motivația esențială a alegerii obiectului dat. Interesul, care concurează cu motivația, este trezit de forma, culoarea, dimensiunile obiectelor etc. Identificarea a ceva nou, presupune trăirea unor emoții de satisfacție sau de dezamăgire. Aceasta este considerată o **surpriză**.
- **Surpriza** – este o stare sufletească de plăcere, bucurie neașteptată, neprevăzută, produsă de un obiect, persoană, fenomen.

- Curiozitatea și surpriza duc la **mirare**, stare afectivă de nedumerire, de surprindere față de obiectele necunoscute, nesesizate [13]. Mirarea este o emoție de scurtă durată și survine pe neașteptate în urma apariției unui obiect, persoană etc.
- **Interesul și mirarea** face parte din cele 10 emoții fundamentale ale omului.

Tabelul 5.3. *Manifestările atitudinii personalității*

<i>Atitudine față de viață și viitor</i>	Optimist / pesimist	Vesel, cu încredere în viitor.
<i>Atitudine față de om</i>	Bunătate / răutate	Mărinimos, cinstit, fidel, prietenos.
<i>Atitudine față de sine însuși</i>	Demnitate / umilință	Modest, mândru.
<i>Atitudine față de muncă, învățătură</i>	Harnic / leneș	Conștiincios, responsabil.
<i>Atitudine față de obiecte</i>	Acuratețe / neglijent	Curat, ordonat.

Atitudinea este o componentă structurală și integrală a personalității. Ea are tangență cu motivația prin faptul că direcționează comportamentul copilului. Anume datorită motivației, activitatea subiectului e menținută, iar atitudinea îi îndreaptă, canalizează activitatea spre sensul pe care acesta o are pentru subiect.

Interesul copilului pentru obiectele din jurul său apare ca dominantă la vârsta timpurie și se prezintă drept o necesitate.

Dacă ne referim la interesul pentru învățare, putem preciza, că copilul care manifestă interes pentru cunoaștere/învățare tinde să facă cunoștință cu lumea obiectelor și a fenomenelor în mod detaliat, s-o asimileze, să pătrundă în conținutul și varietatea acestei lumi. Această tendință poate fi realizată prin diverse mijloace și metodologii cum ar fi: lecturarea cărților, studierea materialelor, dar adevărata cunoaștere a lumii de către copil e posibilă numai prin implicarea directă în activități de cercetare, investigație, prin asigurarea unor contexte de învățare care să permită copilului să pătrundă în conținutul ei.

Un alt aspect destul de important în dezvoltarea interesului copilului îl constituie **motivul** care este elementul esențial, drept îndemn spre activitate, mobil al comportamentului copilului. S-a argumentat că „motivul este aceea ce îndeamnă omul spre activitate și prezintă forța internă a conduitei” [24, p. 27]. Conform celor citate putem observa că atât interesul, cât și motivul, ambele sunt un îndemn spre activitate. Printre motivele principale, prezente în procesul de învățare putem înscrie următoarele: a evidenția atitudinile individuale; motive de realizarea a potențialului individual, de automanifestare. În calitate de motiv de valoare, în structura interesului se prezintă motivul intrinsec, care este direct raportat la activitate sau conținutul obiectului. Asemenea motiv reflectă atitudinea dorită a copilului față de obiectul pe care îl manipulează, sau activitatea pe care o realizează fără a urmări anumite obiective. Interesul însoțit de asemenea motive îmbogățește aspectul afectiv al activității de învățare, o susține din interior, acordându-i o mai mare productivitate și o nuanță de creativitate.

Interesul se manifestă mai întâi de toate prin **atenția copilului**. Anume interesul pentru obiect are tendința de a atrage mai clar și mai mult atenția spre el. Dacă vorbim de copiii de vârstă timpurie atunci putem menționa, că așa cum apare în vizorul lui un obiect care îi suscită atenția prin diversele caracteristici, apare interes și copilul cercetează, acționează și învață despre el fără să depună mai eforturi. Astfel interesul este sursa principală a **atenției involuntare**. Dar nu putem să neglijăm **atenția voluntară**, care este într-o relaționare specifică cu interesul. Dacă copilul are un scop bine determinat, el îndeplinește unele acțiuni care sunt mai puțin atrăgătoare, dar care sunt conștientizate pentru atingerea

rezultatului. În această situație copilul trebuie să-și concentreze și mențină atenția voluntară să-și depună eforturi speciale pentru a îndeplini acțiunile necesare.

Observăm că apare un alt proces psihic al copilului cum ar fi *voința*. Pentru a realiza o activitate sau acțiune copilul trebuie să-și concentreze și să-și mențină atenția. Anume depunerea eforturilor volitive de către copil în îndeplinirea unor acțiuni, poate mai puțin interesante, duce la atingerea scopului stabilit. În structura interesului voința îndeplinește atât funcția de reglare a atenției voluntare, dar și cea de conștientizare a scopului, stimulând atingerea acestuia prin înfruntarea dificultăților care apar pe parcursul realizării activității propriu-zise. Cu cât este mai semnificativ și atractiv pentru copil scopul, adică cu cât este mai mare interesul copilului pentru obiect sau activitate, cu atât e mai puternică latura volitivă. Deci, copilul trebuie să conștientizeze lumea înconjurătoare, să aibă o atitudine pozitivă față de ea și numai atunci putem menționa că el este o personalitate cu adevărat. Totodată, nivelul de dezvoltare a interesului cognitiv depinde în mare măsură de volumul eforturilor depuse de copil întru cunoașterea conținutului unui anumit obiect și activitate legată de el.

O altă componentă a interesului este cea emoțională, fără de care nu poate exista nici un interes. Formarea personalității integre a copilului trebuie abordată din perspectiva interacțiunii dintre interes și emoții. Atitudinea copilului poartă un caracter personal cu o nuanță emoțională, cu cât este mai variată și bogată experiența emoțională, cu atât e mai vast spațiul atitudinilor, intereselor față de lumea înconjurătoare și față de sine.

În continuare vom atesta trei niveluri de stări emoționale în dezvoltarea personalității copilului. Nivelul întâi presupune *sensitivitatea afectivă*, care se referă la necesitățile fiziologice și plăceri fizice. Acestea nu au la bază un obiect concret. La nivelul doi, se prezintă *senzațiile* trezite de anumite obiecte concrete. La acest nivel, *senzația reprezintă atitudinea conștientizată a trăirilor umane față de lume*.

Legătura senzației cu obiectul care provoacă și asupra căruia ea este orientată, cu o deosebită forță se manifestă în trăirile estetice, unde individul parcă se dizolvă în obiect (creație muzicală, literară, plastică etc.). La nivelul trei, funcționarea stărilor emoționale se reduce la interacțiunea complexă dintre sfera emoțională și cea rațională a personalității.

Prin urmare, putem afirma că la nivelul inferior de dezvoltare a interesului copiilor pentru muzică, emotivitatea are un caracter nediferențiat, orientându-se spre imaginea generală a obiectului. La nivelul mediu, interesul e însoțit de trăirile emotive, provocate de obiecte în mod diferențiat. La nivelul înalt, trăirile emotive funcționează în strânsă legătură cu componentul rațional al gândirii.

5.3. Aspecte metodologice specifice domeniului *DCAI*

Atitudinea în învățare este un răspuns la volumul de cunoștințe pe care le-a achiziționat copilul, în vederea construirii unei personalități active, adaptabilă la schimbare, aptă de a învăța din toate și de la toate.

În educația timpurie, cele mai relevante strategii de formare a atitudinilor de învățare sunt:

- Strategii de comunicare;
- Strategii de acțiune;
- Strategii interconexionale.

Unele etape posibile de formare a atitudinilor de învățare sunt:

- ✓ *Învățare prin descoperire;*
- ✓ *Învățare prin cercetare;*
- ✓ *Învățare experiențială;*
- ✓ *Învățare prin joc;*

- ✓ *Învățare în cadrul momentelor predictibile;*
- ✓ *Învățare prin situații de problemă;*
- ✓ *Învățare în grup mare;*
- ✓ *Învățare în grup mic;*

Tipuri de activități ale domeniului Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare:

- Invitarea unor persoane – experți, persoane competente în domeniul din exterior; aceste contacte sunt mai eficiente dacă sunt împărțite diferite viziuni, iar persoanele respective fac parte din medii sociale și culturi diferite;
- Utilizarea localurilor instituției – drept centre de documentare autentice (bucătărie, cabinet medical);
- Utilizarea noilor tehnologii ale comunicării (televizor, calculator, soft-uri educaționale);
- Petrecerea unor sărbători locale;
- Organizarea unor întâlniri cu persoane de diferite profesii, specialități;
- Desfășurarea concursurilor cu generic educațional specific vârstei preșcolare.

Unele sugestii pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie, despre cum ar trebui să realizeze următoarele obiective, conform Curriculumului și SÎDET:

- ✓ Să asigure un mediu dezvoltativ.
- ✓ Să creeze situații de învățare prin punerea la dispoziția copilului a diverselor materiale și ustensile.
- ✓ Să acorde timp suficient pentru ca fiecare copil să reușească să îndeplinească sarcina înaintată.
- ✓ Să ofere fiecărui copil posibilitatea de a se exprima, de a se da cu părerea, de a ține cont și de părerile celorlalți.
- ✓ Să garanteze șansa fiecărui copil de a experimenta, cerceta, investiga obiecte și lucruri noi.
- ✓ Să provoace **curiozitatea** copilului prin crearea de situații de descoperire a unor obiecte, legități.
- ✓ Să favorizeze situații de manifestare a **inițiativei** în cadrul diverselor activități de învățare.
- ✓ Să extindă **interesul**.
- ✓ Să stăpânească capacitatea de **persistență** în realizarea tuturor sarcinilor de lucru și a lucrărilor copiilor.
- ✓ Să asigure deschidere pentru manifestarea **creativității** copiilor.

Unele caracteristici ale educatorului competent, pentru realizarea procesului educațional al domeniului Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare, constau în următoarele:

1. Deține **cunoștințe din științele psihopedagogice definitorii educației timpurii**: teorii, concepte despre educație timpurie, copil, copilărie, individualizarea învățării, abordare integrată a dezvoltării copiilor, specificul învățării copiilor de vârstă timpurie.
2. Stăpânește **proiectarea procesului educațional** respectând legitățile pedagogice, curriculare și ale domeniului **Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare** în educația timpurie.
3. Posedă capacități de **organizare a învățării** prin valorificarea **strategii** de formare/dezvoltare a capacităților și atitudinilor în învățare și asigurarea unui **mediu** educațional personalizat și prietenos.
4. Are capacități în **evaluarea învățării** prin valorificarea evaluării autentice, având la bază: observarea copilului cu datele înscrise despre progresele înregistrate al domeniului **Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare** în educația timpurie.
5. Dispune de o amplă **dezvoltare profesională** prin perceperea propriilor capacități și atitudini de învățare racordându-le în utilizarea și gestionarea resurselor educaționale.
6. Este înzestrat cu un potențial mare de comunicare și cooperare în realizarea unui **parteneriat eficient cu familia**.

Atitudinile în învățare au un statut aparte pentru că sunt dimensiuni importante ale personalității copilului în devenire și au un impact deosebit asupra învățării de-a lungul întregii vieți [31, p. 51]. De aceea, deducem unele **sugestii metodologice specifice domeniului capacități și atitudini de**

învățare care au menirea de a fi integrate în cadrul celorlalte domenii de dezvoltare ale copilului prin proiectarea și realizarea activităților educative din perspectiva corespunderii curriculumului dezvoltat cu standardele:

Curiozitatea și interesul

- Lăsați copilul să pună întrebări. Un copil interesat este mult mai apropiat de domeniul învățării.
- Încurajați copiii să adreseze întrebări despre obiectul cu care interacționează, despre fenomenul observat, de exemplu: Ce nu înțelegi? Ce ai vrea să cunoști despre... (obiect, ființă, fenomen)?
- Curiozitatea adultului este contagioasă pentru cei mici. Fiți chiar dumneavoastră o fire curioasă.
- Nu ignorați întrebarea copilului oricât de ocupat ați fi. Dacă nu știți răspunsul recunoașteți acest lucru în fața copilului. Descoperiți împreună răspunsul, aceasta fiind o motivare pentru învățare.
- Revizuiți periodic materialele din centrele de activitate pentru a determina care sunt obiectele ce nu mai prezintă interes pentru copii. Înlocuiți-le cu alte materiale irezistibile care ar incita noi provocări și ocazii de învățare pentru copii, de exemplu: cutii de diferite mărimi și forme, coji de nucă, sâmburi de piersic, castane etc.
- Încurajați-l să se joace. Acest lucru îl va ajuta să-și dezvolte: curiozitatea, inițiativa, persistența și creativitatea. Jocul de rol îl ajută pe copil să înțeleagă comportamentul și relaționarea adulților.

Inițiativa

- Felul în care comunicăm este important deoarece influențează atitudinea și acțiunile copilului. Utilizați verbe care îi încurajează să-și manifeste inițiativa. De exemplu: „*Încearcă să faci singur!*”, „*Experimentează și vezi ce vei obține.*”, „*Alege..., creează..., continuă...*”.
- Copilul tinde să manifeste inițiativa atunci când:
 - ✓ *Îi oferi libertate în alegere;*
 - ✓ *Îi permiți să experimenteze și să încerce diferite acțiuni cu riscul de a greși;*
 - ✓ *Îi oferi posibilitatea de a-și manifesta creativitate și autonomie în mișcare.*
- Încurajați inițiativele spontane ale copilului. De exemplu: copilul, vrea să aranjeze tacâmurile, să acroșeze o lucrare, să plaseze un obiect în dulap etc. Astfel va învăța treptat că poate lua decizii singur și că poate acționa independent.
- Oferiți-le mai des posibilitatea de a alege de exemplu: partenerul de lucru, materialele, culorile, centrul de activitate, responsabilitatea, cărțile, povestea pe care ar dori s-o asculte, cântecul, jocul etc.
- Încurajați-i să încerce lucruri noi. De exemplu: în centrul *Arta* încurajați copilul să utilizeze creioanele, pensule de diferite dimensiuni, ștampilele, degetele, hârtia mototolită, diferite obiecte ce pot lăsa amprente; pânză și ață de diferită textură, în centrul *Științe* îndemnați-l să-și aleagă singur obiectele ce l-ar ajuta să numere, să calculeze etc.
- Permiteți-le să-și stabilească singuri scopul fie că este vorba de scopuri mici (să-și îmbrace singur scurta, să-și selecteze și să-și aducă singur pe masa de lucru materialele de care are nevoie pentru realizarea lucrării) sau scopuri mai mari (realizarea unei construcții din LEGO).
- Îndemnați-l pe copil să-și ajute colegul într-o situație dificilă, nu vă grăbiți să oferiți dumneavoastră acest ajutor.

Persistență în activitate

- Când observați că un copil încearcă să facă ceva mai dificil, aveți la dispoziție mai multe posibilități de încurajare a persistenței: „*Maria, te descurci foarte bine!*”, „*Anunță-mă dacă ai nevoie de ajutor.*”, „*Vrei s-o rogi pe Ioana să te ajute?*”, „*Să facem împreună!*”;
- Ajutați-l pe copil să învețe cuvinte care l-ar încuraja atunci când simte că e gata să renunțe. De exemplu: „*Nu mă dau bătut!*”, „*Pot trece peste asta!*”, „*Întotdeauna poate fi și mai greu*”, „*Să caut o altă soluție*”, „*Știi cine mă poate ajuta!*” etc.

- Apreciați reușita copilului, comparându-o cu procesul anterior: De exemplu: „*Otilia, astăzi ai lucrat cu acuratețe, te-ai străduit să realizezi sarcina și ai reușit să fii mult mai activă ca ieri, ai căta mai multe variante și ai ales-o pe cea mai frumoasă.*”
- Stimulați copii cu un nivel scăzut de perseverență pentru cele mai mici succese în manifestarea inițiativei și creativității.
- Oferiți copiilor perseverenți sarcini cu un grad mai înalt de complexitate, complicați treptat cerințele.
- Pentru a stimula implicarea copiilor utilizați „Sipețelul Meșterului”. Când a finalizat lucrarea, fiecare copil are posibilitatea să extragă din sipețel un obiect interesant pentru a-și îmbogăți lucrarea. În sipețel puteți plasa autocolante cu imaginea unui omuleț, animal, flori, personaje din povești, bucăți de stofă de diferite forme și culori, fundițe, nasturi etc. Este important ca în timpul prezentării lucrărilor de către copil educatorul să evidențieze cum a reușit copilul să se concentreze asupra procesului, să manifeste creativitate, să depășească obstacolele, să persevereze.

Creativitatea

- Procesul creativ implică descoperire și invenție. Riscul este o parte naturală al acestui comportament. Permiteți-i copilului să riște, să încerce ceva nou. Nu-l certați în cazul în care s-a murdărit, a vărsat apă, au împrăștiat lucrurile în căutarea obiectului potrivit.
- Utilizați în activitate întrebări și sarcini ce declanșează gândirea creativă. De exemplu, întrebați copiii „*Ce s-ar întâmpla dacă fiecare legumă ar avea gust de ciocolată? sau „Ce s-ar întâmpla dacă toți copiii ar putea zbura?”*. O altă modalitate ar fi sarcinile ce vizează utilizarea non-standard a unui obiect. De exemplu: „*Ce am mai putea face cu lingura?*”.
- Introduceți un nou personaj în povestea deja cunoscută. Cum s-ar modifica conținutul poveștii în acest caz?
- Oferiți-i copilului materiale de lucru fără a le propune sarcini concrete. Adresați-i întrebarea: „*Ce ai putea face cu ele?*”. Lăsați-l să experimenteze.
- Apreciați cele mai mici reușite ale copilului.
- Jocul dezvoltă imaginația. În timpul jocului copilul învață să înlocuiască obiectele necesare cu altele, să-și asume diferite roluri. Oferiți-le zilnic această oportunitate.

Finalmente, formarea personalității copiilor prin valorificarea domeniului *Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare* presupune, o integrare care semnifică, atât promovarea învățării experiențiale, semnificative, active, prin descoperire în grupuri mari și mici, cât și la nivel individual care se reflectă prin capacități și atitudini de învățare, se formează și se manifestă pe dimensiune socială, psihologică și pedagogică.

Astfel, instituția de educație timpurie devine un spațiu al creării mediilor de învățare, a contextelor și situațiilor de învățare al copiilor. Spațiu care permite descoperirea potențialului copilului din perspectiva particularităților de vârstă și individuale ale fiecărui copil. Mediu în care copilul poate să trăiască o stare de bine, prin manifestare *interesului și a curiozității*, să de-a dovadă de *inițiativă și perseverență* atunci când realizează diverse sarcini și activități, să extindă *capacitățile și atitudinile de exprimare a creativității* proprie a lumii reale redată prin diverse forme, culori, dimensiuni, materiale, diverse forme de exprimare muzicală, literară, artistică etc.

Bibliografie:

1. Abric J.C. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Polirom, 2002.
2. Allport W.G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: EDP, 1991.
3. Ausubel D., Robinson F. *Învățare în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1981.
4. Bem D. *Beliefs, attitudes and social affairs*. Belmont: Brooks&Cole, 1970.

5. Benesch H. *Atlas de la psychologie*. Paris: Le livre de poche, 1996.
6. Bucun N., Musteață S., Guțu Vl. *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în RM*. Chișinău: Prometeu, 1997.
7. *Cadrul de referință. Curriculum Național pentru Educația Timpurie*. ME, 2015 (*Proiect*). Disponibil la: www.particip.gov.md
8. Chircev A. *Psihologia atitudinilor sociale*. Cluj-Napoca: Dacia, 1988.
9. *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*. Iași: Polirom, 2001.
10. Cosmovici A. *Psihologia generală*. Iași: Polirom, 2001.
11. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1979.
12. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998.
13. Dodd C. *The Dynamics of Intercultural Communication*. Iowa: Dubuque, 1999.
14. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Arc, 2007.
15. Gavreliuc A. *De la relații interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui*. Iași. Polirom 2006.
16. Gherguț L. Atitudine și personalitate. În: *Revista de psihologie*, 1993, Tom 19, nr. 4, p. 415.
17. Godoroja R. *Formarea la liceeni a capacităților creative în procesul instruirii problematizate*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2005.
18. Hilgard E.R. *Introduction to psychology*. New York: Random House, 1997.
19. Iluț P. *Valori, atitudini și componente sociale: teme actuale de psihologie*. Iași: Polirom, 2004.
20. Jelescu P., Racu I., Negură I. et al. *Psihologia generală*. Manual pentru colegiile pedagogice. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
21. Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Liceum, 1997.
22. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003.
23. Mustăță S. (coord.), Bucun N., Guțu Vl. *Curriculum de bază. Documente reglatorii*. Ministerul Învățământului al Republicii Moldova. Cimișlia: TipCim, 1997.
24. Neculau A., Ferreol G. *Minoritari, marginali, excluși*. Iași: Polirom, 1996.
25. Oprescu V. *Aptitudini și atitudini*. București: Editura Științifică, 1991.
26. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978.
27. Roco M. Abordări psihologice despre creativitate în preajma mileniului III. În: *Psihologia la răspântia mileniilor*. M. Zlate (coord.). Iași: Polirom, 2001.
28. Rokeach M. *Political and religious dogmatism: An alternative to the authoritarian personality*. In: *Psychological Monographs, General and Applied*, 1956, No 70(18), p. 1-43.
29. Roșca A. *Aptitudinile*. București: Editura Științifică, 1972.
30. Stanciuc Z. *Comunicarea pedagogică și stilurile de învățare*. Chișinău, 2015.
31. *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*. ME al R. Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.
32. Stoetzel J. *La psychologie sociale*. Paris: Flammarion, 1978.
33. Șchiopu U. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Babel, 1997.
34. Vrabie D. *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*. Galați: Porto-Franco, 1994.
35. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Изд-во Моск. Ун-та, 1980.
36. Егоров Т.Г. *Психология*. Учебник для пед. училищ. Москва: Учпедгиз, 1958.
37. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. В 2-х томах. Том I. Москва: Педагогика, 1982.
38. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Отв. ред. Ю. Забродин, В. Шорохова. Москва: Наука, 1984.
39. Макдауголл У. *Различные эмоции и чувства*. В: У. Макдауголл. *Психология эмоций*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984, с. 103-107.
40. Морозова Н.Г. *Формирование познавательных интересов у аномальных детей*. Москва: Просвещение, 1969.
41. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Питер: СПб, 2008.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII, ȘI PREMISELE CITIRII ȘI SCRIERII

Esența domeniului Dezvoltarea limbajului și a comunicării și premisele citirii și scrierii: acest domeniu vizează dezvoltarea competențelor lingvistice la copii și este esențială pentru abilitățile lor de a comunica în procesul de relaționare și învățare, de a înțelege, interpreta și exprima gândurile, nevoile și sentimentele [CNET, p. 26].

6.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul *DLC*

Înșușirea limbii materne are o importanță deosebită în formarea personalității preșcolarului. Dacă la începutul vieții copilului procesele de cunoaștere se desfășoară în exclusivitate prin contactul nemijlocit cu obiectele, la vârsta preșcolară aceasta se realizează prin intermediul cuvântului. Pentru cei mici există o relație directă între experiența concretă și înțelegerea ideilor abstracte.

Cuvântul îl ajută pe copil să gândească, să analizeze, să clasifice, să compare, să opereze cu noțiuni, să descifreze lumea înconjurătoare, să cunoască realitatea.

Forma specifică a comunicării în perioada preșcolară este cea a *limbajului oral prin care se realizează, în primul rând, comunicarea și cunoașterea.*

În viziunea psihologilor (*I. Negură, L. Șoitu, L. Iacob et al.*) ***limbajul este procesul psihic de utilizare a limbii în vederea realizării funcției de comunicare, cunoaștere sau reglare*** [16].

Ca proces comunicațional, *limbajul transmite un conținut informațional și semantic, știut fiind că fiecare cuvânt are o semnificație principală și multe sensuri secundare atribuite de latura semantică a limbii.*

Importanța limbajului, structură axială a psihicului uman, una dintre cele mai echilibrate sisteme în cadrul ansamblului de sisteme psihice, a fost evidențiată de către marii gânditori ai timpului chiar de la izvoarele științei. Poate că nici o altă problemă – în afară de cea a ființei – nu a suscitat un asemenea interes în confruntările spirituale ale epocilor, ca această problemă a *limbajului* [8].

Limbajul, scrie *A.R. Luria*, servește nu numai comunicarea dintre oameni, ci pătrunde adânc în percepția și memoria noastră organizând lumea noastră internă, fiind un instrument nu numai de comunicare, ci și de elaborare a gândirii menționează *H. Hecaen* (1976), având rol capital în formarea intelectului [*ibidem*].

Ca structură *limbajul este un sistem integrat*, ca funcționalitate limbajul se determină ca sistem integrator (*C. Păunescu*) [18]. *Limbajul verbal deține rolul de instrument principal al gândirii.* Prin acest canal *dezvoltarea limbajului contribuie la dezvoltarea gândirii* (*M.P. Львов*) [8].

Limbajul este cea mai importantă structură a sistemului psihic infantil, care are rolul covârșitor în întregul proces de formare a personalității. În strânsă interacțiune cu gândirea, limbajul reprezintă pârghia care pune în mișcare și susține întregul bloc cognitiv. De aceea, în toate activitățile de învățare educatorul trebuie să urmărească prin toate mijloacele accesibile dezvoltarea limbajului copiilor [*ibidem*].

Raportul dintre *limbă-vorbire- limbaj*:

- **Limba** este un fenomen social, general:
 - se manifestă individual prin vorbire;
- **Vorbirea** este forma concretă a limbii:
 - se manifestă prin vorbirea orală a fiecărui individ;
- **Limbajul** reprezintă manifestarea individuală a limbii, vorbirea fiecărui individ.

Activitatea de vorbire – este un conținut unic și un mijloc de autorealizare a copilului în activitatea sa, manifestările sale de creativitate individuală, reprezentând diferite calități de interes, inițiativă, vitalitate, independență și creativitate, autonomia și capacitatea de a face alegerea potrivită. Conceptele de bază sunt concept de „*limbă*” și „*vorbire*”.

Orientarea în conceptul *Limbă* reprezintă un sistem de semne verbale, dezvoltat de omenire și destinat pentru comunicare. Limba – un fenomen social, în care se reflectă și se păstrează experiența istorică a generațiilor anterioare. Născându-se, copilul nimerește în atmosfera limbii finale, în care vorbesc oamenii din jurul lui. Ca mijloc de comunicare între oameni *limba constituie un sistem de semne (mijloace fonetice, lexicale și gramaticale) care asigură procesul de comunicare*. Prin limbă se transmite tezaurul de cunoștințe și experiență umană acumulată de veacuri, cu ajutorul ei se păstrează avuția literară și bogăția științifică a unui popor. Limba are un caracter social și există, indiferent de existența unui individ sau grup de indivizi. Ea însă nu este indiferentă față de existența întregului popor care o vorbește și o îmbogățește de la o generație la alta [17, p. 5].

Psihologia contemporană consideră că limbajul îndeplinește o multitudine de funcții, dintre care cele mai importante sunt [*ibidem*, p. 3]:

- ✓ **funcția de comunicare** – limbajul în această funcție constituie un proces de stabilire și gestionare a relațiilor dintre oameni cu ajutorul limbii.
- ✓ **funcția cognitivă** al doilea aspect e legat de activitățile didactice ale cadrului didactic, cu ajutorul limbajului le formează copiilor cunoștințe. Psiholog rus *Н.И. Жинкин*, numea limbajul în funcția cognitivă transmițător de informații. Într-adevăr, cadrul didactic transmite cunoștințe copiilor prin comunicare, discuție, pe scurt, prin cuvânt.
- ✓ **funcția reglatoare** – copilul trăiește în grupuri (familia, grădinița etc.) și mereu este pus în situația să se adapteze la alții, să le influențeze comportamentele, atitudinile și sentimentele. Spre exemplu, cadrul didactic îi spune copilului „*Deschideți caietele și scriem linii orizontale.*”. A determinat un act dezirabil pentru el. Funcția de reglare observăm atunci când o persoană produce comportamente și luări de atitudine la o altă persoană prin sugestii, rugăminți, aluzii, îndemnuri sau prin mijloace verbale mai directe și mai dure cum sunt ordinele, dispozițiile, comenzile. Cadrul didactic prin limbaj influențează comportamentul copiilor, ci și pe al său propriu prin autosugestie, autocomandă, autoîndemn. Luria, un mare psiholog rus, afirma că voința se produce prin limbaj. Copilul își adresează sie-și anumite porunci și se determină prin cuvinte autostimulatoare să îndeplinească ceea ce și-a propus.
- ✓ **funcția afectivă** a limbajului constă în exprimarea spontană a emoțiilor și impulsurilor, sub forma intonațiilor, modificărilor de timbru, mimică, gesticulație sau chiar strigăt și interjecție, ca în stările de mare încărcătură emoțională. Este o dimensiune a limbajului care se leagă de formele mai primitive de expresie, dar la care limbajul evoluat a adăugat nuanțe și modulări specifice, prin care putem citi aspectele implicite ale comunicării. La acestea adăugăm că orice comunicare implică, pe lângă mesajul principal (cel mai adesea informațional-cognitiv) un conținut afectiv,

căci vrem să influențăm conduita cuiva, să obținem ceva, să declanșăm o schimbare de conduită, adică să determine o rezonanță între noi și interlocutor.

- ✓ **funcția ludică** apare de timpuriu în jocul copilului, care dezvoltă plăcerea de a fi cauză operând nu numai asupra obiectelor, ci și asupra cuvintelor. Funcția ludică exprimă, pe de o parte, contribuția acumulărilor inconștiente în auto-generarea limbajului la copil, pe de altă parte rolul elementelor implicite ale cuvintelor (rima, aliterația, asonanțele, reduplicările, unificările prin contiguitate).

Psihologul rus *A.A. ЛЕОНТЬЕВ* numește limbajul în funcția lui de comunicare **activitate verbală** (sinonim comunicare verbală).

Sunt 4 tipuri de **activități verbale** [17]:

- **Vorbirea** este acea activitate verbală prin care se emite mesajul, se codează în foneme și se transmite către receptor.

Vorbirea ca activitate verbală se însușește treptat, prin numeroase exersări, experiențe ce au loc pe parcursul întregii vieți începând din copilărie, iar cunoașterea se realizează din aproape în aproape, bazată pe suport intuitiv, prin intermediul participării active a copiilor.

- **Audierea (ascultarea)** este acea activitate verbală prin care se recepționează enunțul, se decodează și se extrage mesajul (adică are loc înțelegerea comunicării verbale).

- **Scrierea** este acea activitate verbală prin care se emite mesajul, se codează în grafeme și se transmite către receptor.

- **Citirea** este acea activitate verbală prin care se recepționează enunțul scris, se decodează și se extrage mesajul.

Termenul **activității verbale** în concepția savantului *S. Cemortan* [8, p. 8] include trei componente:

1. **Dezvoltarea limbajului și a comunicării.**
2. **Dezvoltarea literar-artistică.**
3. **Formarea premiselor citit-scrisului.**

Aceste trei arii curriculare sunt integrate într-un singur domeniu **Dezvoltarea limbajului și a comunicării, premiselor citit și scrisului**, orientate în fond spre formarea priceperii lor de a **comunica oral și scris**.

Dezvoltarea comunicării și a vorbirii coerente, dezvoltarea lexicului, formarea structurii gramaticale a vorbirii, formarea culturii sonore a vorbirii, a fost o problemă stringentă în câmpul de vedere al savanților din Republica Moldova.

Problema limbajului și a comunicării în instituțiile preșcolare din R. Moldova a fost tratată de cercetătorii: *S. Cemortan, V. Botnari, A. Bolboceanu, L. Mocanu, J. Racu*, iar cea a competențelor comunicative în cadrul educației literar-artistice de către *S. Cemortan, Vl. Pâslaru, T. Callo, M. Hadîrcă*. Problematika competențelor comunicative este abordată de către mai mulți autori: *I. Negură, L. Șoițu, L. Iacob* care o examinează din perspectiva epistemologică și socială.

„Noul” proiect de **Curriculum Național pentru Educație Timpurie**, ne lansează o provocare: implicarea activă a preșcolarilor în activitățile desfășurate în grădiniță, pregătirea acestora pentru o viață socială bazată pe comunicare, acțiune, cooperare.

Specificul domeniului **Dezvoltarea limbajului și a comunicării, premiselor citit-scrisului** impune, în primul rând, formarea competențelor de comunicare în limba maternă – competență care trebuie să devină una fundamentală pentru studierea tuturor celorlalte domenii.

Un rol important în pregătirea copilului pentru școală îl ocupă activitățile de dezvoltarea limbajului, care are o influență majoră atât asupra dezvoltării tuturor proceselor psihice, cât și personalității copiilor.

Desfășurându-se până în prezent mai ales sub forma jocului didactic, activitățile de dezvoltare a limbajului au fost una din cele mai antrenante activități din grădiniță. Însă pentru noi trebuie să existe mereu o preocupare pentru găsirea unor noi forme de organizare a activităților, noi metode, mijloace, pentru a păstra spiritul activ al copiilor.

Bogatul conținut cognitiv și formativ al activităților din grădiniță, devine accesibil copilului prin intermediul limbajului și se transformă în deprinderi pentru profilul personalității acestuia, în etapele ulterioare ale evoluției sale.

Sarcinile dezvoltării limbajului, a vorbirii copiilor trebuie abordate într-o *viziune interdisciplinară*, cultivarea exprimării verbale în diferite împrejurări, îndeosebi, prin implementarea jocurilor didactice în dezvoltarea limbajului.

Cercetarea comunicării, inclusiv cea a copilului, a debutat cu cea mai pregnantă dintre forme: *limbajul*. Înainte de a fi o ființă vorbitoare, copilul este o ființă „*comunicatoare*”. Limbajul în perioada preșcolară, devine un instrument activ și deosebit de complex al relațiilor copiilor cu cei din jurul său și în același timp, un instrument de organizare a activității psihice [20].

Varietatea și dificultatea sarcinilor, ilustrează problematica limbajului, cu care se confruntă copiii. Aceștia trebuie să achiziționeze și să stăpânească toate nivelurile limbajului, nu numai nivelul sunetelor vorbirii, ci trebuie să achiziționeze și să stăpânească și modul de combinare a cuvintelor în propoziție pentru a-și exprima gândurile.

Copiii, trebuie să dispună încă de la vârsta preșcolară de capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a-și exprima în mod inteligibil impresiile, gândurile, ideile, ceea ce va constitui o bază în activitatea școlară și, apoi, în viața socială de mai târziu. De aici rezultă necesitatea însușirii vorbirii în mod sistematic în cadrul grădiniței de copii.

Însușindu-și limba, copilul dobândește mijlocul prin care poate să realizeze comunicarea cu cei din jur în forme superioare, poate ajunge la cunoașterea cât mai deplină a realității obiective. Imposibilitatea de a comunica prin limbaj ar modifica relațiile lui cu oamenii, cu realitatea înconjurătoare, l-ar împiedica, în mare măsură, să participe la o activitate sau alta, dacă nu s-ar organiza o muncă instructiv-educativă specială.

Este demonstrat faptul că dezvoltarea limbajului este condiționată de factorii socio-afectivi și, concomitent, de o dezvoltare normală psihică și fizică generală. Numeroși cercetători, printre care *C. Păunescu*, au precizat rolul educației ca element esențial în dezvoltarea vorbirii. *C. Păunescu* susținea: „*Vorbirea nu este o facultate moștenită, ci ea trebuie învățată*” [18]. Lipsa de preocupare a celor din jur, cu precădere a adulților, de a-i stimula copilului modul de dezvoltare a vorbirii conduce la întârzierea formării competențelor de comunicare.

Nu este de neglijat nici rolul pe care-l joacă sistemul nervos și organele de simț în dezvoltarea limbajului. Cercetările de neurofiziologie a limbajului au scos în evidență un localizaționism dinamic diferențial, după cum urmează [4]:

- pentru percepția *limbajului oral* sunt solicitate zonele auditive;
- *actul vorbirii* reclamă zonele motorii din lobul frontal.

Argumentele psihologice scot în evidență faptul că vârsta preșcolară este etapa hotărâtoare în procesul de însușire corectă a vorbirii. Datorită modificărilor de ordin cantitativ și calitativ are loc

însușirea pronunției corecte a tuturor cuvintelor desemnând fenomene și lucruri, constituirea lexicului de bază, diversificarea formelor de comunicare, intensificarea funcțiilor cognitive ale limbajului, asimilarea în practică a exprimării curente a formării structurii gramaticale. Referitor la acest aspect, *Lev Tolstoi* afirmă că „*de la un copil de cinci ani până la mine nu-i decât un pas, dar de la un nou născut până la un copil de cinci ani e o distanță enormă*” [8].

Dezvoltarea vorbirii copilului și a capacităților de comunicare se leagă în mare măsură de nivelul inteligenței, dar și de condițiile de viață și de mediu.

Limba se învață, nu se transmite prin codul genetic. Fiecare copil se naște cu capacitatea potențială de a vorbi, dar omul, copilul nu inventează limbajul și nu alege limba pe care o învață. Toate generațiile își însușesc limba colectivității în care se dezvoltă începând cu vârsta fragedă, apoi în cea preșcolară, când copiii învață vorbirea corectă.

Odată cu intrarea în grădiniță a copilului se produc anumite schimbări în felul de a comunica. Până în acel moment el comunica mai mult spontan, dar în momentul intrării în grădiniță – datorită procesului de instruire și educare – conduita verbală a copiilor capătă o serie de noi caracteristici pozitive, progresive.

Problematika limbajului copiilor ilustrează varietatea și dificultatea sarcinilor cu care se confruntă ei. Copiii trebuie să achiziționeze și să stăpânească toate *nivelurile limbajului* [4]:

- articularea corectă a sunetelor și grupelor de sunete;
- volumul vocabularului activ;
- exprimarea corectă sub aspect gramatical;
- capacitățile de înțelegere;
- expresivitatea și cursivitatea vorbirii.

Rezultă că limbajul copilului preșcolar se dezvoltă masiv sub influența adulților, cu care stabilește relații de comunicare din cele mai complexe. În mod spontan copilul își însușește concomitent și structura gramaticală a limbii materne.

La dezvoltarea limbajului în instituția preșcolară distingem două direcții principale: *dezvoltarea vorbirii pasive* (a perceperii și înțelegerii ei), și *a celei active* (de a-și expune gândurile prin cuvinte, propoziții). Limbajul copiilor se formează și se dezvoltă nu numai în cadrul activităților, ci și în celelalte momente ale regimului în instituția preșcolară, de aceea metodică concretizează și formele de lucru în afara activităților [13, p. 3].

Instituția preșcolară oferă variate posibilități de exersare și cultivare sistematică a limbajului activ. Limbajul oral dialogat sau monologat contribuie la dezvoltarea laturii fonetice a limbajului, la însușirea fondului lexical și a semnificației.

Vorbirea ca activitate comunicativă se însușește treptat, prin numeroase exersări, experiențe ce au loc pe parcursul întregii vieți începând din copilărie, iar cunoașterea se realizează din aproape în aproape, bazată pe suport intuitiv, prin intermediul participării active a copiilor.

Ca proces comunicațional, limbajul transmite un conținut informațional și semantic, știut fiind că fiecare cuvânt are o semnificație principală și multe sensuri secundare atribuite de latura semantică a limbii.

Pe de altă parte, limbajul este cel care ajută la evaluarea majorității activităților ce se desfășoară la nivel preșcolar.

Limbajul ca relație umană se caracterizează prin folosirea simbolurilor, intuitive sau abstracte, care încorporează întotdeauna un sens pentru indivizi, sau înțeles, rezultat tocmai din ansamblul de

cunoașteri, stări afective, tendințe spre acțiune, pe care le evocă, mai ales, simbolurile verbale în conștiința indivizilor.

Limbajul este, deci, un mijloc de comunicare specific omului și nu apare spontan la copil, cum nu a apărut nici în cursul istoriei, ci constituie un lung și dificil proces de învățare. Când comunicăm nu ne mai gândim decât la sensul comunicării, la conținutul ei. Articulația sunetelor, respectarea formei gramaticale etc. au devenit acte automatizate, adică acte care nu mai intră în fiecare moment sub controlul direct al conștiinței. La copil însă, până la învățarea și formarea tuturor mecanismelor necesare limbajului, până la automatizarea acestui act complex, comunicarea este în permanență supravegheată de conștiință. Copilul face eforturi vizibile ca să pronunțe corect cuvintele, propozițiile, frazele, nu ca să-și exprime corect gândurile [11].

Perioada preșcolară se caracterizează prin cele mai profunde, și productive însușiri psihice ale individualității, este perioada unei intense receptivități, sensibilități și flexibilități psihice divergente. De aici necesitatea de a exersa și fructifica potențialul creativ al preșcolarului, de a-i forma și dezvolta eul cognitiv, afectiv, socio-acțional în devenire.

Limbajul reprezintă funcția utilizată cel mai frecvent de către oameni în activitatea de comunicare, activitate prin intermediul căreia ei schimbă în mod continuu informații cu privire la mediul extern. Limbajul este o formă specială de comunicare între oameni. Comunicând prin limbaj, oamenii își transmit unul altuia ideile, se influențează reciproc [3, p. 95-100].

Astfel, au fost elaborate mai multe **teorii ale dezvoltării limbajului** care pot fi împărțite în trei categorii principale: *teorii behavioriste, nativiste și sociale* [2].

Teoriile behavioriste. Abordarea behavioristă a dezvoltării limbajului a fost propusă de *Skinner* (1957) care susținea că dezvoltarea limbajului apare ca rezultat a unui proces de condiționare operantă. El susținea că punctul de plecare în dezvoltarea limbajului reprezintă gânguritul copilului. Când un copil gângurește, produce diverse fenomene. Ființele umane sunt capabile să reproducă un număr foarte mare de fenomene distincte. Atunci când un copil gângurește el produce întreaga gamă de fenomene pe care le folosesc ființele umane din întreaga lume. Skinner susținea că acesta este comportamentul operant, condiționat apoi de interacțiunea copilului cu mediul său. Când copilul gângurește, ajunge să lege accidental câteva fenomene, pe care părinții le consideră a fi primul cuvânt, cum ar fi „mama”. Când acest lucru se întâmplă, părinții sunt foarte satisfăcuți, iar copilul este recompensat pentru comportamentul său. Treptat, printr-un proces de încercare și eroare și de formare a comportamentului, se formează mai multe cuvinte pe care le spune la momentul oportun.

Teoriile nativiste. Lingvistul *N. Chomsky* a criticat abordarea lui B.F. Skinner aducând patru argumente. Dacă toți copiii ar deprinde prin limbaj acest proces de încercare, atunci fiecare și-ar însuși limbajul în felul său. Dar limbajul și învățarea acestuia de care copiii prezintă aceleași structuri de bază peste tot în lume.

Timpul necesar unui copil pentru a deprinde limbajul este prea scurt pentru a valida învățarea acestuia prin încercare și eroare. Ar fi imposibilă însușirea unui sistem atât de complex în aproximativ doi ani de la primul cuvânt, dacă procesul s-ar realiza prin condiționarea operantă;

Se pare că există un fel de „predeterminare” a copiilor pentru a fi atenți la cei care vorbesc în mediul lor, fără a da atenție celorlalte sunete, iar acest aspect necesită o explicație:

Trebuie de explicat de ce, deși nu-i învață pe copii să vorbească, ei reușesc să extragă suficient din fragmentele incomplete, și deseori negramaticale, pe care le aud de la alții, deprinzând în acest fel reguli și principii lingvistice.

Teoria lui N. Chomsky susține ideea moștenirii mecanismului de deprindere a limbajului, care operează prin extragerea regulilor de bază, din ansamblul cuvintelor auzite de copil. El nu trebuie să fie învățat să vorbească, deoarece poate identifica regulile limbajului, doar auzindu-i pe alții vorbind. Pentru funcționarea mecanismului de deprindere a limbajului copilul trebuie doar să asculte limba vorbită. Sistemul este înăscut automat.

Teoria lui Chomsky este o abordare reduționistă chiar dacă nu este de acord cu reduționismul lui Skinner. Considerând deprinderea limbajului un proces genetic copilul rămâne inactiv în acest proces, deoarece învățarea are loc mai mult sau mai puțin automat. Deprinderea limbajului este redusă mai curând la acțiunea genelor decât la realizarea conexiunilor stimul-răspuns [6, p. 54].

Teoria lui E. Lenneberg reprezintă o altă abordare nativistă în explicarea deprinderii limbajului. El susținea că limbajul este o capacitate biologică moștenită a ființei umane, aspect demonstrat, prin faptul că limbajul este deprins de copii fără că aceasta să fie învățat. Limbajul trebuie să fie însușit într-o perioadă critică din viața copilului, iar acest lucru dacă nu are loc la momentul oportun, atunci nu va avea loc niciodată. Această perioadă critică se situează înainte de pubertate, deoarece mai târziu zonele creierului implicate în funcția limbajului devin prea rigide și inflexibile pentru învățarea unui nou limbaj [2].

Viziunea lui *B.F. Skinner* asupra felului, în care copilul deprinde *limbajul* are două caracteristici:

- a) este o teorie behavioristă, considerând limbajul produsul unui anumit tip de comportament și susținând că sunetele au doar rolul de a transmite o semnificație, deoarece sunt asociate cu anumiți stimuli din ambianță;
- b) este o teorie reduționistă deoarece încearcă să reducă deprinderea limbajului la elementele simple ale legăturii stimul-răspuns.

Teoriile sociale. Cercetătorul *D. Brown* (1973) prin teoriile anterioare asupra dobândirii limbajului au omis deseori scopurile și semnificațiile care stau la baza utilizării de către copii. El a elaborat o teorie în care a evidențiat aspectele sociale ale dezvoltării limbajului. Această teorie pornește de la ideea că limbajul copiilor provine din nevoia copilului de a comunica și este cunoscută sub denumirea de „*gramatica relațiilor semantice*”. Conform acestei teorii pentru copii este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune. Versiunile scurte ale enunțurilor copiilor sunt numite vorbirea telegrafică, deoarece vorbirea lor seamănă cu o telegramă din care se omit cuvintele de legătură fără a se pierde însă semnificația. Astfel, o frază ca „*Dă lapte*” ar fi adecvată mesajului „*Aș mai dori puțin lapte dacă se poate*”. Omiterea cuvintelor de genul articolelor, prepozițiilor și conjuncțiilor duc la o versiune prescurtată a limbajului, fără a se pierde conținutul semantic.

Cercetătorul *D. Brown* a efectuat studii longitudinale asupra vorbirii copiilor, el a evidențiat faptul că dezvoltarea limbajului se desfășoară într-o succesiune care parcurge aproximativ cinci etape [17]:

I etapă copilul articulează doar propoziții simple de două cuvinte „*Vreau mașinuța*” sau „*Mama a plecat*” etc.;

II etapă începe să folosească forme flexionate și articole, spunând „*Uite o pisică*” sau „*Am plecat*”;

III etapă copilul începe să pună întrebări de la cele relativ ușoare, cum ar fi „*ce?*”, „*unde?*” și „*când?*” până la „*cum*” și „*de ce*”;

IV etapă este caracterizată prin introducerea frazelor simple, cum ar fi „*eu am băut lapte și cățelușul a băut lapte*”;

V etapă copilul este capabil să lege propoziții prin elemente de relație și să utilizeze propoziții subordonate: „*Eliza care locuiește acolo merge la școala noastră*”. În această etapă copilul poate formula

majoritatea tipurilor de construcții gramaticale specifice adulților, dezvoltarea ulterioară a limbajului realizându-se în principal prin îmbogățirea vocabularului.

Aceste descrieri de etape în însușirea vorbirii și a regulilor gramaticale diferă, mai ales, în privința metodelor prin care se analizează procesele care au loc, atunci, când copilul își dezvoltă limbajul. Punctele de vedere propuse de *F. Fry* și *D. Brown* asupra etapelor însușirii limbajului nu se contrazic, de fapt, dar fiecare pune accentul în mod diferit.

Psiholingvistul *Fry* susține că dezvoltarea vocalizării încă de la primele luni este de interes, în timp ce *D. Brown* ia de bun acest lucru și se preocupă în principal de felul în care copilul leagă cuvintele. Gramatica pivot a lui *Braine* subliniază structura limbajului inițial al copilului, în timp ce relațiile semantice ale lui *Brown* accentuează semnificația exprimărilor copilului [17, p. 22].

Odată cu dezvoltarea *gândirii*, la vârsta preșcolară au loc progrese evidente în asimilarea limbajului. Acesta impune gândirii exigențele sale culturale, contribuind astfel la restructurarea ei. Copilul apelează la realitate, dar prin vorbire se îndepărtează de ea, își amintește situații trecute, stabilește raporturi, face deducții. Extinderea și complicarea raporturilor dintre copil și mediu, sporirea independenței lui, caracterul mai organizat al activității, se răsfrâng direct asupra limbajului copilului.

Teoria lui J. Piaget despre limbaj și gândire. *J. Piaget* (1896-1980), mare psiholog elvețian, afirma că limbajul este o simplă manifestare externă a procesului de gândire a subiectului. Adică el spune exact invers la ceea ce afirma *Watson* (Formula lui *Watson*: *gândire = limbaj*). *Piaget* însă susținea contrariul: *limbajul este gândire*. Când un copil începe să vorbească el folosește limbajul egocentric, care este un limbaj pentru sine, nu pentru alții. El spune, pur și simplu, ce crede, cu voce tare pentru a-și organiza și restructura problemele apărute și a le rezolva. Copilul își dezvoltă limbajul doar pentru că el este un instrument util gândirii. Cu cât acest instrument este mai evoluat cu atât posibilitățile și puterile gândirii cresc [17].

Teoria lui Л. Выготский despre limbaj și gândire. *Л. Выготский* (1896-1934), mare psiholog rus, îl contrazice pe *Piaget*: însușirea limbajului este alimentată mai degrabă de nevoia de comunicare a copilului cu alte persoane decât de cea a rezolvării problemelor. Limbajul se dezvoltă direct din primele interacțiuni sociale pe care copiii le au cu părinții lor. Copiii își dezvoltă limbajul deoarece doresc să fie mai eficienți în interacțiunea socială, în comunicare. În optica copilului limbajul este instrumentul cu care el comunică cu lumea și dacă el dorește să nu aibă probleme cu această lume, el dezvoltă instrumentul, adică limbajul [17].

Prin urmare, dezvoltarea personalității copilului nu este altceva decât „*perfecționarea activității nervoase superioare anume prin dezvoltarea și îmbogățirea vieții psihice sub toate aspectele sale (cognitiv, verbal, afectiv, moral, social ș.a.)*” [*ibidem*, p. 6], care ne permit să susținem că și activitatea verbală, ce include în sine procesul de familiarizare a copiilor cu lumea înconjurătoare prin intermediul artei cuvântului, contribuie direct la perfecționarea activității nervoase superioare, la dezvoltarea personalității în devenire.

Organizarea activităților de dezvoltarea limbajului și a comunicării la copii de vârsta 3-5 ani se vor realiza în continuitate, având la bază următoarele ***principii privind organizarea activităților de Dezvoltare a limbajului și a comunicării, premiselor citit-scrisului pentru copii de vârstă preșcolară (3-7 ani)***:

➤ ***Principiul respectării particularităților de vârstă.*** În activitățile de dezvoltarea a limbajului se va ține cont, în primul rând, de acest principiu utilizându-se cele mai variate forme, metode și procedee

didactice, care vor contribui la dezvoltarea cognitivă, emoțională, morală, estetică și volitivă a copiilor. Cadrele didactice vor ține cont de particularitățile specifice ale fiecărei vârste.

➤ **Principiul etno-cultural** care prevede familiarizarea elementară a copiilor cu tezaurul popular și universal, folclorul, muzica, pictura, literatura, istoria, arhitectura, meșteșugurile populare etc. Textului literar în acest proces îi va reveni un rol deosebit în dezvoltarea limbajului copiilor de vârstă preșcolară. Procesul de dezvoltare literară în baza acestui principiu va cuprinde trei etape: familiarizarea, asimilarea și creativitatea elementară.

Familiarizarea cu folclorul și literatura națională presupune și însușirea limbii prin intermediul căreia se va realiza în continuare educația și instruirea. Preșcolarii și elevii mici vor lua cunoștință astfel de conținutul textelor folclorice și a celor mai reușite opere din literatura pentru copii. În cadrul convorbirilor despre cărți, textelor li se vor acorda o atenție sporită în dezvoltarea priceperilor elementare de reproducere și compunere (de povestire și creație literară elementară).

➤ **Principiul continuității.** E știut că copilul mic e capabil să distingă doar cele mai elementare noțiuni și doar în procesul educațional, cu ajutorul pedagogilor și părinților, el învață să sesizeze noțiunile și fenomenele mai complicate din mediul ambiant, de aceea adulții se vor strădui să utilizeze operele literare în acest scop. Prin intermediul textelor ei vor stimula spiritul de curiozitate al copilului, vor dezvolta gustul lui pentru frumos, îi vor educa calități morale alese.

➤ **Principiul accesibilității** prevede formarea personalității copilului în baza textelor literare în cadrul diverselor tipuri de activități: comunicare, joc, instruire, activitate artistică etc.

În grădinițe, familie se vor crea condiții respective pentru lucrul cu cartea și utilizarea folclorului și literaturii pentru copii în toate tipurile de activități ale copiilor. Se vor alege cărți și texte cu un conținut cât mai accesibil pentru preșcolari. În procesul activităților, copiii vor căpăta deprinderi de comunicare, vor acumula un anumit volum de cunoștințe din domeniul literaturii. În același timp se vor crea condiții pentru o orientare treptată a copiilor prin intermediul textelor literare în cele patru „sfere ale realității: natura, lumea obiectelor create de om, fenomenele vieții sociale, activitatea profesională”.

➤ **Principiul interdisciplinarității** prevede organizarea activităților la nivel interdisciplinar ale ariilor curriculare va fi realizat în următoarele direcții [7, p. 34]:

- *Dezvoltarea vorbirii* (îmbogățirea vocabularului, educarea culturii fonice, formarea corectitudinii gramaticale, dezvoltarea limbajului coerent);
- *Formarea priceperilor de comunicare;*
- *Dezvoltarea literară* (perceperea textului, analiza lui elementară, reproducerea, creativitatea)
- *Pregătirea pentru citire și formarea priceperilor elementare de a citi;*
- *Antrenamentul grafic.*

➤ **Principiul parteneriat grădiniță-familie.** Activitatea adulților va urmări scopul de a le educa copiilor dragostea de carte, de a influența asupra conștiinței lor prin intermediul textelor în proză și în versuri pe care le vor utiliza în scopuri educative.

Activitatea copiilor va fi orientată spre percepere, reproducere (recitare, repovestire, dramatizare) și creativitate.

Activitatea în comun a pedagogilor, părinților și copiilor va fi orientată, pe de o parte, spre educarea copiilor, pe de altă parte – spre formarea culturii emoționale, a viitorului cititor, și spre însușirea priceperilor și deprinderilor necesare lucrului cu cartea.

➤ **Principiul unității** cere ca educația și instruirea preșcolarilor, prin intermediul textelor literare să nu fie separate, să se însușească structura gramaticală a limbajului, latura fonetică etc., căci în realitate ele sunt două laturi ale unui și aceluiași fenomen:

- pe de o parte se presupune însușirea de către copii prin intermediul textelor a cunoștințelor elementare despre natură, lume și dezvoltarea capacităților emoționale, cognitive, volitive;
- pe de altă parte se presupune îmbogățirea vocabularului, însușirea practică a raporturilor gramaticale, sub aspect morfologic și sintactic, dezvoltarea expresivității și fluidității exprimării în vorbirea monologată și dialogată etc. Deci, educația și instruirea copiilor prin intermediul folclorului și al literaturii pentru copii se va efectua ca un proces unic ce prevede dezvoltarea corectă a personalității copilului.

➤ **Principiul intuitivității, al ilustrativității** este unul dintre cele mai importante în educația și instruirea copiilor și trebuie să predomină în toate tipurile de activități cu copii. Respectarea acestui principiu în procesul dezvoltării literare a preșcolarilor cere utilizarea diverselor materiale intuitive în timpul familiarizării lor cu conținutul textului, și anume: jucării, tablouri (de obiect și cu subiect), diverse materiale audio-vizuale etc.

În procesul lucrului cu textul adulții vor folosi cărți ilustrate de diferite tipuri; teatre de imagini, de masă, de umbre, de păpuși; diafilme, video-filme etc. Un loc deosebit le va reveni imaginilor și jucăriilor. Ele aduc satisfacție copilului, le asigură confortul emoțional, contribuie la dezvoltarea imaginației, fanteziei, dragostei de carte, dorinței de a răsfoi, a lecturii o carte în mod independent.

➤ **Principiul variabilității** va fi pus la baza lucrului cu textul. Se vor organiza diferite tipuri de activități cu cartea (tematice, integrate etc.) Având câteva variante de programe ale procesului educativ-instructiv pentru fiecare grupă de vârstă: fragedă, preșcolară, cadrele didactice și părinții vor încerca să lucreze individual și diferențiat cu copiii, să contribuie la dezvoltarea lor prin diferite metode și procedee metodice.

6.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului *DLC*

Dezvoltarea vorbirii copilului și a capacităților de comunicare depinde în mare măsură de nivelul inteligenței, dar și de condițiile de viață și de mediu. ***Limba se învață, nu se transmite prin codul genetic.*** Fiecare copil se naște cu capacitatea potențială de a vorbi, dar omul, copilul nu inventează limbajul și nu alege limba pe care o învață. Toate generațiile își însușesc limba colectivității în care se dezvoltă începând cu vârsta fragedă, apoi în cea preșcolară, când copiii învață vorbirea corectă.

Odată cu intrarea în instituția de educația timpurie a copilului se produc anumite schimbări în felul *de a comunica*. Până în acel moment el comunica mai mult spontan, dar în momentul intrării în instituția de educație timpurie datorită procesului educațional, conduita verbală a copiilor capătă o serie de caracteristici noi, pozitive, progresive.

Comunicarea orală este indispensabilă tuturor ariilor curriculare, dar cu diferite grade de importanță. Ca o componentă a acestui domeniu, comunicarea orală prezintă o arie de studiere în care relația de conținut – exprimare este de o importanță deosebită.

Comunicarea dintre părinți/cadrele didactice și copii are loc cu ajutorul unui *limbaj, sistem de vorbire* care folosește un anumit sistem implicit de formule de comunicare.

Vorbirea și limba vorbită sunt elemente primordiale în comunicare prin intermediul lor putem transmite mai departe și o comunicare socială sau emoțională, aceasta decurgând diferențiat, după particularitățile individuale și de vârstă ce iau parte la convorbire. ***Vorbirea dialogată*** apare înaintea ***vorbirii monologate***, fiind precedată de anumite operații pregătitoare în cadrul relației copil și adult.

Ca rezultat al procesului educativ-instructiv, apare treptat și formarea *abilităților comunicative*, rezultat al unei munci tematice insistente și complicate a cadrelor didactice în parteneriat cu părinții.

În această ordine de idei se adevăresc și constatările lansate în psihopedagogie precum că dobândirea „*abilităților comunicative*” constituie un act ce exprimă condiția esențială a copilului și nu se reduce la o simplă acțiune particulară (I. Buhler) și că „limba și vorbirea intră cu drepturi egale, deși diferite, în însuși sistemul copil-vorbitor, auditor, educator, scriitor, gânditor” [4].

Formarea abilităților comunicative ocupă un loc prioritar în grădiniță, limbajul fiind considerat o activitate permanentă de dezvoltare a gândirii, proceselor intelectuale, în general, a personalității copilului. Stăpânirea unui vocabular bogat îi oferă preșcolarului posibilitatea de a se „mișca” mai ușor în mediul înconjurător și de a-și experimenta propriile achiziții de limbaj.

Problematika limbajului copiilor ilustrează varietatea și dificultatea sarcinilor cu care se confruntă ei. O deosebită atenție trebuie acordată *direcțiilor dezvoltării limbajului și a comunicării la copii de vârstă preșcolară* [4]:

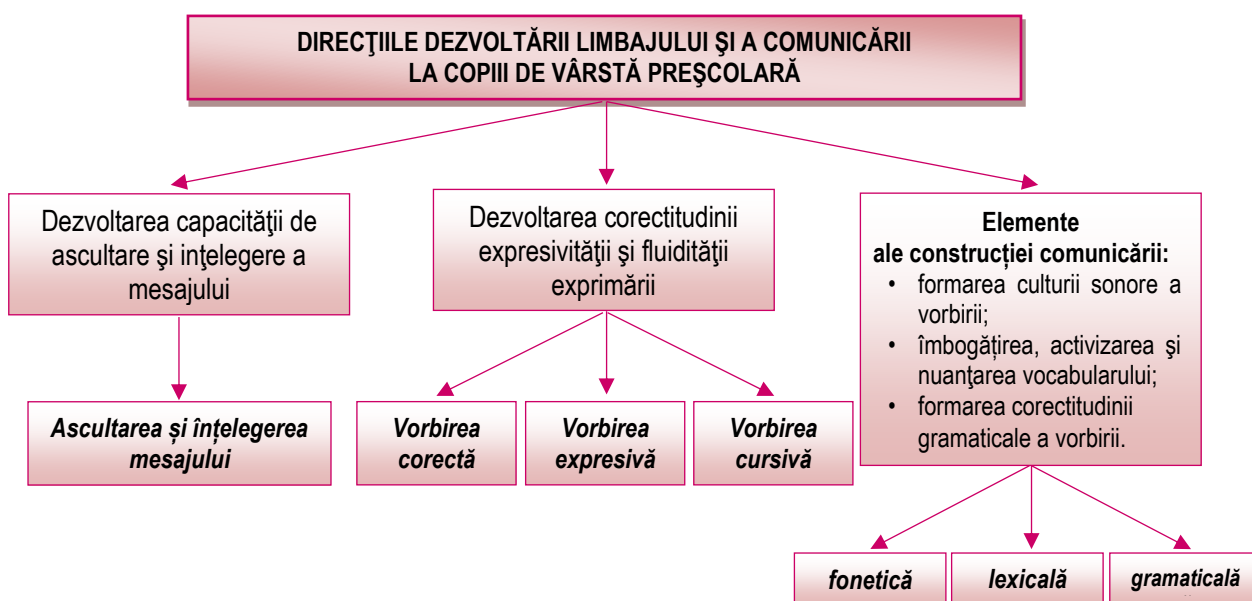


Figura 6.1. Direcțiile dezvoltării limbajului și a comunicării la copii de vârstă preșcolară

Comunicarea orală și direcțiile dezvoltării limbajului este indispensabilă tuturor ariilor curriculare, dar cu diferite grade de importanță. Ca o componentă a acestui domeniu, comunicarea orală prezintă o arie de studiere în care relația de conținut – exprimare este de o importanță deosebită.

Există diferențe, relativ importante, în ceea ce privește gradul de dezvoltare a limbajului și comunicării copiilor de la vârsta preșcolară mică (3-4 ani) până la vârsta preșcolară mare (6-7 ani). Aceste diferențe privesc nivelul exprimării, latura fonetică a comunicării orale (structura lexicului, nivelul exprimării gramaticale și literare).

În continuare vom analiza fiecare direcție de dezvoltare a limbajului și comunicării care urmăresc aceleași scopuri, dar fiecare își are specificul său subordonând fiecare dintre ele la formarea abilităților comunicative.

➦ Direcțiile dezvoltării limbajului și a comunicării la copii de vârstă preșcolară

1. Dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere a mesajului

Copiii la vârsta preșcolară mică și medie însușesc fondul lexical, dar și semnificația cuvintelor (noțiunilor). Psihologul *Л.С. Выготский* arată că limbajul și gândirea sunt într-o relație de reciprocitate: „*cuvântul fără idee este mort și gândirea nerealizată în cuvinte este o umbră*” [23].

La început copilul doar înțelege ceea ce i se spune (adică i se dezvoltă *vorbirea pasivă*), apoi el intră în contact verbal cu adulții și cu alți micuți. Apare treptat dialogul care răspunde intereselor sale vitale. Întrebând, ascultând, răspunzând, copilul trăiește momente de „descoperire”, noul devine cunoscut și familiar, iar cuvântul pentru el o forță magică, pe care vrea să-l posed; prin antrenament se formează, deci, deprinderile de vorbire dialogată.

Majoritatea studiilor privind formarea aspectului semantic al limbajului se axează pe ceea ce produce copilul de la sunete până la cuvinte. Este însă necesară o distincție între ceea ce copiii înțeleg din limbaj (comprehensiune) și ceea ce copiii produc (limbajul pe care ei îl folosesc). Cercetările realizate de *S. Goldin-Meadow, P. Seligman* (1976) au demonstrat diferența între masa vocabularului folosit de copii și cel înțeles de aceștia. Copiii înțeleg semnificația unui cuvânt mult mai înainte de a fi capabili să-l pronunțe sau să-l utilizeze. Deoarece producerea cuvintelor este mult mai dificilă și mai complexă, eșecul în a produce cuvinte nu demonstrează lipsa înțelegerii cuvântului [8].

Dezvoltarea semantică presupune realizarea corespondenței între *concept și etichetă verbală*. Copii sunt angajați într-un efort cognitiv considerabil constând în conectarea conceptelor cu etichetele lor verbale după o foarte scurtă familiarizare cu înțelesul acestora. Ordinea achizițiilor verbale arată o conexiune importantă între dezvoltarea cognitivă și creșterea vocabularului. Ca urmare, *obiectele* sunt printre primele etichetate verbal în timp ce *acțiunile și atributele* persoanelor sau obiectelor ajung mai târziu să fie numite.

La această etapă cadrul didactic va realiza următoarele obiective:

- a) a-i deprinde pe copii să-și concentreze atenția asupra vorbirii adultului;
- b) a-i învăța să înțeleagă întrebările și să răspundă la ele (întrebările trebuie să corespundă vârstei);
- c) a-i deprinde să cerceteze, să analizeze obiectul cu ajutorul întrebărilor;
- d) a le forma priceperea și deprinderea de a da un răspuns clar și desfășurat;
- e) a-i deprinde să țină seama de normele de comportament în timpul comunicării (să se uite în față, când ascultă și vorbește, să nu-l întrerupă pe vorbitor, să-și ceară voie să se adreseze).

În studiile *S. Cemortan* se demonstrează că limbajul se formează în jurul vârstei de 6 ani, dar este important ca ***el să fie conștient de rolul deosebit pe care îl are în viață o exprimare corectă și frumoasă*** [5].

Pedagogul rus *K. Ушинский* este de părerea că orice copil trebuie să înțeleagă: „*Eu înțeleg ceea ce mi se spune și pot să redau ideile și dorințele mele cu ajutorul cuvintelor, în așa fel încât să le înțeleagă și alții, deci eu sunt stăpân pe cuvânt*”. Pentru a comunica cu ceilalți, pentru a-și exprima ideile și sentimentele, copiilor le este necesară o anumită experiență în utilizarea cuvântului [22]. Deja spre vârsta de 6 ani ei posedă un necesar bagaj de cuvinte, dar nu sunt întotdeauna în stare să le folosească corect. Relatând faptul că un copil posedă mai multe cuvinte și structuri decât gânduri și sentimente, același *K. Ушинский* privește dezvoltarea la cei mici a capacității de autoexprimare, de redare a ceea ce gândesc și simt, ca pe una din sarcinile principale ale educației. El consideră că numai atunci când va ajunge să „*stăpânească cuvântul*”, copilul va putea să redea cu ajutorul lui „*o idee proprie*” [22, p. 35].

Cât privește vocabularul în posesia căruia se află, aceasta îi va permite copilului să-și însușească experiența acumulată de generațiile anterioare și va constitui suportul pe care se va forma ulterior și limbajul scris. Relevând importanța dezvoltării la copii a capacității de a-și reda prin cuvântul viu propriile idei și sentimente, și atitudinea lor față de lumea înconjurătoare, a fundamentat importanța orientării estetice a limbajului copiilor *K. Ушинский* [*ibidem*].

Să asculte cu adevărat, este un lucru dificil pentru copii de vârsta preșcolară, de aceea unui ascultător eficient i se spune ascultător activ. **A asculta** și **a auzi** nu sunt același lucru. *A auzi înseamnă a percepe sunete.* Este un proces involuntar și se referă la simpla percepere a unor stimuli auditivi. *A asculta este o activitate selectivă care implică perceperea și înțelegerea stimulilor auditivi, decodificarea sunetelor în semnificații.* Ascultarea se împarte în două categorii principale:

a) **ascultarea pasivă** este mai mult decât a auzi, se petrece atunci când receptorul mesajului are o motivație scăzută pentru a asculta cu atenție, ca atunci când ascuți muzică, povești, când ascuți televizorul sau atunci când ești politicos. Din moment ce numai o parte a minții noastre este atentă este ușor să alunece copilul într-o inactivitate a minții – să se joace singur, să privească pe geam în momentul când cadrul didactic îi explică ceva;

b) **ascultare activă**, acest lucru implică ascultarea cu un anumit scop. Scopul poate fi acela de a aduna informații, a obține direcții, a-i înțelege pe alții, a rezolva probleme, a împărtăși interese, să vezi ce simte cealaltă persoană, să arăți sprijinul. Pentru a înțelege, ascultătorul trebuie să fie atent la cuvintele și sentimentele transmițătorului. Acest lucru implică tot atâta sau chiar mai multă energie decât atunci când vorbești. Receptorul trebuie să audă diferite mesaje, să le înțeleagă sensul și apoi să verifice înțelesul prin oferirea unei reacții.

În tabelul de mai jos, prezentăm un tabel prin care se descriu perioadele de timp în care copilul își poate concentra atenția, în funcție de vârstă.

Tabelul 6.1. Timpul de concentrație a atenției a copilului de vârstă preșcolară

Vârsta	Activitatea de bază (să fie captivantă)	Activitatea în grupuri mici (fără sarcini)	Activitatea în grupuri (cu sarcini concrete)	Se joacă singur
3-4 ani	3-8 min.	-	-	10-15 min.
4-5 ani	7-8 min.	5-10 min.	2-4 min.	5-7 min.
5-6 ani	10-15 min.	10-20 min.	4-8 min.	-
6-7 ani	15-25 min.	20-35 min.	8-15 min.	-

Copilul la 3 ani poate sta între 3 și 8 minute într-o sarcina interesanta și o va finaliza daca va fi suficient de captivat de ea. Pe la 3 ani jumătate, poate ajunge pana la 15 minute. De asemenea, copilul își poate muta atenția de la o activitate, daca este ajutat de un adult să facă aceasta schimbare. De exemplu, dacă îi atingi bărbia când se joaca cu un puzzle, se va uita la tine, iar daca ii indici apoi cu degetul puzzle-ul, se va orienta din nou către puzzle.

Copilul la 4 ani reușește să elimine potențialii distractori pentru 7-8 minute, dacă fac singuri o activitate și pot ajunge chiar la 15 minute, daca activitatea este nouă și interesanta. De asemenea, la această vârstă copilul poate asculta instrucțiuni și le poate realiza, însă doar câte una pe rând. Un grup de copii, se poate concentra la joacă între 5 și 10 minute.

Copilul la 5 ani poate realiza o activitate interesanta timp de 10-15 minute și se poate concentra 4-6 minute la o sarcina data de altcineva, daca este ușoară și interesanta. Se poate juca împreună cu alți copii între 10-25 de minute. De asemenea, își poate concentra atenția in două direcții (vizuală și auditivă): poate asculta instrucțiuni, în timp ce privește o imagine, de exemplu.

Copilul la 6-7 ani – își poate susține atenția in mod voluntar pentru aproximativ 15-20 minute, daca sarcina este noua sau captivantă și nu necesita sa îi fie menținută atenția de către un adult.

În baza celor menționate mai sus, dezvoltarea vorbirii este strâns legată de diverse procese psihice: **atenția, memoria, gândirea** etc. Copilul ascultă, analizează și generalizează prin intermediul cuvântului. Selectând cuvântul adecvat ca formă și conținut pentru un context dat, el își cizelează gândurile, le exprimă mai corect și mai laconic.

Tabelul 6.2. Dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere a mesajului la copii de vârstă preșcolară (3-7 ani)

Vârsta	Dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere a mesajului (comunicarea receptivă)
3-4 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ascultă întrebarea și răspunde la întrebări simple cu ajutorul educatorului; ▪ Întreabă educatorul „De ce?” pentru a înțelege ce se întâmplă în jurul său; ▪ Recepționează mesajul și îndeplinește uneori corect instrucțiuni simple; ▪ Ascultă și urmărește linia unei povești, concomitent cu imagini cu ajutorul educatorului; ▪ Înțelege mesaje despre obiecte cunoscute (<i> jucăria preferată, persoana proprie, familia</i> etc.); ▪ Înțelege instrucțiunea jocului dacă i se repetă de 2-3 ori dacă i se demonstrează mișcările; ▪ Ascultă poezii (<i>1 strofă</i>) / texte (<i>cu conținut scurt</i>) transmise fie prin citire sau recitate/povestite de către educator, fie prin mijloace audio-vizuale (<i>disc, casetă audio sau video, diafilm</i> etc.).
4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ascultă și răspunde la întrebări simple; ▪ Înțelege mesaje despre subiecte cunoscute: (<i>orașul/satul în care trăiește, casa în care locuiește, grădinița la care este înscris, grupa din care face parte, tradiții, evenimente</i> etc.); ▪ Solicită ajutorul adultului atunci când nu înțelege un cuvânt; ▪ Ascultă cu atenție povestea de la început până la sfârșit, în baza imaginilor; ▪ Ia parte la activitățile de joc, respectând uneori regulile jocului.
5-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Urmărește linia unei povești, concomitent cu imaginile din carte, ori ascultând povestea spusă/citită de educatoare; sau înregistrate pe diferite suporturi magnetice; ▪ Înțelege textul apelând la diferite modalități de redare a acestuia (<i>reповestire, dramatizare, desen</i> etc.); ▪ Solicită ajutorul adultului atunci când nu înțelege cuvinte, expresii plastice, proverbe etc.
6-7 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Întreabă și răspunde la întrebări, formulând mesaje complete; ▪ Urmărește conținutul unei povești (10-15 min.) povestită/citită de educatoare sau înregistrată pe diferite suporturi magnetice; ▪ Înțelege și deosebește diverse forme de exprimări (<i>întrebări, exclamări</i>); ▪ Manifestă interes și curiozitate față de cele audiate.

Recomandări cadrelor didactice și părinților: Preșcolarul este la vârsta când receptează cu ușurință orice cuvânt și din acest motiv trebuie să avem mare grijă cum se exprimă în preajma lor părinții și cadrele didactice. Limbajul folosit în mediul familial și mediul frecventat de copil își pune amprenta asupra formării lui ca personalitate. În dezvoltarea vorbirii dialogate și a celei monologate munca educatorului vizează nu numai îmbogățirea conținutului vorbirii (*despre ce să vorbească copiii*), ci și structura ei lingvistică (*cum să vorbească*). Cadrele didactice și părinții trebuie:

- Să încurajeze copilul de 3-4 ani să se implice în activități care îl interesează și să evite distragerea atenției spre alte lucruri pe care nu le consideră mai interesante și mult mai utile.
- Să-i ofere copilului de 4-5ani activități interesante, în care să se simtă entuziasmat. De asemenea, jocurile și activitățile care implica umorul sunt agreate de copii la aceasta vârstă.
- Să-i ofere copilului de 5-6 ani activități și sarcinile pe care trebuie să reflecte interesele lor, sa ii motiveze și să îi ajute sa descopere lumea din jurul lor.

- Să caute mereu un element de surpriza sau de noutate în cadrul fiecărei activități pe care o faceți împreună cu copiii de vârstă 6-7ani. Activitățile importante trebuie combinate cu câteva minute de relaxare sau momente care să îi permită să se destindă, pentru a se mai putea concentra ulterior și asupra altei sarcini.

Respectarea și organizarea acestora în vederea redării cât mai adecvate a conținutului este o sarcină dificilă pentru cadrele didactice, care se va continua în clasa I-a în școală și pe parcursul vieții.

1. Dezvoltarea corectitudinii, expresivității și coerenței exprimării în vorbirea monologată și dialogată

Suportul psihologic al relației educaționale copil – adult este trebuința *de a comunica*. Se comunică nu numai cunoștințe, informații ci și atitudini, sentimente și convingeri. Se comunică prin cuvânt, gest, mimică, prin întreaga conduită. Relația educativă este complexă, determinată de numeroși factori; se realizează între componentele globale (educator – educat). Acțiunea educatorului este directă, intenționată, conștientă, orientată de scopuri și obiective care anticipează transformări în comportamentul învățat al educatului. Acesta nu asimilează automat, el fixează, filtrează, prelucrează activ, include cele învățate în propriile structuri.

Lingvistul american *Edward Sapir* definește vorbirea ca o trăsătură caracteristică omului, care nu este produsă de instinct. Vorbirea este o metodă de a exprima și transmite mai departe gândurile, sentimentele (simțămintele) și dorințele prin intermediul unui sistem de simboluri descoperite/inventate de om [24].

Această transmitere de informații se produce de obicei într-o formă acustică (vorbirea), dar există și alte forme (sau purtători de informație), cum ar fi forma scrisă, cea cu semnale electrice sau optice ș.a.

În timpul vorbirii comunicarea nu se efectuează numai prin cuvinte, ci și prin intermediul tonului vocii, al amplitudinii sau localizării respirației, al variației coloritului epidermei (îndeosebi a celei faciale), al atitudinii noastre ș.a.

Comunicarea poate fi analizată din multe puncte de vedere, cunoscând forme diverse. Dintre acestea, comunicarea umană, se diferențiază, după natura substanțial – calitativă a semnalelor și alfabetelor utilizate pentru transmiterea mesajelor (codul folosit) și canalul predilect de transmitere în:

- **comunicare verbală** – prin cuvânt. Este specific umană, are formă orală sau scrisă, permite transmiterea unor conținuturi extrem de complexe;
- **comunicare paraverbală** – prin însușiri vocale care însoțesc cuvântul ,cum ar fi: caracteristicile vocii, intensitatea ,ritmul, debitul vorbirii, intonația etc.;
- **comunicarea nonverbală** – prin semne legate direct de postură, mișcare, gesturi, mimică, înfățișare.

Dintre acestea, nivelul verbal (cel al cuvintelor, al vorbelor) reprezintă 7% din totalul actului de comunicare; 38% are loc la nivel paraverbal (ton, volum, viteza de rostire...) și 55% la nivelul nonverbal (expresia facială, poziția, mișcarea, îmbrăcămintea etc.).

Comunicarea verbală. În primii ani de viață, vorbirea se însușește spontan, empiric, în mediul familial; apoi sistematic, în mediul social – activități în cadrul instituției de educație timpurie și celor extracurriculare. Dezvoltarea vorbirii deschide perspectiva unei vieți spirituale bogate și oferă posibilitatea copiilor la educare continuă.

Fiecare cadru didactic trebuie să cunoască bine particularitățile dezvoltării vorbirii copiilor de vârstă preșcolară și să respecte următoarele condiții:

- transmiterea orală, concisă și clară a conținuturilor;
- substituirea parțială a cuvintelor cu materiale imagistice elocvente;

- îmbinarea cerințelor didactice cu elemente de joc, cu fragmente literare sugestive, cu ghicitori, rime, frământări de limbă etc.;
- folosirea constantă a cărții, ca mijloc de comunicare, în toate tipurile de activități;
- îmbinarea armonioasă a comunicării orale cu comunicarea imagistică și altele.

Considerăm că, respectând aceste condiții, cadrul didactic oferă satisfacții imediate, măsurabile prin trezirea interesului copiilor față de obiectul comunicării, prin accesibilizarea conținuturilor și prin asigurarea unui grad ridicat de înțelegere a mesajului transmis.

Cercetătorul *L. Mocanu* remarcă că exercițiile, jocurile, situațiile, contribuie la evaluarea cantitativă a vocabularului subiecților, la conștientizarea aspectului semantic al lexemului, la constituirea abilităților de utilizare corectă a sensurilor cuvintelor polisemantice, expresiilor frazeologice, a sinonimelor, antonimelor în diverse contexte, la formarea vorbirii corecte, coerente și expresive [14].

Un rol deosebit de important îl au poveștile în *dezvoltarea vorbirii corecte, expresive și coerente*. Astfel, prin cuvânt copilul se familiarizează cu structura limbii, cu bogăția formelor gramaticale, cu expresivitatea limbii ce contribuie la dezvoltarea limbajului și a gândirii.

Educatorea trebuie să aibă în vedere asigurarea percepției conștiente, depline a acelor povești sau povestiri. Pentru a-i sensibiliza pe copii pentru ceea ce este bun și frumos expunerea acestei narațiuni orale trebuie să fie nuanțată artistic, expresiv, estetic fiind un exemplu de exprimare.

Comunicarea paraverbală. Expresivitatea vorbirii educatoarei trebuie să cuprindă numeroase mijloace actoricești prin care să sublinieze înțelesul cuvintelor, al propozițiilor, al frazelor, să-i imprime conținutului un caracter atractiv, emoțional.

- a) *Vocea, tonul* constituie unul dintre mijloacele cele mai importante pe care trebuie să se folosească educatoarea pentru a da relief spuselor sale și mai ales pentru a sublinia unele stări afective.
- b) *Intensitatea timbrului* și înălțimea vocii trebuie să varieze conform conținutului.
- c) *Schimbarea ritmului vorbirii*, rostirea mai rară sau mai grăbită a cuvintelor, ridicarea sau coborârea glasului în timpul vorbirii, felul în care accentuează un cuvânt, o propoziție, o frază, modificarea timbrului vocii sunt mijloace prin care educatoarea poate mări starea emoțională a copilului.
- d) Un rol important în expunere îl au *pauzele și accentele*. Prin pauzele bine marcate (fie prin ridicarea sau coborârea vocii, fie prin întreruperea pentru un timp scurt al narațiunii) educatoarea redă un anumit sens spuselor sale și, mai ales, atrage atenția a ceea ce urmează să se întâmple.

Astfel, așteptarea îi obligă pe copii să asculte cu o mai mare atenție conținutul poveștii sau povestirii, basmului.

Folosind **repetiția** se insistă asupra unor acțiuni intense și de durată. În cazul în care un copil nu este atent este importantă o singură privire îndreptată spre el, sau o întrebare despre text și acesta va reveni imediat, fără să fie nevoie de ridicarea tonului, deoarece acesta va diminua firul epic și va influența negativ ascultarea.

Comunicarea nonverbală este o prezență constantă la copilul preșcolar și este puternic reprezentată prin *expresori, reglatori, ilustratori, embleme, adaptări* [4, p. 30].

Expresorii sunt gesturile mimice sau corporale care însoțesc o trăire afectivă (a roși, a tresări). Fără a avea o intenție expresă, ei au valoare comunicativă fiind puternic implicați în exprimarea (iar pentru receptor descifrarea) stării generale (îi este rău, este în formă etc.) sau de moment (uimire, jenă).

Reglatorii sunt mișcările care mențin și reglementează schimbul verbal dintre interlocutori. Apropierea de partener, contactul vizual reciproc, postura de ascultare, de solicitare a cuvântului sau de

modificare a ritmului și intensității schimburilor verbale sunt o parte din arsenalul nonverbal pe care copiii preșcolari le investesc în construcția și susținerea relației comunicative. Reglatorii apar doar în prezența partenerului. În caz de absență spațială sau totală a acestuia (convorbirea telefonică, monologul) frecvența reglatorilor scade evident.

Ilustratorii sunt mișcărilor care susțin și completează exprimarea conținutului verbal al mesajului. Această categorie gestuală are determinare în experiența socială și este însușită prin învățare. Sub aspectul conținutului, ilustratorii indică direcția (sus, acolo, departe), dimensiuni (mare, mic), forme (dreptunghi, triunghi), persoane (mie, tu), modalități de acțiune (rapid, încet).

Rolul lor este de a accentua, amplifica, explica, întări cuvântul. Pentru comunicarea preșcolarului este specifică saturarea mesajului cu ilustratori. Mersul pe bicicletă, plimbarea cu mașina, „bătaia” câinelui cu pisica, masa de dimineață și oricare alt eveniment al zilei este redat de copil într-o manieră (sui-generis), tipică. Locul întâi îl dețin onomatopeele și gesturile și, doar pe locul secund, apar și cuvintele.

Adaptorii pot fi observați de timpuriu în comportamentul copiilor (suptul degetului, trasul, netezitul hăinuțelor etc.). Pentru preșcolari, apariția lor este aproape de neevitat în momentul „răspunsului frumos”, în picioare și de la marginea măsuței sau în semicerc. Adaptorii evoluează de la formele de automanipulare (caracteristică a subiecților aflați în jurul vârstei de patru ani) către manipulările de obiecte (extrem de frecvente) pentru copiii de șase ani.

Comparând felul de a comunica al unui copil de *grupă mijlocie* (4-5 ani) cu cel al unuia de *grupă pregătitoare* (6-7 ani) se constată diferențe semnificative. Copilul de grupă mijlocie este mai reținut, are un vocabular mai sărac, gesticulează mai mult, dar cel din grupa pregătitoare are un vocabular mai bogat și reținut în gesticulări.

Stilul de a comunica diferă și în funcție de personalitatea fiecărui copil supus analizei. Un timid va vorbi mai puțin, mai rar, cu voce tremurândă, va privi în altă parte decât spre cel căruia îi vorbește. Dimpotrivă, un copil „îndrăzneț” va spune totul fără nici o reținere și privind spre interlocutor.

Preșcolarul este la vârsta când receptează cu ușurință orice cuvânt și din acest motiv trebuie să avem mare grijă cum se exprimă în preajma lor educatoarea, părinții. Limbajul folosit în familie și în mediul frecventat de copil își pune amprenta asupra formării lui ca personalitate.

Tabelul 6.3. Caracteristicile aspectului comunicării corecte, expresive și coerente a copiilor de vârstă preșcolară 3-7 ani

Vârsta	Caracteristicile aspectului comunicării corecte, expresive și coerente
3-4 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compune, treptat, propoziții din două, trei cuvinte; ▪ Ascultă rareori cu atenție mesajul. E necesar să fie repetat mesajul pentru a fi înțeles. ▪ Recită poezii cu respectarea intonației și ritmului, imitând adultul; ▪ Descrie cu ajutorul educatorului emoțiile și sentimentele trăite în anumite situații drepte /nedrepte, reale sau din povești; ▪ Utilizează calitățile expresive ale limbajului oral și ale celui corporal, imitând adultul, în transmiterea unor acțiuni realizate de anumite personaje.
4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recită poezii cu intonație, într-un tempou moderat și cu intensitate medie a vocii; ▪ Povestește despre plante, viețuitoare cu ajutorul adultului etc. ; ▪ Repovestește un text scurt (poveste) cu ajutorul adultului; ▪ Construiește propoziții simple în baza unor imagini, obiecte prezentate copilului; ▪ Răspunde la întrebări. ▪ Povestește întâmplări reale și descrie un eveniment cu ajutorul adultului. ▪ Întreține un dialog cu adultul.

5-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizează calitățile expresive ale limbajului oral și ale celui corporal în transmiterea unor idei și sentimente. ▪ Construiește propoziții simple, fraze. ▪ Răspunde și compune întrebări. ▪ Povestește o poveste respectând consecutivitatea evenimentelor. ▪ Alcătuieste povestiri după imagini, jucărie, subiect. ▪ Povestește împreună cu adultul o poveste cunoscută sau istorie inventată, despre cele văzute sau auzite. ▪ Întreabă și răspunde la întrebări. ▪ Alcătuieste ghicitori și numărători. ▪ Reține expresii ritmate. ▪ Recită poezii cu respectarea intonației. ▪ Întreține un dialog cu adultul și cu colegii săi. ▪ Repovestește opere literare (<i>povești, povestiri, legende</i> etc.). ▪ Se exprimă coerent pentru a se face înțeles.
6-7 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizează calitățile expresive ale limbajului oral și ale celui corporal (gesturi, mimică etc.) în transmiterea unor idei și sentimente; ▪ Răspunde și compune întrebări „<i>De ce?</i>”, „<i>Unde?</i>”, „<i>Când?</i>” pentru a întreține un dialog captivant etc.; ▪ Povestește singur sau împreună cu colegii o poveste cunoscută sau istorie inventată, despre cele văzute sau auzite; ▪ Alcătuieste povestiri după imagini, utilizând cuvinte și expresii noi; ▪ Realizează mini-dramatizări sau jocuri de rol pornind de la textul unei povestiri sau poezii; ▪ Utilizează vorbirea dialogată cu colegii săi; ▪ Povestește în baza imaginii, utilizând nuanțarea vocii, intonația caracteristică personajelor din text; ▪ Recită poezii cu respectarea intonației, ritmului, pauzei, în concordanță cu mesajul transmis; ▪ Vorbește frumos, utilizând expresii, construcții lingvistice originale, nuanțate, plastic.

O vorbire corectă, expresivă și coerentă însumează toate succesele copilului în asimilarea aspectului sonor al limbii, a vocabularului și structurii ei gramaticale, de aceea și se prevede o muncă specială asupra acestor laturi ale limbii. La finele anului preșcolarul trebuie:

- să posede limba literară, o exprimare verbală relativ bogată;
- să explice gândurile logic, inteligibil;
- să întrețină o conversație;
- să pronunțe corect toate sunetele limbii, îmbinările de sunete;
- să perceapă semnificația cuvintelor, expresiilor;
- să modifice forma cuvintelor operând cu sufixe, prefixe;
- să utilizeze corect, în procesul comunicării, toate părțile vorbire;
- să lectureze (să descrie) unele imagini, jucării;
- să depisteze în vorbirea colegilor diverse imperfectiuni, inadvertențe și să le suprimă (înlătore).

Argumentele de ordin pedagogic subliniază rolul decisiv pe care îl au influențele sistematice asupra dezvoltării limbajului copiilor, cu atât mai mult cu cât acest proces este direct dependent de mediul social, de modelele de exprimare oferite de adulți (părinți, educatoare).

În contextul cercetării, prezentăm **elemente de construcție ale comunicării** în educația timpurie.

❖ **Formarea culturii sonore a vorbirii (*aspectul fonetic*)**

Formarea culturii sonore a vorbirii este o sarcină importantă în dezvoltarea vorbirii preșcolarului. Pronunția corectă este un proces complicat care depinde de capacitatea copilului de a controla aparatul fonoarticulator, de continua îmbunătățire a capacității de a urmări secvențe fonologice complexe, de capacitatea de a-și monitoriza și corecta producțiile eronate pentru a fi cât mai aproape de vorbirea adultă. Între 1 și 4 ani copiii fac un remarcabil progres în acest sens. De la faza lalațiunii la vorbirea propriu-zisă comportamentul copilului se află într-un continuu efort de încercare și eroare în pronunțarea cuvintelor, iar rezultatele se descriu în aceeași manieră, unele cuvinte sunt pronunțate cu o surprinzătoare acuratețe față de altele care suferă unele „transformări”.

Cronologia dezvoltării fonologice a copiilor de vârstă mică și medie (3-5 ani), indică faptul că unele foneme apar puțin mai târziu ca altele cu precădere consoanele (*s, z, f, j, l, r* etc.), chiar dacă copilul le discriminează cu mult timp înainte, articularea lor este mai dificilă. *Joaca cu sunetele* poate fi considerată o perioadă în sine, ea produce o mare bucurie copilului și este de fapt momentul unui continuu exercițiu al capacităților sale fonologice. În această perioadă apare *jargonul* extins care derivă din lalațiune și cuprinde cuvinte ale limbii vorbite în jurul copilului dublate de o mimică dedicată.

Toate acestea se produc pe un fond clar al intenționalității comunicării (*Menyuk, Menn, & Silber, 1986*). Pronunția copiilor se îmbunătățește simțitor în perioada preșcolară ca urmare a maturizării aparatului fonoarticulator și al exercițiilor active ale copilului. Profesorul В.А Левин distinge cinci etape pe care le parcurge copilul în *Însușirea foneticii ca etapă pregătitoare a vorbirii* [12].

Tabelul 6.4. *Însușirea foneticii ca etapă pregătitoare a vorbirii copilului*

Vârsta	Etapele	Descrierea etapelor dezvoltării procesului fonematic
0-1ani	<i>Etapa prefonetică</i>	Copilul este lipsit nu numai de vorbirea activă, ci și de capacitatea de înțelegere a vorbirii, de diferențierea sunetelor.
2-3 ani	<i>Etapa: diferențierea fonemelor depărtate – lipsa capacității de a diferenția sunetele apropiate</i>	La această vârstă copilul manifestă <i>capacitatea de diferențiere a fonemelor</i> celor mai <i>depărtate</i> și mai contrastate, în schimb <i>lipsește capacitatea de diferențiere a sunetelor apropiate</i> . Pronunția copilului este greșită, alterată. El nu este capabil nici să distingă pronunția corectă sau incorectă a persoanelor din jur, nici să observe particularitățile vorbirii proprii.
3-4 ani	<i>Etapa: recunoașterea cuvintelor pronunțate greșit</i>	La această vârstă intervin mutații hotărâtoare. Copilul începe să audă sunetele vorbirii în conformitate cu trăsăturile lor fonematice. El <i>recunoaște cuvintele pronunțate greșit</i> și este capabil să facă distincție între o pronunție corectă și una greșită. Vorbirea lui se menține încă incorectă, dar apar unele sunete intermediare între sunetele pronunțate de dânsul și cele pronunțate de adult.
4-5 ani	<i>Etapa: vorbirea activă – nivel de corectitudine aproape completă</i>	La această vârstă devin predominante noi imagini perceptive ale sunetelor. Totuși copilul nu a depășit complet forma anterioară și el continuă să perceapă greșit unele cuvinte pe care le aude. <i>Vorbirea activă</i> ajunge la un <i>nivel de corectitudine aproape completă</i> .
5-6 ani	<i>Etapa: procesul dezvoltării fonematice se desăvârșește</i>	Copilul aude și vorbește corect. El își formează imagini auditive fine și diferențiate atât ale cuvintelor, cât și ale sunetelor distincte.

De la vârsta preșcolară mică (3-4 ani) trebuie urmărită dezvoltarea aparatului fono-articular (baza articulatorie), insistându-se asupra mișcărilor de articulare corectă a sunetelor (fricative, vibrante, velare etc.), precum și a diftongilor *ai, ei, ea, au*, corectându-se, în același timp, tulburările din vorbirea unor copii. Paralel cu această activitate, accentul trebuie pus pe dezvoltarea, îmbogățirea fondului principal de cuvinte care denumesc *obiecte utilizate de copil în activitatea cotidiană* (cană, farfurie, creion, caiet, pensulă, acuarelă etc.), *acțiuni* (spălat, scris, desenat, culcat etc.), *calități ale obiectelor* (înalte, mici, scurte, frumoase, urâte etc.), noțiuni referitoare la culori (roșu, galben, albastru, alb, portocaliu, verde etc.), *așezare în spațiu* (sus, jos, sub, deasupra etc.), *timp* (azi, ieri, dimineața, seara etc.).

În aceste activități copiii sunt puși în situația de a exprima verbal acțiunile întreprinse, de a motiva, de a utiliza cuvântul în forma gramaticală, de a pronunța cuvântul izolat sau inclus în propoziții, deci în context [10, p. 20].

La copiii de vârsta 3-4 ani, se dezvoltă mai intens latura *fonetică* a limbajului, datorită unor particularități ale aparatului fonator, ale analizatorului verbo-motor și analizatorului auditiv, dar pronunția încă nu este perfectă [12]. Sunt posibile:

- omisiuni de sunete
 - ✓ când sunt mai multe consoane alăturate una dintre ele se omite „caun” în loc de *scaun* „crie” – *scrie*;
 - ✓ când sunete: [s], [z], [ș], [j] nu pot fi pronunțate, acestea se omit complet sau sunt pronunțate doar în combinație cu vocalele.
- substituiți de sunete
 - ✓ înlocuiește sunetul [r] cu [l] – rață/lață, primăvală/primăvară, jucălii/jucării sau a sunetului [d] cu [t] – păture/pădure, trum/drum;
 - ✓ înlocuiește sunetele șuierătoare [ș] și [j] cu siflantele [s] și [z] (ex.: în loc de „șase” pronunță „sase”, în loc de „joc” pronunță „zoc” etc.)
 - ✓ înlocuiește sunetele africcate [ce], [ci] cu sunetul [t]: ex.: în loc de „cinci” pronunță „ținți” etc.;
 - ✓ înlocuiește siflantele și șuierătoare cu africcatele: [ș] și [ț] (de ex.: în loc de „șase” pronunță „țate” etc.).
- inversiuni de sunete
 - ✓ schimbă ordinea firească a fonemelor din cuvinte: „Ogluța” în loc de Olguța, „stlică” – sticlă etc.

Până la vârsta de **4 ani**, pronunțarea greșită a unor sunete constituie o manifestare în limitele fiziologice ale normalului, care nu reclamă exerciții logopedice speciale. Anumite sunete cum sunt „r”, „l” și „s” pot fi dificil de pronunțat chiar și de către copiii cu vârste de până la șapte ani. De cele mai multe ori este nevoie doar de timp, pentru ca un copil să învețe a pronunța corect anumite sunete sau cuvinte. Sunt însă cazuri unde este de preferat să intervenim: dacă numele copilului începe cu **R** sau cu **S**, iar acesta nu-și poate rosti nici măcar propriul nume, se închide în sine. Uneori este important să apeleze la servicii specializate, problema care pare destul de normală pentru un copil de vârsta aceasta, îl poate afecta din punct de vedere emoțional, psihic.

La o vârstă mai mare, înlocuirile dintre sunete devin din ce în ce mai rare. În această măsură toate deformările de sunete tind să se atenueze odată cu trecerea de la o vârstă la alta, luând în calcul unități de timp reduse, nu numai anii.

Pentru ca fiecare preșcolar să-și însușească particularitățile limbajului specific vârstei respective este necesară o activitate susținută din partea educatoarelor, părinților.

La această vârstă, limbajul prezintă o serie de particularități generate de dezvoltarea suficientă a aparatului fono-articular, de mediul social din care provine copilul și de psihica individuală. Datorită

particularităților aparatului fono-articulator, a analizatorului verbo-motor și a auzului fonematic, cadrele didactice trebuie să acorde atenție:

a) copii de vârstă 3-5 ani:

- să posedă capacitatea de a asculta și a auzi;
- să pronunțe corect *vocalele*, separat și în cuvinte a *diftongilor*, a *consoanelor*, a *perechilor de sunete*, a *cuvintelor*;
- să respire corect în pronunțarea sunetelor, să respecte tempoul vorbirii și să utilizeze corect accentul în cuvinte și intonația;
- să participe cu interes în cadrul activităților verbale independente, exercițiilor, jocurilor verbale, acțiunilor de joc, cu obiecte ale copiilor;
- să depisteze și să corecteze erorile din vorbirea copiilor (de ordin fonetic).

b) copii de vârstă 5-7 ani:

- să pronunțe corect, clar toate sunetele vocale și consoane în diverse poziții în lexeme;
- să sesizeze erorile de pronunție în vorbirea copiilor;
- să numească obiecte, acțiuni din natură conform sunetelor sesizate (ruperea crengii, foșnetul frunzelor, curgerea apei etc.).

Limbajul simplu cât mai clar al adulților contribuie în cea mai mare măsură la înlăturarea particularităților trecătoare (determinate de vârstă) ale pronunțării. Este cu totul greșit ca persoanele din anturajul copilului să imite modul de exprimare infantil, deoarece în acest fel se consolidează greșelile de pronunțare. Este dăunător să se încerce obținerea unor performanțe verbale care depășesc capacitățile copilului. Educatorii care forțază copilul să rostească prea de timpuriu consoanele complexe, înainte de a avea dezvoltată abilitatea motrică necesară, nu obțin decât sunete cu totul deformat.

Copiii de vârstă **5-7 ani** e necesar să le formăm deprinderea de a diferenția elementele sonore ale vorbirii (sunetele, cuvintele fonetice, frazele fonetice ș.a.), adică să le dezvoltăm auzul fonematic. Este o deprindere legată de formarea unei atenții deosebite față de structura sonoră a vorbirii – atenția verbală sau auditivă.

Pe baza atenției verbale se formează *dicția, respirația în timpul vorbirii*, se exercită dirijarea voluntară a mișcărilor organelor aparatului de vorbire, ceea ce duce la pronunțarea corectă a sunetelor. Utilizarea de către copii a accentului fonetic corect, a intonației adecvate situației de comunicare (timbrul și intensitatea vocii, organizarea melodică a propoziției – întrebarea, mirarea ș.a.) constituie iarăși o parte componentă și o sarcină a formării culturii fonetice a vorbirii copilului.

Rezultatele cercetărilor axate pe studierea limbii și, îndeosebi, a funcției ei fundamentale – comunicarea, dovedesc că în perioada preșcolară procesele educative trebuie să fie strâns legate de procesele de dezvoltare psihofiziologică a copiilor. Acestea, la rândul lor, se produc și se văd favorizate în contextul unei culturi instructiv-educative, determinate de cele mai noi descoperiri științifice și practice.

În majoritatea cercetărilor din psihopedagogia copilului se constată că formarea limbajului începe de la vârsta de 5 ani, iar dezvoltarea, educarea în continuare a limbajului se realizează prin intermediul direct cu opera literară.

Rolul decisiv în procesul de formarea a limbajului la copiii preșcolari le revine cadrelor didactice, care trebuie să dispună de o pregătire respectivă (atât din domeniul psihologiei, pedagogiei, cât și din domeniul metodicii dezvoltării limbajului și a predării limbii, literaturii artistice).

Activitatea a confirmat constatarea că procesul de însușire a limbajului este complex, de durată, înfăptuindu-se prin comunicarea verbală a copilului cu adultul și, mai ales, printr-un sistem de metode și procedee instructiv-educative prin utilizarea operelor literare, folosite în mod adecvat în grădiniță.

Explozia lexicală și gramaticală este evidentă, la copilul de vârstă pregătitoare.

Tabelul 6.5. *Formarea culturii sonore a vorbirii la copii de vârstă preșcolară (3-7 ani)*

Vârsta	Formarea culturii sonore a vorbirii (aspectul fonetic)
3-4 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronunță relativ corect: <ul style="list-style-type: none"> a) vocalele <i>a, o, u, e, î</i>; b) consoanele: <i>m-b-p, d-t-n, v-f, ț-z, g-c-h, z-s</i>. ▪ Percepe și pronunță corect diftongii: <i>oa, ea, ia, au, ou, ei</i>. ▪ Determină obiectul după sunetele emise (ceasul – <i>tic-tac</i>, ușa – <i>scârț</i>, diferite păsări – <i>cirip-cirip</i> etc.). ▪ Folosește un ton moderat (rapid) și empatic în convorbire cu cei din jur, imitând adultul. ▪ Repetă și pronunță relativ corect cuvinte noi după adult.
4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronunță (relativ) corect: <ul style="list-style-type: none"> a) vocalele – <i>e, i, î</i> separat și în cuvinte; b) diftongii – <i>ia, ea, ai, ua, au</i>; c) consoanele – <i>c, z, s, ș</i>; d) perechi de sunete (labio-dentale – <i>f, v</i>, velare – <i>g, h</i>, siflante – <i>s, z</i>, e) grupuri de consoane (<i>tr, cr, gr</i> etc.) studiate în diferite poziții în cuvânt. ▪ Pronunță corect silabele și cuvintele care se deosebesc printr-un singur sunet (<i>casa-masa, mere-pere</i> etc.); ▪ Corectează erorile din vorbirea copiilor (de ordin fonetic). ▪ Pronunță într-un tempou lent frământări de limbă cu ajutorul educatorului; ▪ Reproduce texte didactice, ce conțin cuvinte onomatopice.
5-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronunță corect, clar: <ul style="list-style-type: none"> - sunetele vocale (<i>e, i, o, u</i> etc.) în cuvinte; - sunetele consoane în cuvinte; - sunetele perechi (<i>z-s, j-ș, c-s, l-r</i>), și percepe uneori rolul lor în cuvânt (<i>vară – varză – varsă</i> etc.). ▪ Percepe termenul <i>sunet, cuvânt</i> (cu ajutorul educatorului). ▪ Recunoaște și numește sunetul cu care începe cuvântul cu ajutorul educatorului). ▪ Determină sunetele-cheie prin care diferă semnificația, forma cuvintelor – paronime (<i>mere – miere, sare – zare</i> etc.). ▪ Recunoaște și numește sunetul la început, mijloc și sfârșitul cuvântului (cu ajutorul educatorului). ▪ Numește obiecte, acțiunile din natură sesizate (<i>ruperea crengii, foșnetul frunzelor, curgerea apei</i>) și pronunță corect sunetele (<i>fșșșș, sfir</i> etc.). ▪ Pronunță relativ corect frământări de limbă.
6-7 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deosebește un sunet de cuvânt; ▪ Respectă și utilizează un tempou moderat în timpul vorbirii. ▪ Percepe și deosebește sunetele surde (<i>p, t, c</i> etc.) și sonore (<i>b, d, g</i> etc.). ▪ Pronunță corect, clar grupurile de sunete mai dificile (<i>cr, br, exc, et, rc</i>). ▪ Determină locul sunetului în cuvânt (la început, mijloc și sfârșitul cuvântului). ▪ Pronunță corect și clar mesajul. ▪ Percepe valoarea accentului în cuvânt. ▪ Reproduce texte ce solicită eforturi în modificarea diferitor aspecte ale laturii sonore a vorbirii. ▪ Pronunță corect diftongii: <i>ie, ia</i> (<i>pieptene, piatră</i> etc.). ▪ Pronunță corect frământările de limbă.

În concluzie, performanțele verbale ale copilului de vârstă preșcolară dobândesc valori superioare, atât din punct de vedere calitativ, prin asimilarea sistemului fonetic și fonologic, cât și cantitativ, prin exersarea achizițiilor la nivelurile cognitiv și semantic.

❖ **Îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului (*aspectul lexical*)**

Orice copil, dacă vrea să comunice ceva, trebuie să posede un anumit bagaj de cuvinte. Cuvântul, unitate principală a limbii, este legat de obiect, denumindu-l. Familiarizarea cu lumea obiectelor înseamnă și îmbogățirea vocabularului copiilor. Trebuie, însă, să reținem că cuvântul nu se fixează în memorie de la prima întâlnire cu el – familiarizarea cu orice cuvânt parcurge anumite etape. La început cuvântul e cunoscut în mod izolat, apoi e cunoscut și folosit în contextul altor cuvinte, denumindu-se legături asociative cu acestea (*frunză—copac—pădure, apă—râu, mare—vapor*). Aceste legături se consolidează în procesul de cunoaștere pe baza reactualizării sau „repartiției” cuvântului în comunicare, în timpul structurării operelor literare ș.a. Ca urmare a consolidării cuvântului în situațiile comunicative se perfecționează mecanismul de găsire, de selectare a lui la un moment dat [13, p. 15].

Deseori, curiozitatea amestecată cu dorința de comunicare manifestată prin întrebările: „*De ce?*”, „*Cum?*”, „*Pentru ce?*” și răspunsurile primite contribuie la îmbogățirea bagajului de cuvinte.

Limbajul preșcolarului mic cunoaște o dezvoltare nu numai în ceea ce privește creșterea numărului de cuvinte ce se folosesc (limbajul activ), ci și trecerea de la vorbirea *situativă* la vorbirea *contextuală*, coerentă și înțelegerea celor ce se comunică de către adulți. Dacă prima formă lua înfățișarea *dialogului* și avea un caracter extrem de concret, fiind legată de împrejurările și situațiile particulare la care participau cei implicați, cea din a doua formă, ia înfățișarea *monologului*, copilul povestind ce a văzut, ce a auzit, fără ca ascultătorul să cunoască neapărat situația despre care se vorbește. Deși aceste două forme de limbaj (*dialogul și monologul*) coexistă pe toată perioada preșcolarității, predominanța, locul și rolul lor se schimbă în funcție de sarcinile și condițiile în care are loc comunicarea. Când copilul se referă la experiența sa nemijlocită, caracterul situativ al limbajului este foarte evident, în schimb atunci când el reproduce povestirile, poveștile cunoscute, el e nevoit să utilizeze vorbirea contextuală.

Psihologul american *R. Brown* (1973) a evidențiat **5 stadii în dezvoltarea limbajului la copii**. La elaborarea lor el s-a orientat nu la vârsta copiilor, deoarece unii învață mult mai repede decât alții, dar la mărimea medie a expunerii. El a cercetat limbajul a 3 copii – Eva, Adam și Sara. Deși în dezvoltarea limbajului Eva progresează, aproape de 2 ori mai repede, la majoritatea copiilor ordinea de trecere, traversare a acestor 5 stadii a rămas neschimbată [21].

Stadiul I. Se caracterizează prin propoziții din două cuvinte, de regulă, de reper și deschise, limbaj telegrafic.

Stadiul II. La acest stadiu apar expuneri ceva mai desfășurate. Copiii încep să folosească regulile schimbării cuvintelor, în cazul cuvintelor pe care le cunosc. Ei schimbă formele cuvintelor (prezent – trecut, singular – plural), întâmpinând unele greutăți. O atare utilizare a cuvintelor este o dovadă a capacității copilului în stabilirea și generalizarea legilor complicate ale limbii. Acesta este numit fenomenul suprareglării în alcătuirea cuvintelor (*G.F. Marcus, 1992*).

Stadiul III. Copiii învață să modifice propozițiile simple. Ei formează propoziții negative și imperative, pun întrebări și schimbă frazele simple, folosite la stadiile anterioare.

Stadiile IV-V. Copiii învață să opereze în cadrul construcțiilor tot mai complexe, cu propoziții compuse, fraze.

Extinderea și complicarea raporturilor dintre copil și realitatea înconjurătoare, sporirea independenței copilului, caracterul mai organizat al activității sale verbale, se răsfrâng direct asupra limbajului său. În această perioadă raportul dintre *limbajul activ* (utilizat) și *cel pasiv* (înțeles) se

modifică similar, limbajul pasiv apropiindu-se de cel activ ca valoare de comunicare. Acesta se îmbogățește sub raport cantitativ, prezentat în tabelul următor.

Tabelul 6.6. *Evoluția limbajului la copil în educația timpurie*

1 an	2 ani	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani
5-10 cuvinte	300-400 cuvinte	800-1000 cuvinte	1600-2000 cuvinte	3000 cuvinte	3500 cuvinte

De la 5-10 cuvinte pronunțate de copilul de 1 an, vocabularul activ al copilului crește la circa 300-400 de cuvinte la 2 ani, la circa 800-1000 cuvinte la 3 ani, la 4 ani acesta se dublează (1600-2000 de cuvinte), iar la vârsta 4-5 ani până la 3000 de cuvinte, la 6 ani – peste 3500 cuvinte. Cu toată relativitatea lor, aceste cifre scot în evidență faptul că, în condiții normale de educație la sfârșitul perioadei preșcolare copilul stăpânește lexicul de bază al limbii materne.

Odată cu îmbogățirea vocabularului, se dezvoltă coerența limbajului, caracterul său încheșat, structurat. De la limbajul situativ, specific antepreșcolarului, are loc trecerea la limbajul contextual, la formele dialogate, monologate. Când copilul se referă la experiența nemijlocită, dominant devine caracterul situativ al limbajului care se diminuează, atunci când se redă conținutul unei povești, povestiri. Specific pentru preșcolar este apariția treptată a limbajului monologat și a unei alte forme – limbajul interior, atestat între 3 ani și jumătate și 5 ani și jumătate.

Astfel, sub aspectul compoziției lexicale, cerințele impuse limbajului de relațiile copilului cu mediul social sunt pe deplin satisfăcute. Prezintă interes repartiția cuvintelor de diverse categorii gramaticale în cadrul vocabularului unor copii. La sfârșitul perioadei preșcolare, copilul stăpânește practic forme și categorii gramaticale ale limbii materne.

Cadrele didactice și părinții sunt obligați să răspundă copilului în propoziții pe înțelesul copiilor. În timpul plimbărilor în curtea grădiniței cadrele didactice vor numi denumiri de: flori, arbori, clădiri mai importante din orașul/satul natal, îmbogățindu-i vocabularul. Povestirea unor istorioare simple, răsfoirea în comun a cărților cu figuri, unele jocuri educative contribuie la mărirea bagajului de cuvinte.

Stăpânirea unui vocabular bogat îi oferă preșcolarului posibilitatea de a se „mișca” mai ușor în mediul înconjurător și de a-și experimenta propriile achiziții de limbaj. Se poate spune că este o minune că toți copiii, din toate culturile reușesc să-și însușească limba maternă în numai 6-7 ani.

Tabelul 6.7. *Caracteristicile aspectului lexical la copii de vârstă preșcolară*

Vârsta	Caracteristici
3-4 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intuiește sensul unui cuvânt în cadrul jocurilor, situațiilor de învățare. ▪ Recunoaște și numește obiecte, ființe ce sunt prezente în fața lui sau în baza imaginilor. ▪ Își îmbogățește vocabularul cu: <ul style="list-style-type: none"> - <u>substantive</u> (<i>denumiri de jucării, fructe, legume, poate cunoaște și localitatea unde trăiește</i>); - <u>verbe</u> la timpul prezent, trecut (perfectul compus – <i>am mâncat, am îmbrăcat</i>); - <u>adjective</u> (<i>mare, frumos, bun, curat, gustos etc.</i>); - <u>adverbe</u> (<i>ziua, noaptea</i>); - <u>pronumele</u> personale (<i>eu, tu, el</i>), posesive (<i>mea, ta, voastră</i>); - <u>articolul</u> substantival nehotărât (<i>un, o, niște</i>).
4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Își îmbogățește cantitativ și calitativ vocabularul cu cuvinte ce desemnează: <ul style="list-style-type: none"> - denumiri de obiecte; - denumiri de ființe și habitatul lor (<i>pământ, apă, aer</i>);

	<ul style="list-style-type: none"> - fenomene vitale, fenomene ale naturii (<i>frig, umed, însorit</i> etc.); - părți ale obiectelor, organismelor vii; - materiale din care-s confecționate obiectele (<i>pânză, hârtie, lemn, cauciuc</i> etc.); - culorile și nuanțele lor; - calități gustative; - grade (<i>mai moale, mai luminos, mai gros, mai tare</i> etc.); - reprezentări și conduite social-morale. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Învăță cuvinte noi și le utilizează în cadrul jocurilor sau activităților de învățare. ▪ Percepe și utilizează lexemele cu caracter generalizator (<i>veselă, mobilă, animale, păsări</i>). ▪ Își extinde bagajul de cuvinte cu denumiri de transport, mobilă, de profesii (<i>educatoare, medic, șofer</i> etc.). ▪ Percepe semnificația cuvintelor ce au o sonoritate asemănătoare (<i>lac, sac, rac, masă – casă – vază</i> etc.). ▪ Formează <u>cuvintele cu ajutorul sufixelor</u> și percepe semnificația lor (<i>copil – copilaș, fulg – fulguleț</i> etc.).
5-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizează cuvinte noi în contexte adecvate. ▪ Compune întrebări de tipul: <i>De ce? Unde? Când? Unde?</i> etc. ▪ Modifică formele cuvintelor după gen (<i>o păpușă – două păpuși</i>). ▪ Caracterizează un obiect, spunând tot ce știe despre el (<i>forma, dimensiunile, gustul, culoarea</i> etc.); ▪ Îmbogățirea vocabularului cu: <ul style="list-style-type: none"> a) <u>substantive</u> – denumiri de fenomene, ființe, trăsături de caracter, denumiri de profesii, de materiale, de jocuri; b) <u>adjective</u> – însușiri referitoare la <i>dimensiuni, formă</i> (<i>pătrată, triunghiulară, dreptunghiulară</i>), <i>gust</i> (<i>dulce, amar, acru</i> etc.), <i>culoare</i> (<i>maro, oranj, bej, violet</i> etc.), <i>trăsături de caracter</i> (<i>cinstit, liniștit, iute, egoist</i> etc.) și perceperea semnificației acestora; c) <u>adverbe de timp</u>: (<i>ieri, azi, mâine, poimâine</i>); d) <u>prepoziții</u> (<i>pe, sub, la, de pe, despre</i> etc.); e) <u>numerale</u> nehotărâte (<i>mult, puțin</i>), <u>adverbiale</u> (<i>o dată, de trei ori</i>), <u>cardinale</u> (unu,doi,trei) <u>ordinale</u> (<i>a doua, a treia</i> etc.); f) <u>particule</u> (<i>da, nu, ba, nu, altă</i> etc.); g) <u>conjunții</u> (<i>și, iar, dar, că</i>). ▪ Percepe și utilizează în vorbire <u>sinonime</u> (<i>zăpadă, omăt, nea, noian, troian</i>) și <u>antonime</u> (<i>puțin – mult, rece – cald</i>) în cadrul jocului (cu ajutorul educatorului).
6-7 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizează și selectează <i>cuvinte de politețe</i> adecvate situației de comunicare. ▪ Utilizează formele de salut corespunzător vârstei persoanei (adult – <i>Bună ziua!</i> copil – <i>Salut!</i> etc.). ▪ Utilizează corect pronumele de politețe (<i>dumneavoastră, dumneata</i> etc.). ▪ Percepe semnificația substantivelor (<i>aur, sare, lămâie</i> etc.) și adjectivelor în propoziții (<i>pâinea este proaspătă, coaptă, rumenă</i> etc.); ▪ Percepe și utilizează în vorbire <u>sinonime</u> (<i>zăpadă, omăt, nea, noian, troian</i>) și <u>antonime</u> (<i>puțin – mult, rece – cald</i>); ▪ Percepe și utilizează în vorbire <u>comparația</u>: <i>harnică ca o furnică, gingașă ca o floare</i> etc.; ▪ Utilizează uneori expresii frazeologice și explică sensul lor: a luat-o la sănătoasa etc.; ▪ Îmbogățește vocabularul cu: <i>substantive, adjective, prepoziții, adverbe, numerale nehotărâte, conjuncții</i> etc.; ▪ Percepe și îmbogățește limbajul cu expresii frazeologice (<i>a ține limba după dinți</i> etc.). ▪ Învăță cuvinte noi și le utilizează în cadrul jocurilor sau activităților de învățare.

❖ Formarea corectitudinii gramaticale a vorbirii (*aspectul gramatical*)

Formarea structurii gramaticale a vorbirii este o altă sarcină importantă, legată de schimbarea formei cuvântului, de îmbinarea lui cu alte cuvinte în procesul de comunicare. A. Гвоздев subliniază, că un indiciu al dezvoltării vorbirii copilului este „*gramaticalizarea*” propoziției [8].

Toți copiii, indiferent de cultura căreia aparțin și de limba pe care o vorbesc, prezintă o succesiune identică a etapelor dezvoltării limbajului: în jurul vârstei de 3-4 ani alcătuind propoziții (2-3 cuvinte) respectă uneori regulile gramaticale, iar la 5-6 ani vorbirea copilului începe să fie asemănătoare celei a adultului.

Varietatea și dificultatea sarcinilor ilustrează problematica limbajului, cu care se confruntă copiii. Aceștia trebuie să achiziționeze și să stăpânească toate nivelurile limbajului, nu numai nivelul sunetelor vorbirii. Ei trebuie să achiziționeze și să stăpânească și modul de combinare a cuvintelor în propoziție pentru a-și exprima gândurile.

Problema cea mai importantă a preșcolarității, o reprezintă însă însușirea *structurii gramaticale* a limbajului. *Tatiana Slama-Cazacu* care a făcut studii în acest sens, evidențiază o serie de aspecte interesante. Autoarea menționează că în utilizarea verbelor cel mai bine se fixează timpul prezent; timpul trecut – perfectul compus este abreviat în formarea sa de schemele mai vechi, consolidate (*m-am ardat* în loc de *m-am ars*). Caracteristic pentru preșcolaritate este formarea independentă a cuvintelor, inventarea lor. Acest fenomen are la bază creșterea capacității de generalizare a unor relații gramaticale deja consolidate [12].

Substantivele și adjectivele se înmulțesc concomitent cu progresele pe care le face copilul în contact cu realitatea înconjurătoare. E știut că la circa 3 ani copilul spune *Eu*, se recunoaște deci la persoana întâi, ca un individ separat față de ceilalți. În același timp apar în vocabularul lui cuvintele *Tu* și *El*. Pentru el este accesibil numai ceea ce este concret; chiar numele unui obiect îi apare ca una din proprietățile sale.

Noțiunea de timp este percepută mai greu la vârsta de 3-5 ani. Treptat preșcolarul înțelege ce este timpul, devenind capabil să folosească verbele nu numai la prezent, ci și la viitor și la trecut. De îndată ce devine conștient de *El*, de cei doi părinți, de sexul de care aparține, el va folosi femininul și masculinul.

Sub aspect *calitativ*, progresele sunt evidente:

- a) se ameliorează corectitudinea pronunției, expresivitatea vorbirii și folosirea acordului
- b) gramatical;
- c) exprimarea orală capătă deja expresivitate, devenind capabilă să transmită emoțiile, impresiile, gândurile și ideile pe care copilul vrea să le comunice;
- d) apare conduita verbală reverențioasă (de pildă, utilizarea pronumelui de politețe *dumneavoastră* în relațiile cu persoanele străine);
- e) se dezvoltă și caracterul generativ al vorbirii, în sensul capacității copilului de a construi
- f) cuvinte noi mai mult sau mai puțin inspirate (de exemplu: *urlăreț*, *buzălată*);
- g) se structurează și *limbajul interior* (vorbirea pentru sine), după B.Ф. Баев (1960) [12].

În ceea ce privește structura gramaticală a vorbirii se face trecerea la forme mai complexe și mai concrete. Copilul preșcolar construiește propoziții simple apoi dezvoltate și fraze.

În grădiniță, copiii nu studiază gramatica, dar trebuie să însușească structura gramaticală a limbii, adică să respecte regulile declinărilor, conjugărilor, acordul dintre diferitele părți de propoziție etc.

Copilul preșcolar nu „*învață*” regulile gramaticale, nu cunoaște definiții, nu știe ce este substantivul, verbul, declinarea dar respectă aceste reguli intuitiv, pentru că are în jur modelul de vorbire corectă, este antrenat să le cunoască prin jocuri și exerciții, este corectat atunci când greșește.

Acumularea experienței verbale duce treptat la formarea unor generalizări lingvistice empirice. Aici ia naștere așa – numitul „simț al limbii”. Sensibilitatea față de fenomenele lingvistice în general, inclusiv față de fenomenele gramaticale este o trăsătură caracteristică copilului preșcolar. În baza acestui „simț al limbii” copiii ajung să folosească tot mai corect formulele gramaticale.

La vârsta preșcolară se perfecționează modul de asimilare și de utilizare a sistemului mijloacelor morfologice. Copilul este foarte sensibil la schimbarea formei cuvântului, el nu cunoaște, dar simte regula comună pentru mai multe cuvinte și înțelege sensul gramatical și logic al morfemului.

Datorită acestui fapt conținutul vorbirii nu mai este legat nemijlocit de situația prezentă, se accentuează caracterul diferențiat al cuvântului și propoziției. Prin aceasta se dă independență vorbirii, se creează posibilitatea alegerii cuvintelor folosite, se înlesnește dezvoltarea activității intelectuale și, în genere, se aduce o contribuție la formarea unor trăsături de personalitate. Acumularea treptată a experienței verbale duce treptat la formarea unor generalități empirice lingvistice așa – numitului *simț al limbii*.

Mecanismul fiziologic al *simțului limbii* îl constituie stereotipul dinamic, care se elaborează la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare, în procesul vorbirii. Stereotipurile dinamice se formează pe baza „schemelor gramaticale” care prezintă o anumită stabilitate, independent de elementele lingvistice concrete. Generalizarea relațiilor gramaticale îl ajută pe copil să vorbească din ce în ce mai corect. Uneori însă, generalizarea excesivă, neînsoțită de o suficientă diferențiere a unor relații gramaticale duce la apariția unor greșeli caracteristice vorbirii copiilor preșcolari.

Spre sfârșitul vârstei preșcolare copilul însușește în fond sistemul morfologic al limbii materne, dar vorbirii (topica, îmbinarea propozițiilor, legătura dintre ele) mai rămâne încă o sarcină dificilă pentru el. Problemele privind structura gramaticală a vorbirii preșcolare presupun realizarea următoarelor sarcini:

- a) a preîntâmpina greșelile morfologice în vorbirea copiilor, ținând cont de complexitatea formelor și a categoriilor gramaticale;
- b) a corecta direct sau indirect greșelile din vorbirea copiilor;
- c) a stimula folosirea propozițiilor de diferite tipuri.

Sarcinile acestea se rezolvă în procesul de formare a altor laturi ale vorbirii (vocabularul, cultura fonetică), fiindcă copilului nu i se dau cunoștințe de gramatică, ci i se formează deprinderea de a folosi corect (în practica vorbirii) regulile gramaticale ale limbii materne.

Copiii de 5-7 ani folosesc cu ușurință cuvintele, construiesc propoziții dezvoltate și chiar fraze. Totodată se dezvoltă *coerența* limbajului, caracterul său închegat, structurat. De la limbajul situativ, specific antepreșcolarității, se face trecerea la *limbajul contextual*. Dacă prima formă lua înfățișarea dialogului și avea un caracter extrem de concret, fiind legată de împrejurările și situațiile particulare la care participau cei implicați, cea din a doua formă ia înfățișarea monologului, copilul povestind ce a văzut, ce a auzit, fără ca ascultătorul să cunoască neapărat situația despre care se vorbește. Deși aceste două forme de limbaj coexistă pe toată perioada preșcolarității, predominanța, locul și rolul lor se schimbă în funcție de sarcinile și condițiile în care are loc comunicarea.

Când copilul se referă la experiența sa nemijlocită, caracterul situativ al limbajului este foarte prezent, în schimb atunci când el reproduce povestirile auzite de la adult, acest caracter se diminuează.

Ca o tendință generală se manifestă totuși diminuarea caracterului situativ al limbajului odată cu trecerea spre preșcolaritatea mare. Specific pentru preșcolar este, însă, nu doar predominarea uneia sau alteia dintre cele două forme de limbaj, ci și apariția treptată din limbajul monologat a unei noi forme și anume a *limbajului interior* [4].

Apariția limbajului interior sporește enorm de mult posibilitățile copilului de a-și planifica mintal activitatea, de a-și regla permanent. Vorbind cu sine, mai ales atunci când se află în situații dificile, problematice, copilul își poate ordona acțiunile, își poate stabili punctele modale ale activității, găsește soluții. Prin toate acestea limbajul interior are o mare importanță în dezvoltarea intelectuală a copilului, el reprezentând, de fapt, mecanismul fundamental al gândirii.

Gradul de generalitate a cuvintelor noțiuni crește (de exemplu: mijloace de transport, animale domestice, floră etc.). Urmărind expresivitatea și cursivitatea limbajului la vârsta de 5 ani, se remarcă faptul că se dezvoltă intens la copii întreaga activitate psihică (percepția, gândirea, memoria, limbajul, imaginația, atenția) ceea ce determină îmbogățirea reprezentărilor despre lumea înconjurătoare și trecerea spre noțiuni abstracte cu care operează în timpul comunicării cu cei din jur sau în timpul activității sale.

Tabelul 6.8. *Formarea corectitudinii gramaticale a vorbirii la copii de vârstă preșcolară*

Vârsta	Caracteristici (aspectul gramatical)
3-4 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicită ajutorul adultului atunci când nu înțelege un cuvânt, mesaj. ▪ Modifică formele cuvintelor cu ajutorul sufixelor (cal-căluț, masă-măsuță etc.). ▪ Utilizează uneori corect acordul dintre două părți de vorbire: <ul style="list-style-type: none"> a) substantiv+adjectiv – <i>măr mare, prune coapte</i>; b) substantiv + verb – <i>copilul desenează</i>; c) pronume + verb – <i>eu desenez, tu cânti</i>. ▪ Utilizează substantivele la ambele numere: <i>mașină-mașini, copac-copaci</i>.
4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alcătuieste propoziții cu ajutorul educatorului; ▪ Folosește relativ corect verbele la <u>prezent</u>, <u>trecut</u> (perfectul compus – <i>am mâncat, am îmbrăcat</i>) a verbelor în îmbinare cu alte părți de vorbire, în special cu negația <i>nu</i> (nu-mi trebuie pixul). ▪ Alcătuieste cuvinte noi, denumiri de obiecte de la conținutul dat. ▪ Utilizează corect diverse tipuri de propoziții (enuțiativă, exclamativă, interogativă). ▪ Folosește corect acordul dintre două părți de vorbire (substantiv-adjectiv, substantiv-verb). ▪ Utilizează corect <u>numărul</u> substantivelor (<i>carte – cărți</i>), adjectivelor (<i>mare – mari, frumoasă – frumoase</i>) la diverse numere. ▪ Schimbă forma cuvintelor cu ajutorul sufixelor: <i>zahar – zaharniță, bomboane – bombonieră</i>). ▪ Formează cuvinte noi cu sufixele: <i>-țel, -ișor, -uță</i> etc.
5-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sesizează greșelile gramaticale, precum și situațiile create de utilizarea cu bună știință a acestora. ▪ Alcătuieste propoziții simple și dezvoltate (despre obiecte și ființe familiare, personaje din povești, aspecte ale vieții sociale etc.). ▪ Respectă acordul dintre câteva părți de vorbire: <ul style="list-style-type: none"> a) substantiv + adjectiv (<i>floare frumoasă, băiat chipeș</i> etc.); b) substantiv + verb (<i>fetița dansează</i> etc.). ▪ Alcătuieste noi cuvinte cu ajutorul prefixelor, sufixelor și utilizarea lor în propoziții. ▪ Folosește corect verbele la <u>prezent</u> (<i>eu strâng frunze</i>), <u>trecut</u> (perfectul compus <i>am cules roșii</i> etc.) <u>viitor</u> – (<i>voi aduce bomboane</i>), a verbelor în îmbinare cu alte părți de vorbire, în special cu negația <i>nu</i> (nu-mi trebuie pixul). ▪ Poate depista și corecta erorile în exprimarea anumitor sunete și cuvinte. ▪ Construiește propoziții în baza unui cuvânt dat.

	<ul style="list-style-type: none"> Utilizează uneori corect formele substantivelor în G.D. (<i>copilului</i>), a prenumelui în D. (<i>dau Mariei, spun lui Ion</i>).
6-7 ani	<ul style="list-style-type: none"> Alcătuiește propoziții simple și dezvoltate (despre obiecte și ființe familiare, personaje din povești, aspecte ale vieții sociale etc.); Respectă acordul dintre câteva părți de vorbire: <ul style="list-style-type: none"> a) substantiv + adjectiv (<i>floare frumoasă, băiat chipeș</i> etc.); b) substantiv + verb (<i>fetița dansează</i> etc.); c) pronume + verb (<i>tu cânti, noi citim</i> etc.); d) verb + numeral (<i>Vera este a doua în rând, Ionel este al doilea în rând</i> etc.). Utilizează corect formele substantivelor în G.D. (<i>copilului</i>), a prenumelui în D. (<i>dau Mariei, spun lui Ion</i>). Utilizează gradele de comparație (<i>tot atât de frumoasă ca... mai bine, foarte interesant...</i>). Folosește corect verbele la <u>prezent</u>, <u>trecut</u> (imperfect – <i>culegeam</i>, perfectul compus – <i>am cules</i>), <u>viitor</u> – (<i>voi aduce</i>), a verbelor în îmbinare cu alte părți de vorbire, în special cu negația <i>nu</i> (nu-mi trebuie pixul). Construiește propoziții în baza unui cuvânt dat și îmbinări de cuvinte.

În concluzie putem menționa, copilul la vârsta preșcolară comunică activ cu adulții și colegii săi, îndeplinește diverse cerințe, se joacă prin intermediul vorbirii. Formarea deprinderii sale de a întreba, de a-și expune clar gândurile constituie o sarcină importantă a muncii de *dezvoltare a vorbirii corecte, expresive și coerente*.

Comunicarea scrisă

Spre deosebire de prima componentă a acestui domeniu care începe de la ceva cunoscut copiilor – vorbirea, pe o posedă și o înțeleg, această componentă *Comunicarea scrisă* include procese ale comunicării necunoscute la vârsta preșcolară: ***premisele cititului și scrisului***. Activitățile organizate în această direcție va fi direcționată în dezvoltarea atenției auditive, a auzului fonematic, de a cunoaște literele și semnele prin care „înscriem” sunetele limbii materne, formarea priceperilor elementare de citire și scriere.

Tabelul 6.9. Formarea premiselor cititului

<i>Obiectivele-cadru</i>	<i>Direcțiile formării premiselor cititului</i>		<i>Aspectele specifice</i>
<i>Recunoașterea și folosirea progresivă a limbajului scris și a altor mijloace de auto-exprimare și comunicare grafică</i>	3-5 ani	Formarea priceperii de asculta atent sunetele din mediul ambiant, vorbirea adulților. Dezvoltarea auzului fonematic, a dicției corecte, a priceperii de a pronunța corect sunetele. Familiarizarea copiilor cu noțiunea „ <i>cuvânt</i> ”.	Fonetic Fonetic
	5-7 ani	Dezvoltarea auzului fonematic, a priceperii de a evidenția un anumit sunet în cuvânt. Formarea deprinderilor de a efectua analiza sonoră a cuvintelor. Aprofundarea priceperii de a alcătui propoziții. Familiarizarea cu literele de tipar ale alfabetului. Formarea priceperii de citire a silabelor.	Sintactic
<i>Manifestarea interesului pentru carte și lectură</i>	3-7 ani	Formarea cunoștințelor elementare despre carte, scriitori, genuri și specii literare.	

Tabelul 6.10. *Formarea premiselor scrisului.*

<i>Obiectivele-cadru</i>	<i>Direcțiile formării premiselor scrisului</i>		<i>Aspectele specifice</i>
<i>Recunoașterea și folosirea progresivă a limbajului scris și a altor mijloace de auto-exprimare și comunicare grafică</i>	3-5 ani	Dezvoltarea psihomotorie și oculo-motorie. Recunoașterea liniilor din mediul ambiant (linia orizontală, linia verticală etc.) și trasarea lor în caiete. Dezvoltarea priceperilor de diferențiere a formei, mărimii obiectelor, a amplasării lor în spațiu. Formarea priceperilor de colorare, hașurare a desenelor, figurilor; de unire a liniilor punctate și obținerea unui desen.	Imprimat Criptografic
	5-7 ani	Dezvoltarea priceperilor de trasare a elementelor grafice, de scriere a liniilor orizontale, verticale, oblice, a bastonașelor, buclelor, liniilor curbe etc. Formarea priceperii de scriere a literelor de tipar și de mână (la dorință), silabe și cuvinte (la dorință).	Desen grafic

❖ **Formarea premiselor cititului la copii de vârstă 3-7 ani**

Cercetările efectuate în domeniul psihologiei copilului din ultimele decenii dovedesc că la vârsta preșcolară procesele dezvoltării psihofiziologice sunt indispensabile de cele ale dezvoltării vorbirii și, mai ales, de funcția fundamentală a limbii – *comunicarea scrisă* (lectura și scrisul), deoarece pe parcursul anilor preșcolarăității se formează premisele cititului și scrisului [5].

Eforturile cadrelor didactice vor fi direcționate, în fond, spre îmbogățirea vocabularului, formarea unei pronunțări corecte, clare, a corectitudinii gramaticale și limbajului coerent, formarea cunoștințelor despre cuvânt, silabă, propoziție, text; familiarizarea cu sunetele limbii materne.

Obiectivele formării premiselor cititului la copii de vârstă preșcolară sunt:

a) vârsta 3-4 ani

- Formarea priceperii de a asculta atent sunetele din mediul ambiant, vorbirea adulților;
- Dezvoltarea cunoștințelor elementare despre *cuvânt*.

b) vârsta 4-5 ani

- Formarea priceperilor de a pronunța corect cuvinte, învățându-i pe copii să inspire și să expire corect, să execute, jucându-se, exerciții pentru buze, limbă, maxilarul interior;
- Dezvoltarea auzului fonematic, a dicției corecte, a priceperii de a pronunța corect *sunetele* limbii materne în cuvinte, în propoziții.

c) vârsta 5-6 ani

- Comunicarea cunoștințelor elementare despre *sunete* (unele se pronunță ușor, pot fi cântate, altele se pronunță mai greu), despre cuvinte (ele pot fi scurte ori lungi, pot avea diferite sensuri);
- Formarea priceperii de a evidenția *sunetul la începutul cuvântului*, să deosebească vocalele de consoane (se vor marca prin cerușe: *roșii – vocalele, albastre – consoanele*);
- Formarea priceperii de a înțelege și a utiliza în vorbire termenii „sunet”, „cuvânt”, „propoziție” (fără a le impune copiilor definiții);
- Aprofundarea priceperii de a alcătui propoziții scurte (2-3-4 cuvinte).

d) vârsta 6-7 ani

- Consolidarea reprezentărilor generale despre *vorbire, propoziție, cuvânt, silabă, sunet*.
- Formarea priceperii de „înscrisere” a propozițiilor și cuvintelor prin liniuțe, de evidențiere prin pronunție a sunetului în cuvânt;

- Efectuarea exercițiilor de împărțire pe silabe, determinarea numărului de sunete, silabe în cuvânt, a succesiunii lor;
- Familiarizarea cu literele alfabetului – semnele grafice ale sunetelor respective.
- Formarea priceperii elementare de citire a silabelor, cuvintelor monosilabice și bisilabice (la dorință) și a unei propoziții simple din 2-4 cuvinte (la dorință).

Tabelul 6.11. *Formarea premiselor cititului la copii de vârsta 3-7 ani*

Vârsta	Caracteristici
3-4 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ascultă sunetele pronunțate de adult (din mediu ambiant) și le emite. ▪ Numește povestea după imaginile ilustrate. ▪ Memorizează cuvinte, propoziții din povestea preferată. ▪ Imită ritmul și tempoul unor versuri. ▪ Dorește ca povestea preferată să-i fie citită în mai multe rânduri. ▪ Răsfoiește cu plăcere cărți cu povești.
4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rostește corect toate vocalele, dar întâmpină dificultăți în pronunțarea unor consoane. ▪ Își scrie prenumele cu litere de tipar. ▪ Asociază literele din propriu nume cu sunetele corespunzătoare. ▪ Conștientizează faptul că literele compun cuvinte. ▪ Răsfoiește cu plăcere cărți despre jucării, meserii, animale, plante etc. ▪ Alcătuiește propoziții scurte (2-3-4 cuvinte) cu cuvintele propuse de educator.
5-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rostește corect toate vocalele și majoritatea consoanelor. ▪ Deosebește sunetele vorbirii de cele din natură. ▪ Numește cuvinte ce încep cu același sunet. ▪ Asociază unele sunete cu litera corespunzătoare (de la începutul cuvântului). ▪ Împarte cuvintele în silabe și alcătuiește schema cuvintelor. ▪ Evidențiază locul sunetului (vocală) în cuvânt. ▪ Însușește <i>literele alfabetului</i> (vocale și consoane – la dorință) și semnele grafice ale literelor respective. ▪ Își scrie numele, prenumele și alte cuvinte familiare (mama, tata etc.) cu litere de tipar. ▪ Utilizează în vorbire termenii „<i>sunet</i>”, „<i>silabă</i>”, „<i>cuvânt</i>”, „<i>propoziție</i>”.
6-7 ani	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compune propoziții cu cuvinte propuse sau în baza imaginilor contemplate. ▪ Utilizează în vorbire termenii „<i>sunet</i>”, „<i>silabă</i>”, „<i>cuvânt</i>”, „<i>propoziție</i>”. ▪ „Înscrie” propoziții prin linii. ▪ Deosebește propozițiile: <i>enunțiativă</i>, <i>exclamativă</i>, <i>interogativă</i>. ▪ Împarte cuvintele în silabe, determină numărul de silabe în cuvânt și consecutivitatea lor. ▪ Modelează structura sonoră a cuvântului prin semne convenționale (cerculețe roșii – <i>vocalele</i>, cerculețe albastre – <i>consoanele</i>). ▪ Deosebește sunetele: vocale și consoane. ▪ Evidențiază locul sunetului în cuvânt (vocalele și consoanele). ▪ Recunoaște <i>literele alfabetului</i> – semnele grafice ale sunetelor respective. ▪ „Citește” silabe închise și deschise. ▪ Unește (procesul de sinteză) silabele în cuvânt, coordonând pronunția lor. ▪ Alcătuiește și „citește” cuvinte monosilabice și bisilabice cu orientare spre vocală (la dorință).

❖ Manifestarea interesului pentru carte și lectură

Toată grija și răspunderea de instruirea și educația copiilor o poartă în egală măsură instituția preșcolară și familia. Una din responsabilitățile care cade pe umerii cadrelor didactice este imensă, în

formarea gustului pentru carte și lectură de la vârsta fragedă. Este deosebit de greu pentru cadrele didactice să reziste tot timpul ritmului antrenant impus de copiii săi, să aibă răbdare, să răspundă adecvat la întrebări, să reușească să vadă lumea prin ochii lui. De modul în care cadrul didactic își îndeplinește rolul de a forma gustul pentru lectură la copii depinde succesul în activitățile educativ-instructive în cadrul instituției preșcolare.

În ultimul timp a devenit cea mai actuală întrebare *cum să le trezim interesul pentru carte?* Această întrebare îi frământă pe cadrele didactice și părinți. Cu toții știm că televizorul și, în ultimul timp, jocurile la calculator ocupă cea mai mare parte din timpul liber al copiilor. De aceea e necesar ca cadrele didactice, sprijiniți de părinți, să găsească cheițele potrivite pentru a deschide porțile sufletului copilului spre carte, pentru a-i face pe copii să îndrăgească cartea.

Pentru copilul de vârstă preșcolară, *cartea* reprezintă o mare necunoscută. De felul în care reușește cadrul didactic/părintele să-l apropie de prima lui *carte cu povești*, depinde atitudinea lui pe viitor față de carte.

Drept model pentru cadre didactice poate servi modul în care și-a demonstrat devotamentul față de învățământul în timpul său, *I. Creangă*, reușind să formeze copiilor sentimentul de dragoste față de carte, care au devenit mai apoi deprinderi de viață. Dascălul i-a captivat și stimulat pe copii cu o povestire caldă, cu acțiune clară, iar copii manifestau dorința să recitească textul și să citească și alte texte recomandate. *I. Creangă* utiliza și o altă metodă – citirea explicativă: citea povești scurte, întrerupea lectura intenționat, într-un moment interesant al desfășurării acțiunii și-i determină pe copii să continue în mod independent povestirea textului.

Stimularea interesului pentru lectură începe încă din familie de către părinți apoi de către cadrul didactic ce continuă această activitate în grădiniță. Părinții și cadrul didactic trebuie să selecteze basme, povești, povestiri specifice vârstei copilului, să fie accesibil limbajul textului, iar succesiunea acțiunii să fie clară. Copii trebuie ajutați cu întrebări și desene ce reprezintă momentele importante ale textelor. Doar astfel copii vor reuși să povestească textele, iar ca activitate în completare vor încerca să compună.

❖ Formarea premiselor scrisului

Înșușirea scrierii ca instrument de bază a activității de învățare stă la baza dezvoltării intelectuale a copiilor de vârstă preșcolară. În prezent mulți copii întâmpină mari dificultăți la învățarea scrisului, deoarece sunt necesare unele măsuri de ordin metodologic, care se impun a fi luate nu numai odată cu învățarea sistematică a scrierii în clasa întâi, ci chiar în instituțiile preșcolare.

În pregătirea copiilor pentru școală este important nu a-l învăța a scrie cifre, litere de mână etc., dar crearea condițiilor pentru dezvoltarea mușchilor mici al palmelor și degetelor.

Cercetătorii menționează că copiilor de la vârsta fragedă li se dezvoltă în mod natural mușchii grosieri, dar mușchii mici ai mâinii nu se dezvoltă de la sine, e necesar de un antrenament special. Acest proces include [4]:

- ✓ exerciții de antrenament grafic;
- ✓ scrierea elementelor literelor de mână (pregrafisme);
- ✓ îmbinarea, unirea elementelor literelor în combinații de grafisme;
- ✓ scrierea literelor de mână, a cuvintelor și propozițiilor (la dorința copiilor).

Pentru a însuși tehnica scrierii, copiii trebuie să atingă un anumit nivel de dezvoltare psihofiziologică care, pe lângă capacitățile motrice, implică gândirea, memoria, perceperea spațială a obiectelor [7]. Formarea deprinderilor de scriere caligrafică doar în baza acțiunilor concrete de imitare a unor modele (fără solicitarea largă a intelectului) este evident ne eficace. *De aceea o importanță*

deosebită trebuie acordată activităților practice de lucru manual la vârsta preșcolară, care vor contribui la dezvoltarea musculaturii fine aabei mâinii și a mâinii în general, și la dezvoltarea proceselor psihice cognitive.

Formarea premiselor scrisului include în sine un proces îndelungat de pregătire a musculaturii fine, de antrenament grafic de scriere a semnelor grafice: linii drepte: orizontală, verticală, oblică spre stânga, oblică spre dreapta; linii de diferite tipuri: linia frântă, linia curbă închisă (cerc, oval), linia curbă deschisă (spirală), linia ondulată, zaua, bucla, nodul, bastonașul cu întorsătura în jos și în sus combinații de grafisme: linii drepte, orizontale și verticale; linii orizontale și linii frânte; linii oblice și ovalul etc.

Perceperea de a ține corect creionul, pixul, carioca se formează la vârsta preșcolară mare (5-7 ani), când dezvoltarea zonelor respective ale scoarței creierului aproape că e finisată, iar musculatura fină a mâinii este formată suficient.

Astfel, antrenamentul grafic care pare o simplă gimnastică a mâinii, însoțită de un inevitabil control vizual, în realitate trebuie conceput ca o exersare efectuată cu un anumit scop bine determinat – formarea premiselor scrierii.

În continuare prezentăm caracteristicile aspectului „Formarea premiselor scrisului la copii de vârstă 3-7 ani”.

Tabelul 6.12. Formarea premiselor cititului la copii de vârstă 3-7 ani

Vârsta	Caracteristici
3-4 ani	<ul style="list-style-type: none"> Percepe și recunoaște unele linii în mediul ambiant: linia orizontală, linia verticală, linia curbă închisă (cercul); Desenează linii curbe închise și deschise orizontale și verticale pe pământ, nisip, zăpadă (cu bețișorul); pe asfalt, pe foaie, pe tablă (cu creta); Modelează bețișoare din ceară, plastilină, lut; Desenează, „scrie” diferite linii, obiecte, figuri; Efectuează exerciții de alunecare cu toată mâna pe suprafața întregii foi uneori cu trecere peste conturul desenului.
4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> Diferențiază forma, mărimea obiectelor, a dispunerii lor în spațiu; Trasează linii drepte orizontale și verticale (scurte, lungi, oblice, de la stânga spre dreapta și invers; curbe), de a combina linii de diverse forme; Hașurează desene în cărțile de colorat fără a trece parțial peste linia de contur etc.; Efectuează desene după puncte, linii punctate; Desenează ozoare prin combinarea liniilor drepte, oblice, curbe.
5-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> Posedă priceperi elementare de orientare spațială pe foaia de hârtie (respectă câmpul, intervalele, scrie pe linie, completează corect spațiul dintre linii). Trasează linii drepte (verticale, orizontale), oblice, curbe, închise (cercul ovalul), spirală, nodul. Hașurează și mânuiește corect creionul, carioca, pixul. Scrie unele litere de tipar. Reproduce unele modele a unor structuri grafice. Trasează linii după punctele de reper.
6-7 ani	<ul style="list-style-type: none"> Trasează și redă corect <i>litere de tipar</i> (literele alfabetului). Respectă regulile scrisului: spațiul, înclinația uniformă, aspectul îngrijit. Recunoaște și trasează <u>grafismele elementare</u>: linii drepte (<i>orizontală, verticală, oblică</i>), linii de diferite tipuri (<i>linia frântă, linia curbă închisă, linia curbă deschisă (spirală), linia ondulată, zaua, bucla, nodul, bastonașul</i>) și combinații de grafisme.

- Evidențiază tipuri de linii (*linia frântă, zaua* etc.) în obiectele din mediu înconjurător.
- Modelează semnele grafice din plastilină, ață etc.
- Apreciază propria sa lucrare și a celor efectuate de alți copii.
- Scrie *litere de tipar*, le conturează, hașurează și desenează.
- Formează *silabe și cuvinte din litere de tipar* și le scrie cu litere de tipar pe fișe, în caiet.

6.3. Aspecte metodologice specifice domeniului *DLC*

În contextul celor prezentate mai sus, propunem o analiză a obiectivelor domeniului *Dezvoltarea limbajului și a comunicării* din varianta de proiect *Curriculum Național de Educație Timpurie* (pilotat 2015-2016) raportat la un alt document inerent procesului de educație timpurie – *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*.

Fiecare *domeniu de dezvoltare* cuprinde obiectivele-cadru și obiectivele de referință specifice vârstei antepreșcolare (0-3 ani) și vârsta preșcolară (3-7 ani), în scopul asigurării coerenței în interiorul domeniului, dar mai ales pentru cuprinderea tuturor aspectelor definiției pentru domeniul respectiv

Domeniul „Dezvoltarea limbajului și a comunicării” prevede următoarele **obiective-cadru**, obiective cu un grad înalt de generalitate:

- 4.1. Ascultarea și înțelegerea semnificației limbajului vorbit (mesajului);
- 4.2. Comunicarea verbală eficientă, exprimarea corectă gramatical și folosirea unui vocabular din ce în ce mai bogat;
- 4.3. Manifestarea interesului pentru carte și lectură;
- 4.4. Recunoașterea și folosirea progresivă a limbajului scris și a altor mijloace de auto-exprimare și comunicare grafică;
- 4.5. Perceperea și exprimarea artistică.

Obiectivele-cadru sunt transpuse în **obiective de referință**, adică rezultatele așteptate, progresia în achiziția de cunoștințe și de competențe de la un an de studiu la altul. Obiectivele de referință se realizează în funcție de vârsta preșcolară: ele sporesc în dificultate mergând de la grupa de creșă până la grupa pregătitoare.

Orice activitate didactică trebuie să aibă **scopuri bine definite și obiective operaționale**, adică performanțele sub formă de comportamente observabile și măsurabile obținute pe parcursul procesului didactic.

În elaborarea *noului proiect de curriculum* s-a ținut cont de tendințele existente în context internațional în domeniul educației timpurii și de specificul sistemului de învățământ preșcolar din Republica Moldova. O deosebită atenție trebuie să se acorde **dezvoltării vorbirii corecte, coerente, expresive și cursive – o activitate fundamentală pentru însușirea limbii materne, instrument cognitiv și de comunicare pentru toate activitățile organizate în cadrul instituției preșcolare**.

Pentru a dezvolta o vorbire corectă și coerentă copilului de vârstă preșcolară, cadrul didactic trebuie să se orienteze spre o **integrare interdisciplinară a conținuturilor** în cadrul procesului educațional. Prin structura și scopul său, învățământul preșcolar favorizează și permite activități interdisciplinare la toate formele de organizare ale acestuia. Dacă vom analiza atent obiectivele de referință ale acestui domeniu vom constata că **educarea limbajului se urmărește nu numai la activitățile de „Educație pentru limbaj și comunicare”, dar și-n cadrul activităților de „Educație artistico-plastică”, „Educație pentru munca artistică”, „Educație muzicală”** etc.

În cadrul activităților de „Educație artistico-plastică”, copiii trebuie să fie stimulați să descrie desenele sau picturile executate de ei, să motiveze alegerea culorilor, astfel se exersează deprinderile de comunicare verbală. Această verbalizare relevă totodată perceperea și denumirea corectă a componentelor desenului realizat.

Pentru crearea unei atmosfere relaxante și plăcute, se poate de interpretat un cântec care va contribui la dezvoltarea expresivității vorbirii, dicției corecte etc. La aceste activități se execută pauze dinamice pentru a dezvolta motricitatea fină și pronunția corectă a sunetelor în cuvinte, spre exemplu: copiii trebuie să bată în toabă, să apese clapele unui pian-jucărie de tot atâtea ori, câte silabe conține un cuvânt, câte cuvinte conține o propoziție etc.

Un model educațional interdisciplinar este *flexibil*, permite copilului să se adapteze la orice activitate organizată în cadrul instituției de educație timpurie.

În continuare vom analiza obiectivele de referință ale domeniului „Dezvoltarea limbajului și a comunicării” din varianta de proiect CNET (pilotat 2015-2016) și conținutul indicatorilor *Standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*. Vom observa că obiectivele și indicatorii de evaluare sunt formulate pe domenii de dezvoltare, autorii au aceleași viziuni asupra educației copilului preșcolar. Din punctul nostru de vedere, această modificare este binevenită întrucât un curriculum centrat pe copil mai întâi ia în considerare nevoile, interesele și dorințele copilului.

În continuare, demonstrăm *corelarea obiectivelor* (cadru și de referință din CETN) și *indicatorii din standardele educaționale* în tabelul 6.13.

Tabelul 6.13. Domeniul „Dezvoltarea limbajului și a comunicării, premisele citit–scrisului”

CURRICULUMUL NAȚIONAL DE EDUCAȚIE TIMPURIE (în variantă de proiect)		STANDARDE DE ÎNVĂȚARE ȘI DEZVOLTARE PENTRU COPILUL DE LA NAȘTERE LA 7 ANI		
Obiective-cadru	Obiective de referință	Standarde	Indicatorii (3-5 ani)	Indicatorii (5-7 ani)
Ascultarea și înțelegerea semnificației limbajului vorbit (mesajului)	<ul style="list-style-type: none"> Să identifice, selecteze anumite informații din mesajele ascultate – spuse sau înregistrate pe diferite suporturi magnetice; Să demonstreze înțelegerea unei secvențe de instrucțiuni simple și să le aplice; Să participe activ la discuțiile dintr-un grup, ascultând și intervenind în conversație; Să povestească un eveniment sau o poveste cunoscută respectând succesiunea evenimentelor. 	<p>1. Copilul ar trebui să fie capabil să asculte în scopul înțelegerii semnificației limbajului vorbit.</p>	<p>384. Participă la discuțiile unui grup ascultând interlocutorii pentru un timp scurt.</p> <p>385. Demonstrează înțelegerea vocabularului uzual/de bază prin adecvarea răspunsului.</p> <p>386. Dobândește informații prin ascultare.</p> <p>387. Demonstrează un grad înalt de înțelegere și participare în conversații.</p> <p>388. Demonstrează progres în înțelegerea și aplicarea unor instrucțiuni simple din mai multe etape.</p> <p>389. Răspunde la întrebări folosind limbajul verbal.</p> <p>390. Face diferența între cuvintele reale și cele inventate.</p>	<p>376. Încearcă să localizeze obiecte atunci când aud.</p> <p>377. Repetă un mesaj verbal.</p> <p>379. Ascultă povești și povestiri scurte, simple.</p> <p>380. Identifică anumite persoane, obiecte și acțiuni după denumire.</p> <p>381. Răspunde la comenzi care includ verbe („sari, aleargă, deschide, prinde, adu-mi...”).</p> <p>382. Îndeplinește 2 comenzi corelate redade prin folosirea unor structuri mai complexe care includ substantive, verbe, adverbe, adjective („Așează jucăriile de construit în rafturile lor și vino la masă”).</p> <p>383. Adresează întrebări simple: „Ce este?”.</p>
Comunicarea verbală eficientă, exprimarea corectă gramatical și folosirea unui vocabular din ce în ce mai bogat	<ul style="list-style-type: none"> Să transmită corect prin mai multe modalități un mesaj, utilizând propoziții dezvoltate, pentru a comunica nevoi, idei, acțiuni, sentimente, experiențe zilnice. Să regleze conștient și intenționat expresivitatea intonațională a vorbirii. Să utilizeze corect în vorbirea curentă forma pluralului, pronumele personale, prepozițiile, acordul de gen, număr, persoană, formele adecvate de timp. Să adreseze și să răspundă la întrebări de informare și clarificare Să utilizeze cuvinte noi, sinonime, 	<p>4. Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze capacitatea de a comunica eficient.</p> <p>3. Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze capacitatea de a</p>	<p>460. Vorbește suficient de clar pentru a fi înțeles de toți interlocutorii.</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>464. Își exprimă propriile opinii, folosind cuvinte, gesturi sau diferite semne.</p>	<p>455. Își menține atenția asupra vorbitorului, chiar dacă pentru o perioadă limitată.</p> <p>456. Verbalizează solicitări și răspunsuri („Vreau...”), utilizând formule de politețe („te rog”, „mulțumesc”).</p> <p>457. Recunoaște după intonație tipul de mesaj transmis (o întrebare, un imperativ, o nedumerire, o bucurie etc.).</p> <p>458. Folosește gesturi și limbajul</p>

	<p>antonime, omonime și expresii, pentru a exprima sentimentele și trăirile proprii și ale altora, pentru a evalua acțiuni sau situații.</p>	<p>se exprima corect gramatical.</p> <p>2. Copilul ar trebui să fie capabil să-și extindă progresiv vocabularul.</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>412. Înțelege și utilizează cuvinte care exprimă grade de rudenie.</p> <p>413. Adresează frecvent 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>414. Cere explicații la cuvintele pe care nu se înțelege și le utilizează.</p> <p>415. Folosește cuvinte pentru a evalua acțiuni sau situații („a patinat frumos, a schiat repede, a jucat bine...”).</p> <p>417. Înțelege și utilizează antonime (cuvinte cu sens opus) în vorbirea curentă.</p> <p>436. Folosește pluralul în vorbirea curentă, corect și sistematic.</p> <p>437. Folosește corect pronumele personal (eu, tu, ei, voi).</p> <p>438. Folosește, dar nu întotdeauna corect, adverbe de timp (azi, mâine, poimâine, ieri).</p> <p>439. Exprimă în vorbirea curentă acțiuni viitoare („trebuie să”, „o să...”).</p> <p>440. Vorbește folosind propoziții dezvoltate și fraze pentru a descrie evenimente curente, oameni, locuri folosind verbe la timpul trecut.</p> <p>441. Descrie un produs al activității, un proiect în 3 sau mai multe secvențe.</p> <p>442. Folosește corect prepozițiile în limbajul curent.</p>	<p>corpului pentru a exprima nevoi și sentimente (îmbrățișează spontan membrii familiei).</p> <p>459. Se adaptează interlocutorilor diferiți (când vorbește cu un copil îi folosește numele).</p> <p>467. Inițiază o conversație și participă adecvat în conversație cu copiii sau adulți.</p> <p>468. Își adaptează discursul în funcție de interlocutor (cu copiii mici folosește cuvinte simple, alt ritm al vorbirii).</p> <p>406. Folosește cuvinte bisilabice, trisilabice.</p> <p>407. Folosește cuvinte noi în experiențele zilnice.</p> <p>408. Comunică folosind propoziții din 2, 3 cuvinte.</p> <p>409. Verbalizează experiențele senzoriale gustative (acru, dulce, amar, sărat), odorifice (miros de floare, de parfum), auditive, tactile (dur, neted...) sau vizuale (denumind întâi culorile vii).</p> <p>410. Întreabă pentru a cunoaște denumirea obiectelor, evenimentelor noi („Ce este?”, „Cum se numește?”).</p> <p>411. Folosește cuvinte care desemnează unele categorii familiare (animale, mâncare, jucării).</p>
--	--	--	--	---

			416. Își exprimă starea de spirit și sentimentele utilizând o gamă variată de cuvinte și expresii („Sunt fericit/trist/supărat/speriat/mirat/furios).	
Recunoașterea și folosirea progresivă a limbajului scris și a altor mijloace de auto-exprimare și comunicare grafică	<ul style="list-style-type: none"> Să înțeleagă că există legătură între textul scris și limbajul oral. Să identifice cuvântul, silaba, sunetul, locul sunetului în cuvânt, relația „sunet-literă”. Să citească cuvinte cunoscute de pe diverse etichete aflate în sala de grupă sau în alte locuri publice. Să identifice mesaje scrise sub formă de semne sau simboluri în diferite contexte. Să recunoască diferența dintre litere și cifre. 	<p>6. Copilul ar trebui să fie interesat de citit.</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>498. Se prefacă că citește păpușilor sau pentru alți copii.</p> <p>499. Citește cuvinte cunoscute etichetate în sala de grupă.</p> <p>511. Demonstrează creșterea conștientizării sunetelor inițiale ale unui cuvânt prin identificarea lor cu/fără ajutor.</p> <p>512. Devine conștient că mai multe cuvinte încep cu același sunet (b – <i>bunic, bucătar, banană...</i>).</p> <p>513. Rostește corect toate vocalele și majoritatea consoanelor.</p> <p>524. Asociază literele din propriul nume cu sunetele corespunzătoare.</p> <p>525. Asociază unele sunete cu litera corespunzătoare (literă mare / mică de tipar) în cuvinte ușoare/simple, familiare (monosilabice sau bisilabice).</p>	<p>494. „Citește” pe cartea preferată pentru adult sau independent.</p> <p>495. Dorește ca povestea preferată să îi fie citită în mai multe rânduri.</p> <p>496. Reține fraze, cuvinte din povestea preferată.</p> <p>508. Completează versurile familiare prin continuarea versului început sau a cuvântului final.</p> <p>509. Recită sau cântă rime familiare individual sau împreună cu alți copii.</p> <p>510. Imită ritmul și tempoul unor paterne sonore (bate din palme mai repede sau mai încet, vorbește mai repede sau mai încet).</p>
Manifestarea interesului pentru carte și lectură	<ul style="list-style-type: none"> Să recunoască (după exterior) și să prezinte cartea preferată (titlul, autorul). Să comunice celorlalți copii despre ce a aflat din cărți. Să exprime interes pentru ascultarea și discutarea unor genuri literare diferite (proză, versuri). Să rămână angajat în momentele de lectură, fără să deranjeze, până la finalul lecturii. 	<p>5. Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste interes pentru carte.</p>	<p>481. Știe să răspundă care este și să prezinte cartea preferată.</p> <p>482. Cere să împrumute cărți să aducă cărți de acasă la grădiniță.</p> <p>483. Arată interes crescut și implicare în ascultarea și discutarea unei varietăți de genuri: ficțiune/non-ficțiune, poezie pentru copii, poezie populară, basme, reviste cu benzi desene.</p>	<p>484. Înțelege ce este titlul, autorul unei cărți.</p> <p>485. Este interesat de cărți despre cum se face, cum este (enciclopedii pentru copii).</p> <p>486. Discută cu colegii despre ce a aflat din cărți.</p>
Perceperea și exprimarea artistică	<ul style="list-style-type: none"> Să conștientizeze că mesajele pot fi comunicate și prin alte limbaje (desen, simboluri/semne rutiere etc.); Să demonstreze cunoașterea vocabularului 	<p>11. Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze</p>	<p>564. Își corectează poziția corpului la scris; își ajustează poziția foii, hârtiei folosite.</p> <p>565. Desenează schița corpului uman cu mai multe detalii (corp, degete).</p>	<p>378. Participă la jocuri/cântece/poezii însoțite inițial de gesturi.</p> <p>572. Utilizează corect instrumente de scris foarte variate (creion, pix,</p>

	<p>elementar pentru caracterizarea muzicii;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Să distingă, să compare, să caracterizeze piese muzicale; ▪ Să interpreteze cântece cu diferite caractere; ▪ Să improvizeze, să creeze ritmuri, scurte motive ritmico-melodice, mișcări și figuri de dans; ▪ 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 manifeste creativitate și dorința de autoexprimare a emoțiilor, gândurilor prin desen, pictură, modelaj, aplicație, construcție; ▪ Să își exprime emoțiile față de fenomenul, chipul redat, buna dispoziție cauzată de frumusețea și farmecul naturii, al operelor percepute sau create; ▪ Să utilizeze imaginile ca sursă de informație și să înțeleagă conceptul de scriere pentru comunicarea unei informații sau a unui mesaj. 	<p>diferite modalități de comunicare grafică.</p>	<p>566. Începe să respecte conturul imaginilor și să coloreze în interior.</p> <p>567. Lipește fragmente de hârtie și resturi vegetale pentru a crea o imagine.</p> <p>568. Începe să reprezinte povești și experiențe personale prin desene.</p> <p>569. Experimentează scrisul cu o varietate de instrumente de scris (creioane, pixuri, computer).</p> <p>570. Copiază sau își poate scrie numele cu ajutor.</p>	<p>computer).</p> <p>573. Înțelege conceptul de scriere pentru comunicarea unei informații sau a unui mesaj (etichetează lucrările, scrie scurte mesaje de felicitare).</p> <p>574. Utilizează, cu ajutor, jocuri de masă cu litere (scrabble, cuvinte încrucișate, rebus).</p>
--	--	---	--	---

Analizând conținutul obiectivelor de referință și indicatorii acestor documente, remarcăm, în primul rând, că curriculum urmărește în mare parte educația integrală a copilului, fiind axat pe domenii de dezvoltare, în aceeași concordanță cu standardele de dezvoltare care ne indică dezvoltarea copilului pe vârste: antepreșcolară și preșcolară.

În realizarea unui învățământ preșcolar modern, formativ, activitățile organizate interdisciplinar este o condiție importantă. Corelarea cunoștințelor de la diferite arii curriculare („Educație pentru limbaj și comunicare”, „Educație artistico-plastică”, „Educație pentru munca artistică” și „Educație muzicală”) contribuie substanțial la realizarea educației copiilor de vârstă preșcolară. Dacă vom analiza obiective de referință din CETN și indicatorii din SÎDC au conținuturi formulate comune, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare.

Spre exemplu, dacă ne vom referi la obiectivul cadru „Perceperea și exprimarea artistică” conținuturile sunt realizate interdisciplinar, în baza obiectivelor de referință din CETN, spre exemplu, copilul de vârstă preșcolară trebuie:

- Să conștientizeze că mesajele pot fi comunicate și prin alte limbaje (*desen*, simboluri/semne rutiere etc.);
- Să demonstreze cunoașterea vocabularului elementar pentru caracterizarea *muzicii*;
- Să își exprime emoțiile față de fenomenul, chipul redat, buna dispoziție cauzată de *frumusețea și farmecul naturii*, al operelor percepute sau create;
- Să manifeste creativitate și dorința de autoexprimare a emoțiilor, gândurilor prin desen, pictură, modelaj, *aplicație*, construcție etc.

Organizarea interdisciplinară a conținuturilor propune modalități eficiente de stimulare a interesului copiilor de a vorbi corect, coerent și expresiv în cadrul diferitor activități din instituția de educație timpurie. Aceste activități au ca obiectiv dezvoltarea capacităților creative la copii, cultivarea interesului pentru carte și a plăcerii de a asculta povești/povestiri și muzică, a gustului estetic în domeniul artelor, stimularea gândirii analitice și de sinteză, reflexive și critică în raport cu diversele mesaje receptate, formarea unor reprezentări culturale privind evoluția și valorile limbii române, cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare, abordarea flexibilă și tolerantă a opiniilor și a argumentelor celorlalți, cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română și recunoașterea rolului acesteia în dezvoltarea personală și pentru îmbogățirea orizontului cultural.

Repere metodologice la domeniul DLC:

Cercetătorii argumentează că rolul hotărâtor în *dezvoltarea limbajului și al comunicării, formării premiselor citit-scris* îl are sistemul de influențe, dirijat și corelat de mediul educațional, de modelele de exprimare oferite de către adulți, în special, de către părinți și cadre didactice, cei care au o capacitate mai puternică de influență asupra copilului.

Comunicarea cu copiii cere anumite abilități. Cadrele didactice și părinții trebuie să țină minte că preșcolarii încă învață imitând și cresc. De aceea este necesar să fie capabili de a comunica cu dâșii la același nivel. În special, cadrele didactice/părinții trebuie să țină minte să folosească un vocabular ce poate fi înțeles de copil, un ton calm și un limbaj corporal ce nu va trimite mesaje ambigue. Părinții ar trebui să găsească, de asemenea, mai mult timp pe parcursul zilei pentru a discuta cu copiii și să se implice în viața lor, folosind următoarele:

▪ ***Să se respecte un vocabular adecvat particularităților de vârstă ale copiilor.*** Folosirea unui vocabular adecvat în comunicarea cu copiii are două semnificații și necesită atât folosirea unui vocabular pe care copiii îl pot înțelege dar și a unuia acceptabil din punct de vedere social. Cuvintele ce vor fi

înțelese depind, bineînțeles, de copil, dar o foarte bună regulă generală este aceea că cadrele didactice/părinții ar trebui să utilizeze cuvinte pe care le folosesc copiii înșiși. Spre exemplu, este posibil ca un copil să nu înțeleagă cuvântul „inconfortabil”, dar poate identifica acest concept prin expresiile: „nu mă simt bine”, „mă simt ciudat”. Bineînțeles că mai apoi cadrele didactice / părinții pot adresa întrebări și pot oferi explicații care să ducă la înțelesul expresiei iar mai apoi pot introduce și cuvântul „inconfortabil”. A „ne apleca” la nivelul ochilor copilului în timp ce vorbim cu el nu este numai un semn de respect față de dânsul, acesta permite, de asemenea, cadrului didactic/părintelui să măsoare gradul în care conversația este cu adevărat înțeleasă. În același timp cadrele didactice/părinții trebuie să țină minte că un copil poate prelua foarte ușor vocabularul pe care îl folosesc adulții, fapt ce înseamnă că în orice împrejurări trebuie folosit un vocabular acceptabil din punct de vedere social.

▪ ***Să se respecte un ton calm în comunicare.*** Pentru a putea comunica eficient cu copiii, cadrele didactice/părinții trebuie să folosească un ton calm. Copiii sunt foarte sensibili în ce privește mânia, astfel încât atunci când părinții ridică vocea copiii neglijează adesea cele spuse concentrându-se asupra modului în care sunt rostite. Când părinții ridică vocea (țipă) copiii se concentrează doar asupra acestui fapt și se tem că pot fi pedepsiți. E necesar ca adulții să păstreze copilul atent prin folosirea permanentă a unui ton calm și controlat.

▪ ***Să posede un limbaj corporal potrivit.*** Copiii încă învață cuvinte și obiceiuri sociale astfel încât părinții nu ar trebui să le trimită mesaje complicate pentru a nu-i induce în eroare. Limbajul corporal poate susține sau nega o afirmație, iar părinții trebuie să țină minte mereu asta. Spre exemplu, a spune unui copil că a fost iertat pentru o greșeală, în timp ce adultul sa încruntă și ține mâinile încrucișate, nu va trimite un mesaj corect. În mod similar a spune copiilor că au fost neobrazăți, îmbrățișându-i și râzând tot nu e corect. Această situație trimite de asemenea un mesaj ambiguu. Părinții ar trebui să evite eventualele confuzii și să își comunice mesajele corect, atât prin cuvinte, cât și prin acțiuni.

▪ ***Să se respecte timpul cu înțelepciune.*** În special această recomandare este pentru părinți. În fiecare zi părinții au multe oportunități pentru a vorbi cu copiii lor. Chiar dacă este vorba de câteva minute, părinții ar trebui să exploateze aceste minute prin adresarea de întrebări, permițând copiilor să vorbească fără a fi întreruși și cerându-le opiniile. A găsi timp pentru a vorbi cu fiecare copil în parte este ideal, dar o discuție de familie în timpul unei mici plimbări sau al mesei va ajuta de asemenea la păstrarea legăturilor.

▪ ***Să se respecte expresia liberă în comunicare.*** Deoarece în comunicare sunt antrenate toate domeniile de dezvoltare cognitivă, socio-afective, psihomotrice ale copilului. Introducerea lui în viața din grădinița le impune educatorilor obligațiunea să cultive înainte de orice dorința înăscută a copilului de a comunica cu alte persoane, cu alți copii pentru a face cunoscute celor din jur gândurile, sentimentele, visurile, speranțele lui.

Libera exprimare nu este invenția unui copil deosebit de creativ, ea este manifestarea însăși a vieții. Libera exprimare pedagogică trebuie să permită fiecăruia să-și redea sentimentele, emoțiile, impresiile, cugetările, îndoielile. Toți copiii, dacă n-au fost încă descurajați, percep nevoia și dorința de a se exprima, de a comunica între ei cu instrumentele de care dispun (vorbirea, jocul, desenul etc.).

Interogația este un proces exclusiv preșcolar și școlar, și prea adesea inhibitor și perturbant. Cercetătorul C. Freinet arată că, dimpotrivă, trebuie „să-l lăsăm pe copil să întrebe el însuși și să ceară sfatul.” În grădiniță comunicarea între copii nu este doar permisă ci chiar sugerată. Fiecare trebuie să aibă dreptul de a comunica liber în sânul grupului său cu alte grupuri. Exprimarea liberă este valoroasă atât prin demersurile sale creative, cât și prin producțiile sale. Tehnicile de exprimare nu trebuie impuse

în prealabil. Trebuie să multiplicăm câmpurile de exprimare, să acordăm dreptul la plăcere. Exprimarea liberă presupune și ascultarea celorlalți și respectul față de ei. Educatorul trebuie să asigure deschiderea asupra evenimentelor din experiența trăită de copil într-un trecut nu prea îndepărtat, deschiderea asupra vieții sociale și comunicarea în situații variate.

▪ **Să se organizeze jocul pe roluri.** Unii copii evită comunicarea și interacțiunea socială alături de alți copii de vârsta lor, deoarece nu se simt încrezători în abilitățile lor comunicative și sociale. Bineînțeles, este foarte posibil ca aceștia să nu poată verbaliza această lipsă de încredere. O modalitate simplă de a rezolva această confuzie este aceea de a organiza jocuri pe roluri, fără însă ca aceasta să devină o lecție de genul „să ne prefacem că ne jucăm” cu un copil, astfel încât să îi permiteți să se obișnuiască cu comunicarea și interacțiunea socială. Urmărind acest scop adultul se va preface că e vânzător, un profesor sau chiar un coleg și îl va ajuta pe copil să practice la joc contactul vizual, micile discuții sau propunându-i cum să încheie politicos o interacțiune. Atunci când acesta nu se va simți confortabil e necesar să se caute alte căi pe care copilul va fi ajutat să comunice și să interacționeze cu ceilalți.

▪ **Să se organizeze activități individuale pentru dezvoltarea motricității fine.** E necesar ca educatorul în timpul formării abilităților motorii fine să se bazeze pe sugestiile metodologice, dar să țină cont de principiul particularităților individual-tipologice, adică pe trăsăturile caracteriale, temperamentale, afective etc. în corelație cu cele de gen, vârstă, starea sănătății a preșcolarilor. Spre exemplu: la băieți motricitatea grosieră este mai bine dezvoltată ca la fete, dar motricitatea fină întârzie cu un an și jumătate la debutul școlar. Iată de ce băieții întâmpină mari dificultăți la scriere și e necesar ca educatorul/părinte să acorde mai multă atenție formării abilităților motorii fine, începând cu vârsta fragedă, organizând cât mai multe activități manuale.

▪ **Să se formeze gustul și interesul pentru carte** ca mai apoi să devină o deprindere pentru întreaga viață, cadrul didactic trebuie să țină cont de următoarele:

- să le împărtășească copiilor propria plăcere de a citi;
- să manifeste dorința de a răsfoi o carte și să povestească în baza imaginilor;
- să le povestească de la început o poveste specific vârstei copilului (de ex.: poveștile *Ridichea*, *Gogoșa*, *Capra cu trei iezi* etc.), iar după dorința lui și mai multe povești);
- să se organizeze vizionarea unui spectacol cu păpuși pentru a vedea în scenă textele pe care le studiază;
- să le citească reviste pentru copii etc.

Formarea interesului pentru carte și lectură este un proces continuu. Începe cu simplele povești de seară, continuă cu primele sunete pronunțate de micul preșcolar, apoi dorința de a i se citi cât mai multe povești, copilul ajunge la știința de a alege singur cărțile potrivite personalității lui (ținând cont de pasiunile lui) și de a le comenta. Acest proces întregeste personalitatea unui om, iar în lungul lui periplu, rolul cadrului didactic/părinte este esențial. Găsind strategiile cele mai adecvate, cartea va putea adesea înlocui televizorul sau jocurile la calculator. Îmbinând metodele tradiționale cu cele moderne, ținând cont de tehnologiile contemporane, cadrul didactic va stimula interesul pentru lectură, și va aprinde în copii lui făclii care mai târziu să lumineze cu lumină proprie.

În **concluzie**, limbajul, prin funcțiile sale reprezintă mijlocul important de formare și de dezvoltare a întregului potențial psihic al copilului (respectiv, a gândirii, atenției, memoriei, imaginației, trăirilor afective), precum și a personalității acestuia (adică, a voinței, caracterului și a calităților sale moral-civice). Aceste valențe formative majore ale limbajului ne-au determinat să ne focalizăm atenția asupra modalităților de optimizare a procesului de însușire și de dezvoltare a vorbirii copiilor preșcolari sub toate aspectele sale: fonetic, lexical, gramatical și expresiv.

Rolul decisiv în procesul de formare a limbajului la copiii preșcolari le revine cadrelor didactice, care trebuie să dispună de o pregătire respectivă (atât din domeniul psihologiei, pedagogiei, cât și din domeniul metodicii dezvoltării limbajului și a predării limbii, literaturii artistice).

Procesul de însușire a limbajului este complex, de durată, înfăptuindu-se prin comunicarea verbală a copilului cu adultul și, mai ales, printr-un sistem de metode și procedee educativ-instructive prin utilizarea operelor literare, folosite în mod adecvat în grădinița de copii.

Bibliografie:

1. *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori.* Autori: M. Vrânceanu (coord. șt.), D. Terzi-Barbaroșie, V. Turchină et al. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2010.
2. Boca-Miron E., Chicnișan E. *Documentar metodic pentru activitățile de educarea limbajului la preșcolari.* București: Editura Integral, 2002.
3. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare.* Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010.
4. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare.* Chișinău: Print Caro, 2011.
5. Cemortan S. *Abecedarul preșcolarului.* Ghid metodic Formarea premiselor citirii și scrierii nr. 1. Chișinău: Stelpart, 2005.
6. Cemortan S. *Curriculum-ul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în RM.* Chișinău: Cartier, 2008.
7. Cemortan S. *Formarea premiselor cititului și scrisului în preșcolaritate.* Chișinău: Universitas, 1999.
8. Cemortan S. *Teoria și metodologia educației verbal-artistice a preșcolarilor.* Chișinău: Editura UPS „I. Creangă”, 2001.
9. *Curriculumul Național de Educație Timpurie.* Disponibil la: particip.gov.md/public/documente/.../ro_3125_Cadrul-de-referinta-si-Curriculumul.de Educație Timpurie (vizitat 30.03.2017).
10. Damșa I., Damșa T.M., Ivănuș Z. *Dezvoltarea vorbirii în grădinița de copii și în clasele I și II-a.* București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1999.
11. Dumitrana M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Comunicarea orală.* București: Editura Compania, 2002.
12. Golu P., Verza E., Zlate M. *Psihologia copilului.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.
13. Lavric M. *Metodica dezvoltării vorbirii preșcolarilor.* Chișinău: Editura Lumina, 1992.
14. Mîtu F., Antonovici Ș. *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar.* Ed. a 2-a, rev. București: Humanitas Educațional, 2005.
15. Mocanu L. *Învăță jucându-te, jocuri și exerciții verbale pentru cei mici.* Chișinău: Ruxanda, 1998.
16. Mocanu L. *Jocuri verbale în grădiniță.* Chișinău: Editura Lumina, 1996.
17. Negură I. *Psihologia limbajului.* Disponibil la: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2016/02/ion-negurc483-psihologia-limbajului-note-curs-2016.pdf> (vizitat 30.03.2017).
18. Păunescu C. *Limba și intelect.* București: Editura Științifică, 1979.
19. *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.* ME al R. Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.
20. Șiucan E. *Cultivarea limbajului.* În: Revista învățământului preșcolar, 1997, nr. 3-4, p. 11-17.
21. Trofăilă L. *Psihologia dezvoltării.* Suport de curs. Chișinău: UST (Tipografia Reclama), 2007.
22. Ușinski K. *Opere pedagogice alese.* Vol. II. E.S.D.O., 1957.
23. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии.* Москва: Издательство Юрайт, 2016.
24. *Wikipedia. Enciclopedie liberă. Comunicare.* Disponibil la: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Comunicare>

Capitolul 7.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ÎN DOMENIUL DEZVOLTAREA COGNITIVĂ

Esența domeniului Dezvoltarea cognitivă se referă la deprinderile și abilitățile copilului de a cerceta, experimenta ca să afle cum funcționează lucrurile, cum interacționează oamenii între ei și cu mediul înconjurător, de a manifesta interes și grijă pentru lumea înconjurătoare, de a recunoaște și utiliza patterne, figuri geometrice simple, de a utiliza numerele în experiența cotidiană [5, p. 30].

7.1. Considerente teoretice cu privire la domeniul DC

Primul nostru contact cu lumea are loc prin ochii noștri de prunc; indiferent de cât de „maturi” vom deveni ulterior, imaginea aceasta va rămâne în noi de-a lungul întregii noastre vieți.

Tendința actuală de substituire a termenului „intelectual” cu cel de „cognitiv” este menționat de *E. Joița* prin educația cognitivă [15]. Etimologia termenilor ar sugera mai degrabă coexistența lor. În viziunea lui *A. Colman* „inteligentă” provine de la latinescul „*intellegere*” ceea ce semnifică a înțelege, în timp ce „cogniția” are ca predecesor cuvântul „*cognoscere*” ceea ce înseamnă cunoaștere. Iar, *H. Pieron, A. Reber* explică termenul „inteligentă” se referă la un singur proces cognitiv – gândire [*Apud* 14, p. 138].

Cercetătorii *P. Jelescu, A. Bolboceanu* constată că *cogniția* se referă în primul rând la procesul de dobândire a cunoștințelor. Definițiile ei din diferite surse implică termenii „activitate”, „act”, „proces”, după *A. Colman, H. Pieron, A. Reber, N. Sillamy*. Inteligența (intelectul) este tratată ca facultate mintală care asigură cunoașterea. Totodată inteligența presupune capacitatea de cunoaștere pentru o mai bună adaptare. *U. Șchiopu* definește inteligența drept o „activitate mintală complexă în care se folosește memoria, rațiunea și cunoștințele”. Uneori se consideră că dezvoltarea intelectuală include toate schimbările progresive care au loc în dezvoltarea cognitivă a individului cu timpul, în unele cazuri până la maturitate, iar în altele până la moarte [*Apud* 14].

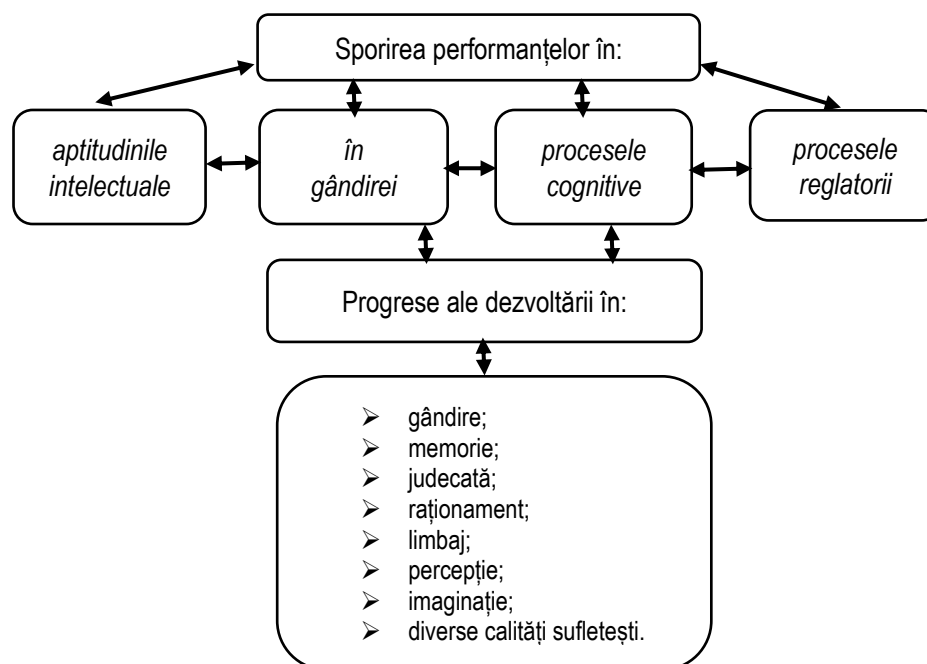


Figura 7.1. Tabloul dezvoltării cognitive a copilului (după *S. Cemortan* [6, p. 12])

Conceptul de **dezvoltare cognitivă** abordează achiziția cunoașterii, dobândită cu ajutorul unor procese psihice precum *gândirea, memoria, atenția și limbajul* – prin care conferim sens realității și ne adaptăm mediului în care trăim.

Structura cognitivă influențează semnificativ învățarea și reflectă conținutul și organizarea ansamblului de cunoștințe relevante din acest domeniu. Dezvoltarea cognitivă în stadiul preoperațional este determinată de capacitatea copilului de a dobândi și utiliza abstracții elementare. Conceptele elementare premergătoare numărului sunt însușite de copil în cadrul experienței sale concrete. Ca rezultat al acestei experiențe, copilul este capabil să extragă însușirile esențiale care formează imaginea reprezentativă, semnificația conceptului [16, p. 8].

Astfel, dezvoltarea este un proces continuu (nu stadial).Însă, învățarea este subordonată dezvoltării, iar dezvoltarea are o evoluție stadială, conform teoriei lui *J. Piaget*. [Apud 13; 20].

Teoria stadialității dezvoltării cognitive, concepută de *J. Piaget* prevede că „toți copiii trec printr-o serie de perioade în dezvoltarea lor cognitivă”, acestea sunt [2, p. 61]:

- 0-2 ani (aproximativ) perioada senzorio-motorie;
- 2-7 ani (aproximativ) perioada preoperațională;
- 7-11 ani (aproximativ) perioada operațiilor concrete;
- 11 ani – maturitate, perioada operațiilor formale.

Savantul elvețian *J. Piaget*, numit și vocea dominantă în studiul „dezvoltării cognitive a copiilor”, a propus abordarea cea mai comprehensivă de până astăzi despre modul în care aceștia ajung să înțeleagă lumea. Principalele concluzii ce se desprind din **teoria stadialității dezvoltării cognitive** propuse de el, sunt [22]:

- *copiii au un rol activ în învățare*, explorând lumea și experimentând, ei joacă rolul de „mici oameni de știință” încă din primele luni de viață. Dar nu fac acest lucru aleator, ci construiesc cunoștințele prin selectarea din experiențele lor de cunoștințe;
- *gândirea copiilor este calitativ diferită de a adulților*, iar natura acestor diferențe se schimbă de la o perioadă de dezvoltare la alta; dezvoltarea intelectuală nu presupune doar oferirea de cât mai multe informații copiilor, adăugând mereu la baza lor de cunoștințe;
- *dezvoltarea intelectuală este continuă de la naștere*, există o continuitate bazală în ciuda modificărilor ce apar pe măsură ce copilul progresează de la un stadiu la altul.

În viziunea savantului *J. Piaget*, copiii încearcă să înțeleagă lumea singuri, orice realizare a acestora este văzută ca rezultat al eforturilor sale solitare și neasistate.

Teoria abordării cultural-istorice a dezvoltării cognitive, în viziunea savantului Л. Выготский, se axează pe câteva concepte importante [32]:

- **Medierea** – Copilul își construiește cu ajutorul altei persoane instrumentele cognitive pe care apoi și le însușește pentru beneficiul propriu. Mediatorul joacă, deci, un rol deosebit de important, intercalându-se între subiect și ceea ce se învață pentru a facilita interiorizarea și asimilarea nu doar a instrumentelor gândirii dar și dezvoltarea funcțiilor psihice.
- **Procesele de internalizare** – Copilul internalizează activitățile externe, formându-și astfel propriile structuri mintale și învață astfel să gândească. Procesul de internalizare are loc în trei etape:
 - 1) Asistența în realizarea activității este furnizată de către cei mai capabili (de exemplu, profesor, coleg mai abil).
 - 2) Asistența este furnizată de copilul însuși, care vorbește cu voce tare pentru a rezolva problemele.
 - 3) Conceptul sau activitatea se internalizează (devine reprezentare la nivelul minții). Spre deosebire de teoria lui *J. Piaget*, la Л. Выготский conceptul de internalizare preia o dimensiune socioculturală. Aceasta decurge din contextul în care are loc învățarea. Astfel cultura este

transmisă de la o generație la alta prin intermediul educației copiilor. Aceasta înseamnă că, la nivel individual, un copil devine el însuși prin alții.

• *Zona proximală de dezvoltare (ZPD)* – se referă la diferența dintre ceea ce individul este capabil să realizeze din punct de vedere intelectual la un moment dat al dezvoltării sale și ceea ce poate să realizeze atunci când beneficiază de medierea altuia. ZPD este conceptul cheie al teoriei lui *Л. Выготский* și se referă la acea zonă de dezvoltare în care persoana poate să învețe ceea ce nu știe încă. ZPD este distanța dintre nivelul de dezvoltare actual, pe care îl putem determina după modul în care copilul poate să rezolve problemele date independent și nivelul de dezvoltare potențială, pe care îl putem determina urmărind modul în care copilul rezolvă probleme atunci când este asistat de un adult sau colaborează cu alți copii mai avansați. Astfel „fiecare funcție psihică superioară apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: mai întâi ca funcție interpsihică, apoi a doua oară ca activitate intelectuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului, ca funcție intrapsihică.

• *Interacțiunea socială* – Pentru a atinge nivelul maxim posibil pentru dezvoltarea cognitivă a unui individ este necesară interacțiunea socială - ceea ce un copil poate să facă astăzi colaborând cu celălalt, mâine va putea să facă singur. Interacționând unii cu ceilalți sau cu adulții, copiii produc nu numai organizări cognitive mai elaborate decât cele de care erau capabili înainte de interacțiune, ci ei devin, după aceasta, capabili să reia singuri coordonările.

• *Limbaajul și dezvoltarea conceptelor* – Pentru a înțelege ideile lui *Л. Выготский* despre gândire și limbaj, este importantă înțelegerea distincției pe care el o face între dezvoltarea naturală și cea culturală. Dezvoltarea culturală se clădește pe dezvoltarea naturală, genetică, pe măsură ce individul folosește instrumente culturale și simboluri precum vorbirea și scrisul. Vorbind cu o altă persoană, copilul conștientizează funcția comunicativă a limbajului. Gândirea nu poate exista fără limbaj: omul se folosește de cuvinte pentru construirea socială a înțelegerii. În termenii lui *Л. Выготский*, vorbirea și acțiunea, ca „instrumente psihologice”, permit omului să modeleze atât propriile acțiuni, cât și pe ale altora [32].

• *Concepte științifice, concepte spontane:*

- ✓ Conceptele spontane sunt cele care apar din propriile observații ale copilului realizate în general acasă sau în afara instituției de învățământ.
- ✓ Conceptele științifice sunt cele care apar din predarea formală. Cele două tipuri de concepte se întâlnesc unele cu altele în cadrul instituției de învățământ: conceptele spontane bogate, dar dezorganizate ale copilului, se întâlnesc cu abordarea sistematică și logică a adultului.

Spre deosebire de *J. Piaget*, savantul rus *Л. Выготский*, a considerat ca mediul particular în care cresc copiii și interacțiunile cu persoane mai competente sunt parte integrantă din dezvoltarea lor cognitivă. Aceasta este, în esență un proces social ce integrează cele trei aspecte: cultural, interpersonal și individual. *Л. Выготский* a argumentat faptul că nivelul optim al copilului este atins atunci când lucrează, precum un „ucenic”, cu o persoană care știe mai mult, iar nivelul iar intervalul între ceea ce știu deja copiii și ceea ce pot să învețe în condiții de îndrumare, are o semnificație foarte mare, fiind numită **zona a proximei dezvoltări** („proximă” în sensul de „următoare”).

Prin urmare, sunt desprinse din teoria lui *Л. Выготский* unele principii fundamentale:

- *Copiii construiesc cunoașterea în mod activ.*
- *Interacțiunea socială și mediul cultural orientează dezvoltarea cognitivă.*
- *Învățarea se bazează pe inovațiile sociale.*
- *Cunoașterea este creată prin interacțiuni cu alți oameni și obiecte, în context cultural.*
- *Persoanele mai puțin abilitate învață de la cei care știu / pot mai mult.*

Din perspectiva ambelor teorii (*J. Piaget, Л. Выготский*), copilul se poate orienta mai bine în mediul înconjurător, poate cunoaște mai bine obiectele și fenomenele.

Astfel, dezvoltarea cognitivă vizează achiziția de cunoștințe începând din momentul nașterii. În această dezvoltare cognitivă pot fi incluse procese precum înțelegerea, raționamentul, gândirea, rezolvarea de probleme, învățarea, conceptualizarea, clasificarea și memoria – toate acele aspecte ale inteligenței umane pe care le folosim ca să ne adaptăm la mediu și ca să îi conferim acestuia un sens.

În contextul celor abordate, teoriile lui *J. Piaget* și *Л. Выготский* vizând inteligența umană au avut un impact deosebit asupra domeniului educației, de aceea concepțiile de standarde și curriculum au oferit prioritate acestui domeniu cognitiv în cadrul procesului de educație timpurie (a se vedea *Figura 5.2*).

Sarcinile formării cognitive în învățământul preșcolar pot fi rezumate astfel [20; 31]:

- deschiderea perspectivei copilului pentru cunoașterea concret-intuitivă a realității cu care intră în contact direct sau mijlocit prin joc;
- lărgirea cunoașterii prin sporirea posibilităților de reflectare la nivelul percepțiilor și reprezentărilor;
- stimularea curiozității epistemice;
- formarea primelor deprinderi de muncă intelectuală.

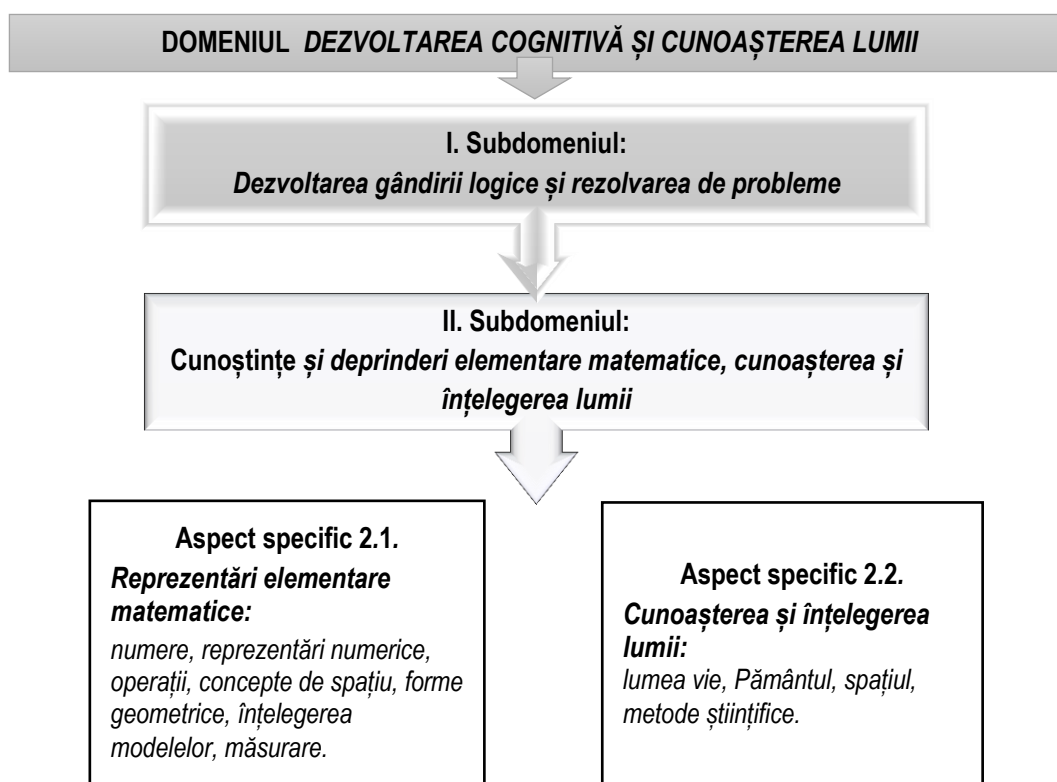


Figura 7.2. Structura domeniului Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii, conform SÎDET

În procesul educației timpurii, este necesar de a aborda conceperea oricărui model de instruire centrat pe copil prin formarea unui concept din domeniul *Dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii*. Cercetătorul *Z.P. Dienes* propune patru principii de bază: principiul constructivității, principiul dinamic, principiul variabilității logico-matematice și lumii înconjurătoare, principiul variabilității perceptuale, de care educatorul / adultul se va concentra în educația copilului preșcolar [*Apud* 21]:

- **Principiul constructivității** orientează învățarea conceptelor într-o succesiune logică de la nestructurat la structurat. Astfel, este indicat să se treacă de la jocul manipulativ (nestructurat) la jocul de construcții (structurat), în scopul clarificării noțiunilor.

- **Principiul dinamic** este reflectat în drumul parcurs de copil în instruire prin activități ludice. Astfel, învățarea progresa de la un stadiu nestructurat, *de joc*, la un stadiu mai structurat, *de construcție*, în care se asigură înțelegerea unui fapt cognitiv și care apoi se integrează într-o structură matematică.

- **Principiul variabilității logico-matematice și lumii înconjurătoare** asigură formarea gândirii logico-matematice și a lumii înconjurătoare care are la bază procesele de abstractizare și generalizare. Se impune, deci ca familiarizarea cu noțiunile din acest domeniu cognitiv să se facă în situații logico-matematice și în situații de mediu înconjurător, prin achiziționarea de experiențe ale copilului.

- **Principiul variabilității perceptuale** exprimă faptul că formarea unei structuri logico-matematice se realizează sub forme perceptuale variate. Respectarea acestui principiu conduce la apariția operației de abstractizare, ce va sprijini formarea gândirii logico-matematice și cunoașterea mediului înconjurător.

Integrarea în practica educațională a acestor principii conduce la dobândirea unor reprezentări logico-matematice și a mediului înconjurător. Conceptele sunt prezente sub forma concretizărilor pe materiale structurale în scopul transferului aceleiași structuri cognitive prin acțiuni dirijate, imagine simbol verbal sau nonverbal.

7.2. Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-7 ani prin prisma domeniului DC

La această vârstă, copilul va începe să pună o mulțime de întrebări de genul „De ce?”, „De ce e cerul albastru?, De ce trebuie să mă culc?” Întrebările copiilor semnifică un mare pas în dezvoltarea sa cognitivă care îl ajută să conceapă și alte lucruri specifice vârstei:

- să identifice corect culorile obișnuite;
- să înțeleagă ideea de asemănare și diferență între obiecte;
- să facă jocuri de rol din ce în ce mai interesante (când se imaginează altcineva);
- să urmeze anumite comenzi;
- să își amintească unele părți din povești;
- să numere și să înțeleagă conceptul de numărătoare;
- să sorteze obiecte în funcție de formă și culoare;
- să rezolve puzzle-uri potrivite vârstei;
- să recunoască și să identifice obiecte și imagini uzuale.

🌟 **Specificul dezvoltării proceselor cognitive la copiii de 3-7 ani**

Prima copilărie denumită *stadiul preoperațional al dezvoltării cognitive* de către J. Piaget, deoarece copiii la această vârstă nu sunt încă pregătiți să efectueze operații mentale logice, așa cum vor fi în stadiul operațiilor (la vârsta împlinirii de 8 ani).

Tabelul 7.1. O succintă caracteristică a dezvoltării cognitive la vârsta de 3-7 ani

Dezvoltarea cognitivă a copilului de 3-7 ani		
3-4 ani	4-5 ani	5-7 ani
<ul style="list-style-type: none"> - gândire simbolică și preconceptuală; - volumul memoriei crește, iar conținutul ei este format din rezultatele observațiilor directe; - apogeul jocului simbolic infantil; - animism (totul prinde viață); 	<ul style="list-style-type: none"> - gândire intuitivă; - începe să înțeleagă diferența între aparență și realitate; - memorarea unor evenimente deosebite este de câteva luni; - animism; - artificialism; 	<ul style="list-style-type: none"> - gândire intuitivă; - se constituie amintirile, se rețin evenimente cu mare încărcătură emoțională; - apogeul jocului simbolic infantil; - doar urme de animism; - se decide asupra realității personajelor;

<ul style="list-style-type: none"> - artificialism (posibilul și imposibilul se suprapun); - copilul poate fi distras ușor de evenimente noi; - cunoaște și folosește 900 – 1000 de cuvinte, în propoziții scurte și afirmative. 	<ul style="list-style-type: none"> - rămâne implicat mai mult timp într-o activitate; - rostește propoziții (de 4-5 cuvinte) negative, imperative și interogative. 	<ul style="list-style-type: none"> - copiii pot desfășura activități cu durată de 30 de minute; - propozițiile devin mai lungi și mai complicate, folosesc mai multe conjuncții, prepoziții și articole.
---	--	--

Principalele caracteristici ale *gândirii preoperaționale* sunt: *centrarea* (tendința preșcolarului de a se concentra asupra unui singur aspect al unei situații și de neglijare a celorlalte, ceea ce îl poate duce la concluzii ilogice), *egocentrismul* (incapacitatea de a lua în considerare punctul de vedere a altei persoane), *animismul* (tendința de a atribui viața obiectelor neînsușite), *ireversibilitatea* (incapacitatea de a înțelege că o operație poate fi făcută în două sau mai multe sensuri) și *incapacitatea de a deosebi aparența de realitate* (copiii încurcă ceea ce este real cu aspectul exterior).

Copiii preșcolari evidențiază funcția simbolică prin dezvoltarea *imitației amânate* (reprezentarea mentală a unui eveniment observat anterior), a *jocului imaginativ* și a *limbajului*. În această etapă de dezvoltare, copiii joacă un rol activ în învățare, explorează și experimentează lumea, ei reușesc să înțeleagă relațiile de tip cauză–efect; își dezvoltă capacitatea de clasificare, ei reușind să organizeze obiectele, oamenii și întâmplările în categorii cu sens; înțeleg ideea de număr; își dezvoltă empatia și teoria despre minte, reușind să-și imagineze mai bine ce ar putea să simtă alții și dându-și seama de activitatea mentală și de funcționarea minții.

Dezvoltarea cognitivă a preșcolarului evidențiază principalele facultăți psihice indispensabile vieții umane [29].

❖ **Formarea reprezentărilor la preșcolari** se produce ca o construcție ce apare în condiții speciale. *J. Piaget* consideră că reprezentarea rezultă din imitația conduitei umane, exercițiile de imitare organizate vor sprijini reproducerea prin imagine a obiectului, dacă sunt integrate într-un context operațional perceptiv, reprezentativ pentru copil. Astfel, funcția de simbolizare pe care o îndeplinește reprezentarea este determinată de contextul activității.

O premisă esențială în formarea reprezentărilor la preșcolari constituie evidențierea unor însușiri mai importante ale obiectelor, mai apoi fixarea lor în cuvinte. Cu cât descrierea unui obiect este mai bogată, bazată pe sugestii intuitive, cu atât imaginile, copilului despre obiect sunt mai clare și mai subtile. În educația copilului este necesar să se utilizeze cuvântul pentru a diferenția un obiect de altele. Reprezentările au un caracter intuitiv, situativ fiind încărcate de însușiri concrete ale obiectelor.

Preșcolarii au reprezentări *de culoare* (roșu, verde, galben, albastru, cafeniu, alb, negru), deși mai comit greșeli la diferențierea unor nuanțe intermediare, *de formă* (pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc, oval), *mărime* a obiectelor (mare, mic, lung, scurt, gros, subțire). Aceste cunoștințe se consolidează în activitățile practice.

La debutul școlar, închipuirile copilului capătă un caracter *sistematizat* și *generalizat*. Rolul reprezentărilor despre obiectele și fenomenele realității pentru copil este extrem de mare. Ele măresc sfera de cunoaștere a copilului și-i oferă posibilitatea de a-și închipui obiectele în absența lor, de a reactualiza experiența de viață. La această vârstă, se dezvoltă intens reprezentările apărute în baza senzațiilor, percepției, memoriei și a imaginației.

În educația timpurie, preșcolarul este receptiv față de imagini, povești, povestiri, acumulând în baza reprezentărilor, cunoștințe, experiențe, care constituie un adevărat tezaur pentru gândire și vorbire.

Astfel, imaginația preșcolarului este bogată. El o manifestă povestind despre întâmplările reale sau alcătuind o poveste.

❖ **Dezvoltarea memoriei preșcolarului** solicită participarea activă a memoriei copilului prin toate activitățile educației timpurii, în special cea de joc. Formele elementare ale memoriei se dezvoltă destul de timpuriu, odată cu formarea primelor reflexe condiționate. În special, memoria copilului în perioada antepreșcolară are un caracter spontan, iar în preșcolaritate, datorită dezvoltării gândirii și a limbajului interior, memoria mecanică este completată de cea *logică*, memoria involuntară, neintenționată de cea *voluntară, intenționată*.

În perioada preșcolară volumul memoriei crește, iar conținutul ei este format din rezultatele observațiilor directe, din dialogul cu adultul sau din povești. După 5 ani, se constituie amintirile, se rețin evenimente cu mare încărcătură emoțională. Copilul memorează și reține ce l-a impresionat mai puternic, ceea ce este legat de universul lui. Odată cu îmbunătățirea *limbajului* și conturarea *imaginii de sine*, apare și *memoria autobiografică*. De la 3 ani, copiii încep să-și amintească evenimente și experiențe, devin fascinați de trecut. Atenție, însă! La această vârstă, copiii pot fi ușor influențați în legătură cu amintirile și își pot însuși experiențele altora, povestind despre evenimente la care nu a participat de fapt.

Astfel, trecerea de la formele inferioare și relativ nedezvoltate de memorie la cele superioare, cu grad înalt de productivitate, este posibilă datorită acumulării experienței de viață, perfecționării calităților intelectuale. Studiile experimentale arată, manifestări mai evidente ale memoriei și reproducerii voluntare, apar la vârsta preșcolară mijlocie la 4-5 ani. Aceasta are loc mai ales în informațiile cu semnificație pentru copil, legate de satisfacerea trebuințelor, necesităților copilului. Datorită solicitărilor din exterior, după reproducerea involuntară, de obicei, apare memorarea voluntară. Memoria copilului înregistrează succese mari. El memorează orice mișcare, stare afectivă, imagini, cuvinte, idei.

La vârsta preșcolară se dezvoltă mult însușirile de bază ale memoriei. De exemplu, din 5 cuvinte rostite o singură dată cu voce tare, copiii de 3 ani memorează un singur cuvânt, cei de 4-5 ani – trei cuvinte, iar cei de 5-6 ani aproximativ patru cuvinte. Performanțele cresc, în special, atunci când memorarea are loc în condiții obișnuite de joc, de activitate și, mai ales, în urma repetării. De asemenea, crește și intervalul de timp în care este posibilă identificarea unui material după o singură percepție. Copiii, la vârsta de 3 ani pot recunoaște un obiect deja cunoscut, după un interval de câteva luni, cei de 4 ani – aproape după doi ani, iar cei de 6 ani – chiar și după doi ani de la prima percepție.

Memoria preșcolarului, deși este capabilă de aceste reușite, ea este încă nediferențiată, difuză, inconsecventă, nesistematizată, haotică. Amintirile copiilor preșcolari sunt fragmentare, izolate, neintegrate în unități logice. Copiii memorizează repede, dar uită tot atât de repede, ceea ce indică spre fragilitatea structurilor mnezice. În plus, memoria lui are o puternică încărcătură *afectogenă*. El reține mai ales acea informație, care l-a emoționat mai mult, pozitiv sau negativ. Memoria preșcolarului mai are și o amprentă *intuitiv-concretă*: el reține mai ușor acea informație, care este ilustrată prin imagini plastice.

Necesitatea dezvoltării memoriei, în perioada dată, mai este condiționată de faptul că ea îndeplinește și importante funcții sociale, deoarece contribuie, prin mecanismul imitației, la însușirea manierilor civilizate fundamentale.

❖ **Dezvoltarea atenției preșcolarului** se dezvoltă gradual. Dezvoltarea atenției asigură posibilitatea efectuării oricărei activități. Atenția devine mobilă, copiii pot observa ceva și concomitent

să asculte și explicațiile adultului. *Atenția involuntară* este manifestată de *curiozitatea* preșcolarului, iar *atenția voluntară* este strâns legată de *dorințele* și *intențiile* copilului de a finaliza activitatea începută. La 3 ani, copilul poate fi distras ușor de evenimente noi, dar capacitatea de concentrare crește treptat, iar la 4-5 ani rămâne implicat mai mult timp într-o activitate. *De exemplu*, copilul la 3 ani poate răspunde pentru scurt timp la comanda adultului de a fi atent, dar este vorba de o atenție involuntară, iar la 4-5 ani nu răspunde numai la comenzi exterioare, ci își poate fixa un scop și se poate regla în vederea atingerii lui. Astfel, încât la 6 ani, copiii să poată desfășura activități cu durata de 30 de minute.

Forma predominantă a atenției în perioada preșcolară este atenția *involuntară*, prin aceasta și se explică sustragerea frecventă a preșcolarilor mici de la însărcinările pe care le îndeplinesc. Referitor la dezvoltarea atenției voluntare pentru educatori este important de a rezolva două probleme:

- a) *de a trezi atenția involuntară la copii;*
- b) *de a menține atenția voluntară a copiilor.*

Dezvoltarea intelectului copiilor n-ar fi posibilă fără avansarea atenției, care include capacitatea de orientare, focalizare și concentrare asupra obiectelor și fenomenelor pentru redarea lor adecvată.

❖ *Dezvoltarea gândirii preșcolarului* înregistrează numeroase restructurări. Elementul component central al intelectului uman îl constituie *gândirea*, care la preșcolari este *preconceptuală* sau *cvasicconceptuală*, deoarece operează cu o serie de concepte, care nu sunt nici noțiuni individualizate și nici generale.

Principala caracteristică a gândirii preșcolarului fiind intuitivitatea, influențată de percepție; în gândirea intuitivă, acțiunile reale sunt imitate. Copilul are tendința de a corela mental anumite fenomene, indiferent dacă între ele există sau nu o relație. Simbolurile, cărora copiii le-au atașat o semnificație, îi ajută să-și amintească și să se gândească la lucruri care nu sunt prezente fizic. De asemenea, limbajul folosește un sistem de simboluri pentru comunicare. Între vârsta de 3 și 5 ani, gândirea copiilor se petrece în minte, dar nu înțeleg că oamenii gândesc în cuvinte sau pot „vorbi cu ei înșiși”. Începând cu 4 ani, copiii înțeleg diferența între aparență și realitate. Principala caracteristică a gândirii preșcolarului este intuitivitatea. Ea nu dispune încă de operații și nu se extinde dincolo de percepție. Gândirea intuitivă imită doar acțiunile reale și este influențată de *percepție*.

Un alt aspect al gândirii în acest stadiu preoperațional este înțelegerea cauzalității. Copiii încă nu pot să raționeze logic cu privire la cauza și efect, ei raționează prin *transducție* – tendința copilului de a corela mental anumite fenomene, indiferent dacă între ele există sau nu o relație cauzală. *De exemplu*: un băiețel crede că gândurile sale „urâte” au cauzat boala surorii sale. Gândirea preșcolarilor are o funcție simbolică, acea capacitate de a folosi simboluri sau reprezentări mentale – cuvinte, numere sau imagini – cărora aceștia le-au atașat semnificație. Simbolurile îi ajută pe copii să-și amintească și să se gândească la lucruri care nu sunt prezente fizic. Funcția simbolică se remarcă prin dezvoltarea imitației amânate (reprezentarea mentală a unui eveniment observat anterior), a jocului imaginativ și a limbajului. În jocul imaginativ (numit și joc de rol), copiii pot să facă un obiect cum ar fi o păpușă, să reprezinte sau să simbolizeze altceva, cum ar fi o persoană. Limbajul folosește un sistem de simboluri pentru comunicare.

Unele aspecte imature ale gândirii preoperaționale:

- **centrarea** – tendința de concentrare pe un singur aspect al unei situații și neglijarea celorlalte. O formă de centrare este egocentrismul – înclinația de a percepe lumea doar în termenii propriei perspective, presupunând ca toată lumea gândește și simte la fel;
- **incapacitatea înțelegerii conservării** – conștiința faptului că două obiecte care sunt egale conform unei anumite măsurători, rămân egale dacă le este modificat aspectul exterior, în ciuda modificării

perceptive (de exemplu, nu pot înțelege că transformarea formei unui lichid prin turnarea sa într-un alt recipient, nu schimbă cantitatea acestuia);

- **ireversibilitatea** – incapacitatea de a înțelege că o operație sau o acțiune poate fi făcută în două sau mai multe sensuri. Preșcolarii au tendința de a se gândi la obiecte sau evenimente în ordinea în care au fost experimentate prima dată, sunt incapabili să refacă mental o secvență.

Cum are loc înțelegerea ideii de număr de către copilul preșcolar? Ordinalitatea sau conceptul comparării cantităților – *mai mare, mai mic, mai mult sau mai puțin* – apare în jurul vârstei de 12-18 luni, iar la 4 ani majoritatea copiilor cunoaște cuvinte pentru compararea cantităților. Cardinalitatea în numărare apare în jurul vârstei de 3 ani și jumătate, iar la 5 ani copiii cunosc mărimea relativă a numerelor de la 1 la 10.

Gândirea este corelată de modul în care ne amintim.

Odată cu socializarea conduitelor, raționarea copilului face progrese evidente, ea rămâne încă *sincretică, intuitivă, concretă*. În acest context, asistăm la o organizare, orânduire a structurilor operaționale ale gândirii. Operaționalitatea gândirii face progrese evidente.

Limbajul la preșcolari se dezvoltă în același timp cu *gândirea*. La 3 ani, un copil cunoaște și folosește 900-1000 de cuvinte, în propoziții scurte și afirmative. Între 4-5 ani, copilul este capabil să rotească propoziții (de 4-5 cuvinte) negative, imperative și interogative. Caracteristic acestei vârste este *solilocviul* – vorbirea cu sine, cu voce tare, fără vreun sens anume. *J. Piaget* considera că, fiind egocentrice, copiii mici sunt incapabili să comunice cu sens, ci doar exprimă tot ce le trece prin minte. Între 5 și 7 ani, propozițiile devin mai lungi și mai complicate, copiii folosesc mai multe conjuncții, prepoziții și articole [20].

✚ **Abilități cognitive în dezvoltarea preșcolarului de 3-7 ani**

Tabelul 7.2. **Abilități cognitive la vârsta preșcolară**

3-4 ani	4-5 ani	5-7 ani
<ul style="list-style-type: none"> - știe să întrebe „de ce?”; - numește corect unele culori; - știe să deseneze un cerculeț după ce vede unul; - înțelege conceptele de „identic” și „diferit”. 	<ul style="list-style-type: none"> - reușește să se implice în jocuri de imaginație complexe; - reușește să scrie câteva litere (litere principale); - poate să deseneze o persoană cu 2 sau chiar cu toate cele 4 membre; - înțelege conceptele de „dimineată”, după-amiază” și „noapte”. 	<ul style="list-style-type: none"> - folosește imaginația pentru a spune povești; - poate să copieze un triunghi și alte modele geometrice; - înțelege conceptul de timp și înțelege ordinea lucrurilor.

Specialiștii în domeniul psihologiei și neurologiei pun la dispoziția familiei, cadrelor didactice și manageriale din instituțiile de educația timpurie de a cunoaște care sunt **semnele afectării cognitive la copilul preșcolar** [11; 29]:

- *aversiunea față de interacțiunile fizice,*
- *întârzierea dezvoltării limbajului,*
- *depresia sau anxietatea,*
- *dificultatea de concentrare și ușurința cu care copilul este distras de la ceea ce face,*
- *dificultăți de învățare,*
- *incapacitatea de a exprima rapid gândurile și de a procesa informația,*

- *incapacitatea de recunoaștere a sunetelor,*
- *exploziile de furie,*
- *memorie scurtă,*
- *dificultăți de interpretare a cerințelor senzoriale din mediu,*
- *dificultăți în răspunsul dat altora,*
- *dificultăți de vorbire.*

7.3. Aspecte metodologice specifice domeniului DC

Rolul domeniului *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* în procesul educației timpurii este de a iniția copilul în procesul cognitiv și de cunoaștere a acestui domeniu, pentru a asigura înțelegerea unor modele uzuale ale realității având ca ipoteză de lucru specificul formării reprezentărilor logico-matematice și a mediului înconjurător pe niveluri de vârstă. Procesul dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii este necesar de a fi conceput ca o succesiune de activități – *observare, deducere concretizare, abstractizare* – fiecare conducând la un anumit rezultat.

În primii ani de viață se petrec schimbări spectaculoase în capacitățile cognitive ale copilului. El ajunge să cunoască și să înțeleagă mai bine lumea fizică și socială din jurul lui și își dezvoltă *abilități de gândire, observare, imaginație, rezolvare de probleme*. În contact cu numerele, cu culorile, cu materiale lichide și solide, cu texturi diferite, cu instrumente diferite. Acest domeniu cuprinde dezvoltarea gândirii logice, matematice, științifice, precum și al cunoștințelor despre lume și al conexiunilor dintre fenomene reprezintă o bază importantă în devenirea copilului (a se vedea *tabelul 7.3.*), ce nu se limitează doar la cunoștințe necesare intrării școală [26, p. 85].

Tabelul 7.3. Caracteristici specifice dezvoltării cognitive la preșcolari

Copilul la 3-4 ani	Copilul la 4-5 ani
<ul style="list-style-type: none"> - copiii percep o grupare de obiecte ca pe o mulțime numai dacă este compusă din același fel de obiecte (jucării); - percepția diferențiată a cantității se reflectă în limbaj (<i>păpușă – păpuși</i>); - copiii nu percep limitele mulțimii și nici criteriul de grupare (relația logică dintre elemente); - copiii nu percep schimbările cantitative care pot interveni (nu observă dacă la o mulțime cu 6-7 obiecte se adaugă, sau se iau din ea, 1-2 obiecte) și nici însușiri calitative; culoarea și forma sunt dominante sub raport perceptiv; - intuițiile elementare ale numărului sunt prenumerice, lipsite de conservare; copilul observă dacă <i>din cinci bomboane îi lipsesc trei</i>, dar nu observă unei singure bomboane dintr-o mulțime. 	<ul style="list-style-type: none"> - reprezentările despre mulțimi se dezvoltă și copilul percepe mulțimea ca pe o totalitate spațial-structurată; - acțiunea manuală însoțită de cuvânt și de percepție vizuală conduce la înțelegerea mulțimii și copii fac abstracție de determinările concrete ale elementelor sale; - reprezentările copiilor rămân subordonate însă condițiile spațiale concrete în care percep mulțimea; - prezența cuvântului în arsenalul lingvistic al copilului nu indică și dobândirea noțiunii desemnate prin cuvânt.

Curriculumul dezvoltat din perspectiva SÎDET include și domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* prin intermediul *activităților integrate* care pun accentul pe abilități de gândire logică

și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice ale copilului și cele referitoare la lume și mediul înconjurător.

Considerăm că oricare din conținuturile domeniului *dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* nu conduce prin el însuși la transformări psihice (și deci nici la stimularea potențialului creativ), ci numai dacă se utilizează strategii adecvate. Potrivit cercetătoarei *E. Rafailă*: „Strategia învățării prin joc și prin acțiune constituie calea optimă de formare atât a operațiilor generative, cât și a motivației cognitive. Acțiunea materială, utilizarea elementelor detașabile, verbalizarea acțiunii, utilizarea cooperării și competiției, îmbinarea activității independente cu cea în echipă sunt condiții esențiale pentru formarea capacității rezolutive și a motivației cognitive” [24, p. 76].

În proiectarea procesului educației timpurii, abordarea integrată a domeniului *Dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii* cu celelalte domenii de dezvoltare [26] vizează o împletire a conținuturilor într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, care conduce activitatea preșcolarului spre investigare, documentare, cercetare și aplicare practică a celor învățate, prin care copiii [28, p. 274-279]:

- ✓ dobândesc cunoștințe temeinice pe care le pot aplica și transforma în situații variate;
- ✓ își dezvoltă gândirea divergentă;
- ✓ învață lucrând;
- ✓ identifică mai ușor relațiile cauzale și fac asocieri între idei și concepte;
- ✓ fac corelații între temele abordate în grădiniță și cele din afara ei;
- ✓ abordează și rezolvă cu mai multă ușurință situații problematice;
- ✓ devin mai responsabili în procesul învățării.

Prin realizarea activităților integrate în procesul instructiv-educativ, se vor observa progrese ale copiilor în ceea ce privește eficientizarea dezvoltării cognitive:

- ✓ însușirea rapidă a cunoștințelor;
- ✓ dobândirea unor cunoștințe temeinice, pe care să le poată aplica și transforma în situații variate;
- ✓ dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme;
- ✓ identificarea relațiilor cauzale și realizarea de asocieri între idei și concepte.

Dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme

În procesul educației timpurii, copilul va fi capabil în dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme prin următoarele acțiuni curriculare [5; 18; 26]:

1. să demonstreze conștientizarea relației cauză-efect;
2. să compare și să evalueze experiențe, acțiuni, evenimente;
3. să utilizeze experiențele trecute pentru a construi noi experiențe;
4. să găsească multiple răspunsuri/soluții la întrebări, situații, probleme și provocări.

Dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme prin activitățile integrate constituie o continuă preocupare pe parcursul grădiniței. Astfel, activitățile pot fi restructurate și reorientate, abordând fiecare activitate cu o deosebită atenție. Copiii preșcolari pot fi orientați în permanență în procesul de dobândire a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor spre formarea unei gândiri logice, spre dezvoltarea mobilității, flexibilității gândirii, dezvoltarea creativității, folosirea unor strategii euristice de învățare [19; 24].

Primele elemente de logică le descoperă copiii în caracterizarea și compararea obiectelor după una sau mai multe însușiri. În acest scop, se fac cu ei exerciții de cunoaștere a formei, culorilor, dimensiunilor și a poziției relative în spațiu a obiectelor fizice.

Multe dintre echipamentele utilizate în diferite alte activități instructiv-educative pot fi folosite și în activitatea integrată cu scopul dezvoltării gândirii logice și rezolvarea de probleme la copii, astfel [8; 12; 2]:

- *Cărțile de povești* se pot transforma într-o „activitate logico-matematică” – numărând obiectele dintr-o imagine, găsind perechi lucrurilor, discutând care grup de obiecte din imagine este mai mare.

- *Cutia cu nisip și vasul cu apă* pot fi utilizate și ele în activitățile logico-matematiche; având la dispoziție mai multe cutii de diferite forme și mărimi, sticlute mici de medicamente, căni de mărimi diverse. Turnându-se nisip ori apă, se oferă prilejul unor măsurări spontane, copiii găsind expresia practică ce corespunde lui „prea mult”, „mai mult”, „prea mic”, „mai puțin” etc.

- *Cuburile* oferă experiențe legate de formă, mărime și greutate. Construind cu ajutorul cuburilor, copilul înțelege ideea de înălțime și începe să o perceapă pe cea de simetrie. Alegerea cuburilor după mărime, culoare etc. este o bună pregătire pentru clasificare. De asemenea, vor apărea multe prilejuri de numărat atunci când copiii își împart cuburile.

- *Gătitul* este o altă activitate populară printre preșcolari; ea implică multe activități logico-matematiche: copiii măsoară și numără pe măsură ce adaugă ingredientele. Undeva, în grupa de activități, este bine să se găsească un ceas, de preferință unul real, astfel încât să li se poată arăta copiilor, atunci când un eveniment are loc la o anumită oră. A spune celor mici că la ora 9 vor ieși la plimbare ori vor lua gustarea nu are nici o semnificație pentru ei. Dar altfel vor începe să stea lucrurile dacă li se arată ceasul și li se spune: „Când limba mică va fi aici, la ora 9, și limba mare va stă drept în sus (ora 1, 2), noi vom...”. Dacă este dificil să obțineți un ceas adevărat, folosiți unul stricat ori confecționati un ecran de ceas din carton. Fie că este real ori confecționat, ceasul trebuie plasat la nivelul ochilor copiilor, pentru a le fi ușor să citească cifrele.

- Pe un raft sau pe o măsuță păstrați *un șir de cutii*, pe fiecare fiind o etichetă cu o cifră de la 1 la 10. Copiilor li se poate cere să scoată din ele atâtea elemente/obiecte cât arată numărul de pe cutie. Înăuntru puteți avea semințe, scoici, pietricele, nasturi.

- Începutul *activităților de măsurare* poate fi făcut cu ajutorul unei colecții de panglici, șnururi, bețișoare, precum și al unui centimetru. Li se poate cere copiilor -individual sau în grupuri – să afle câte bucăți de panglică de mărime egală sunt necesare pentru a fi întinse pe lungimea mesei, de exemplu.

- Copiii pot învăța multe lucruri despre *starea vremii și fenomenele meteorologice și astronomice*, pur și simplu prin intermediul observației directe. Utilizând simțurile, ei pot observa cum soarele răsare dimineața și apune seara, că luna și stelele apar noaptea, că ploaia este udă și tunetul se aude foarte tare. Pentru preșcolar este foarte importantă verbalizarea acestor fenomene observate.

- La vârsta de 3 ani, copilul percepe *mulțimea ca pe o colectivitate nedeterminată* care încă nu are structură și limite precise. Copilul diferențiază prin limbaj obiectele singulare de grupuri de obiecte (*un copil – mulți copii*), dar mulțimea nu este percepută ca un grup distinct. Copiii de 3-4 ani au manifestări tipice în contact cu noțiunea de mulțime datorită caracterului percepției la această vârstă.

De exemplu, dacă punem aceeași cantitate de apă în două pahare identice, iar după aceea unul din pahare este schimbat cu unul mai înalt, dar care are același volum, copilul va răspunde că, în cel mai înalt se află o cantitate mai mare de apă.

Dacă copilul este întrebat care șir are mai multe bile el răspunde că în șirul mai lung. La prima situație va răspunde corect, dar la a doua va greși deoarece el își conservă numărul.

(situația 1)	000000	0 0 0 0 0
(situația 2)	000000	000000

De la acțiunea însoțită de cuvânt până la concept, procesul (*Л. Выготский, J. Piaget*) se desfășoară în etape care se pot schematiza astfel:

- *Etapa contactului copil-obiecte*: curiozitatea copilului declanșată de noutăți îl face să întârzie perceptiv asupra lor, să le observe;
- *etapa de explorare acțională*: copilul descoperă diverse atribute ale clasei de obiecte, iar cunoașterea analitică îl conduce la obținerea unei sistematizări a calităților perceptive ale mulțimii;
- *etapa explicativă*: copilul intuiește și numește relații între obiecte, clasifică, ordonează, seriază și observă echivalențe cantitative;
- *etapa dedobândire a conceptului desemnat prin cuvânt*: cuvântul constituie o esențializare a tuturor datelor senzoriale și a reprezentărilor și are valoare de concentrat informațional cu privire la clasa de obiecte pe care o denumește [32; 20].



Formarea reprezentărilor matematice elementare

În procesul educației timpurii, copilul ar trebui să fie capabil în formarea reprezentărilor matematice elementare prin următoarele acțiuni curriculare [5; 26]:

1. *să demonstreze cunoașterea numerelor și a numerației;*
2. *să demonstreze cunoștințe despre mărime, formă, greutate, înălțime, lungime, volum;*
3. *să identifice și să numească forme ale obiectelor;*
4. *să realizeze operații de seriare, grupare, clasificare, măsurare a obiectelor.*

Atunci când se organizează activități matematice, copilului i se cere să se angajeze în demersurile unei gândiri abstracte. De asemenea i se cere să vadă relațiile dintre obiecte și evenimente. Să pună obiectele și evenimentele într-o secvență ordonată; să compare cantități; să potrivească, să grupeze, să sorteze, să clasifice. Deși aceste operații sunt într-adevăr abstracte, ele se fundamentează în experiența concretă. Astfel, copilul de 3 ani, care a încercat de mai multe ori să treacă printr-un spațiu îngust cu un obiect mare – tricicleta, căruțul păpușii, o cutie mare, un scaun – va putea înțelege ce vreți să spuneți atunci când ziceți că ușa nu este suficient de largă, ori că spațiul de trecere este prea strâmt, pentru că a experimentat el însuși. Multe asemenea experiențe formează baza înțelegerii de mai târziu a geometriei [4; 16; 17; 22].

Secvența **timp și spațiu** reprezintă un aspect important în matematică. Orice secvență de acțiuni se repetă frecvent ajută copilul să achiziționeze sensul unei progresii ordonate în timp al evenimentelor (de exemplu: *discuția despre zilele săptămânii, anotimpurile anului, evenimentele din cursul unei zile*) ajută să se pună bazele pentru înțelegerea conceptelor matematice de mai târziu.

Copiii mici prezintă confuzii când este vorba de timp. Astfel, de situații pot fi întâlnite: băiețelul care își întreabă mama când va fi „curând”; băiețelul de trei ani care spune: „Dacă mergem acasă, înseamnă că este „astăzi”; ori copilul de patru ani care dorește să își facă bagajele „azi”, ca să plece „ieri”. Cel mai bine este, deci, să vă referiți la evenimentele zilnice familiare de „aici și acum”, așteptând copilul să se maturizeze suficient pentru a înțelege întâmplările din trecutul și viitorul mai îndepărtat.

Relațiile spațiale constituie un alt aspect abordat în formarea reprezentărilor matematice. Identificăm următoarele afirmații în comunicarea educator-copil: „târându-se pe sub masă ori printr-o țeavă groasă, sărind peste obstacole, cățărându-se în copaci”, copiii preșcolari sunt inițiați de fapt prin reprezentări matematice dacă educatorul /adultul utilizează cu aceste prilejuri prepoziții sau adverbe exprimând relații spațiale: *aproape și departe, sus și jos, pe și sub, lângă, în față, în spate* sunt mai mult decât cuvinte. Ele constituie experiențe senzori-motrice și sunt drumuri pe care copilul a călătorit de multe ori și care, dreptat, au fost traduse într-un limbaj inteligibil.

Proprietățile fizice ale obiectelor implică de asemenea reprezentări logico-matematice. Tot așa cum copilul are multe experiențe în timp și spațiu, el achiziționează o cunoaștere a lumii fizice a obiectelor din jurul său. De exemplu: o piatră, un buștean, o bucată de lemn, o pană sau o jucărie pot fi grele sau ușoare; încearcă să le ridice, dar nu poate pentru că sunt prea grele; ori sunt prea ușoare și sunt suflate de vânt. În timpul jocului copilul învață despre proprietățile fizice ale obiectelor – *pătrate, rotunde, plate, dure, moi, ușoare, grele, găurite, goale* pe dinăuntru, *solide*, astfel că, în perioada în care va începe să învețe despre *greutăți și măsuri*, ori despre *geometrie*, el va fi câștigat probabil o bază solidă pentru înțelegerea acestora, prin experimentare concretă.

Sortarea în funcție de diferite criterii și comparația ce i se asociază marchează începutul măsurării. Acum, copilul are de-a face cu concepte ca *mai mare, mai mic, cel mai lung, cel mai scurt, cel mai înalt, la fel ca, mai mult, mai puțin*.

Numărul. Pentru copii, una dintre cele mai importante proprietăți ale obiectelor este că acestea pot fi numărate. Putem discuta despre număr din momentul în care copilul mic poate distinge între *unul și mulți*. Când i se oferă ceva bun de mâncat și el cere „mai mult”, putem spune că el a avut prima sa activitate de matematică. Număratul va începe cu „*unul, doi, multe*”; apoi va progresa către o structură non-secvențială și, în sfârșit, pe la cinci ori șase ani, copilul va fi capabil să spună câte obiecte există într-o colecție, numărându-le dacă vor fi între cinci și zece obiecte. Vor exista, ca și în cazul dezvoltării limbajului, diferențe mari în ce privește capacitatea diferiților copii de a înțelege concepte legate de *spațiu, timp și număr*. Totuși, nu va fi nevoie, probabil, de un program individual pentru fiecare. Cel mai bine să fie folosite experimentele, evenimentele zilnice, obișnuite, pentru a le utiliza în dezvoltarea acestor concepte. În cazul unuia sau altuia dintre copii. Aceasta înseamnă că trebuie să fiți conștienți de componentele activității matematice ale evenimentelor obișnuite, comune vieții de zi cu zi și de necesitatea de a le traduce în limbajul copilului. De exemplu, dacă un copil dorește ceva care este pe un raft, spuneți-i „Este sus pe raft”. Când trei copiii se ceartă pentru o jucărie, spuneți-le: „Mai întâi este rândul lui Ion, a doua va fi Mia și Linda este a treia”. Dacă un copil își termină lucrarea: „O, ai făcut-o repede!” Un copil vă aduce o pietricică frumoasă, pe care a găsit-o pe drum, comentați: „O, piatra asta este *grea (ușoară)*”. Apropiindu-vă de doi copii aflați la o masă și colorând desenele, s-ar putea întreba: „Cine are mai multe creioane, tu sau Rina?”

Lista diferitelor împrejurări ce pot fi valorificate din acest punct de vedere este fără sfârșit. Copiii pot utiliza cuvintele fără a fi achiziționate în mod necesar și ideile exprimate de acestea. Ei pot vorbi destul de bine despre *mai mult* sau *mai puțin, sus și jos*, și cu toate acestea să nu aibă nici o idee care număr înseamnă „*mai mult*”, ori care drum merge „*în jos*”. Este bine așadar să observăm felul cum își armonizează copiii acțiunile cu cuvintele și invers. Dați anumite comenzi și urmăriți felul în care le vor îndeplini; urmăriți dacă utilizează expresia corectă. Spune el „*am mai multe acum*”, când, de fapt, *are mai puține*? Ori se uită în jos, sau în spate, atunci când i se spune că mingea este sus pe raft?

Formarea succesivă a numerelor naturale. Un număr natural este un simbol care caracterizează mulțimile (finite) echivalente între ele. Învățarea numerelor naturale la preșcolari se începe de la a) *Numărul natural „unu”*; b) *Numărul natural „doi”*; c) *Numărul natural „trei”*; apoi d) *Numărul natural „ZERO”*.

Funcția principală a grădiniței este aceea de a pregăti copilul pentru integrarea în activitatea școlară, care impune încadrarea într-o anumită disciplină a muncii, capacitate de concentrare a atenției, spirit de observație și rezistență în munca intelectuală.

Număratul și socotitul fac parte din deprinderile cognitive de bază care se formează preșcolariilor în grădiniță.

De subliniat faptul că *reprezentările cantitative, noțiunile de număr și socotit* se formează în timp, pe măsură ce se dezvoltă experiența senzorială a copilului, limbajul și gândirea sa.

În activitatea cu obiectele, jucându-se, de exemplu la „sectorul construcții”, copilul va începe treptat să perceapă pe cale analitico-sintetică „mulțimea” – ca unitate spațială alcătuită din elemente omogene. Copilul așează piesele din construcție, le îmbină și datorită mișcării mâinii și a ochiului, va percepe atât elementele cât și, mulțimea ca întreg. Percepând „mulțimea” treptat, sub influența educatoarei și chiar în familie va desprinde *unul* față de *mulți*.

Înșușirea numărului „unu” este posibilă numai prin comparare cu pluralul „mulți”, de aceea sunt necesare exerciții de acomodare cu noțiunea de număr. Pentru aceasta, la nivelul I ne putem juca jocul „Umplem coșulețul”, care are drept scop recunoașterea cantității *unu-mai multe*. Regula jocului este să aleagă numai câte o frunză și să o așeze în coșuleț.

Sintetizând, se va proceda astfel: fiecare copil va primi frunze, cu precizarea: „Îți dau frunze multe”; „Și ție îți dau *multe* frunze..., Și ție... etc.”; „Ce multe frunze avem”. Apoi, distribuindu-le câte un coșuleț, se va sublinia: „Tu primești *un* coșuleț. Și tu, *un* coșuleț.” etc. Li se va arăta preșcolariilor *o* frunză, încă *o* frunză... până se termină frunzele concluzionând „Acum, în coșuleț avem *multe* frunze.”

O particularitate a acestei vârste este aceea de operare directă cu obiectele, deci cu materialul primit, care trebuie să fie de același fel (*frunze, sămburi, castane* etc.).

La vârsta de 4-5 ani, datorită îmbogățirii experienței senzoriale, dezvoltării limbajului, a operațiilor gândirii se lărgeste conținutul activității. Se poate juca jocul „cutiuța” care are drept scop consolidarea cunoștințelor privind cantitatea *mult* și *unu*.

Copiii primesc cutiuțe cu bețișoare și fiecare copil va deschide cutiuța, va scoate bețișoarele și le va așeza pe măsură. Câțiva copii, numiți de educatoare, vor preciza ce au primit: *o* cutiuță și *multe* bețișoare. Apoi vor arăta cutia fără nici un bețișor. Se arată copiilor că pe masă nu au rămas bețișoare.

Pentru complicare, comparativ cu vârsta de 3-4 ani, copiii „*vor lucra*” numai după explicarea verbală, fără demonstrație.

În partea a treia a activității li se va cere copiilor să aducă „*o păpușă*”, „*o mașină*”, „*un iepuraș*” etc. și se va proceda într-un mod similar. Se poate constata că activitatea la vârsta de 4-5 ani are un conținut mai larg.

Tabelul 7.4. *Reprezentarea generală a numerelor în preșcolaritate*

Vârsta preșcolară	Pentru a ajunge la <i>reprezentarea generală a numerelor</i> este necesar să ținem seama de particularitățile de vârstă a copilului
3-4 ani	La această vârstă, copilului nu este suficient să extragă unul, două, trei obiecte dintr-un grup, ci să desprindă însușirea cantitativă de celelalte însușiri ale obiectelor, generalizându-se.
4-5 ani	Copiii vor învăța să numere succesiv, vor cunoaște valoarea colectivă a numerelor, vor compara, sesizând egalitatea sau inegalitatea mulțimilor.
5-6/7 ani	Datorită posibilității crescânde de a efectua operații analitico-sintetice, preșcolarul învață să generalizeze. Conținutul activităților va crește atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ, adăugând la ceea ce s-a însușit la nivelurile anterioare: locul fiecărui număr în șirul numeric, raportul dintre numerele alăturate, procesul de compunere și descompunere a numărului cu o unitate, pe baza de material concret, calcule de adunare și scădere cu o unitate, rezolvare de probleme.

Toate aceste sarcini sunt eşalonate în timp, asigurându-se repetarea cunoştinţelor pentru o însuşire temeinică.

La 3-4 ani, numărarea, formarea noţiunii de număr se face cu materiale de acelaşi fel, la vârsta de 4-5 ani elementele mulţimii pot fi colorate diferit (mingi, flori de diferite culori), la nivelul II, se introduc ca materiale aceleaşi obiecte de mărimi diferite, iar la grupa mare-pregătitoare se pot introduce exerciţii de calcul sau numărare folosindu-se materiale care diferă ca aşezare spaţială (numără beţişoarele din care este construită o casuţă).

Prima activitate de numărat este cea mai grea, deoarece trebuie să asigurăm cu copiii conştientizarea acţiunii, altfel ei învaţă mecanic să numere şi toată munca ar conduce spre rezultate superficiale.

Prin formare de perechi, realizând corespondenţa biunivocă între grupe echivalente, copiii identifică vizual că până la prima limită este un obiect, apoi sunt două (fiind cât în prima grupă şi încă unul), iar la cea de-a treia limită înconjurăm toate elementele, şi spunem că avem trei elemente – spre deosebire de grupul cu mai puţine din faţa lui (pentru a-1 deosebi pe 3 de 2 şi de 1).

În felul acesta se formează atât algoritmul construirii unei grupe care să urmeze imediat după aceea (cu diferenţa adăugată de 1 obiect), cât şi algoritmul numărării; noi dictăm numărul şi le arătăm copiilor cifra (simbolul corespunzător), iar copiii o aşează dedesubt. Pentru înţelegere, exersare şi fixare, se vor face de fiecare dată multe exerciţii.

Exerciţiile de ordonare a obiectelor grupei, ca şi cele de ordonare a grupelor – mai întâi după un model dat (la vârsta de 3-4 ani), apoi după criterii stabilite (formă, mărime culoare, la vârsta de 4-5 ani) şi în final după mai multe criterii (la vârsta de 5-6, 7 ani) conduc la pregătirea copiilor pentru a putea compara numerele şi pentru înţelegerea şirului crescător şi a celui descrescător al numerelor naturale.

Copiii pot fi obişnuiţi să construiască şiruri crescătoare sau descrescătoare fie ordonând obiecte de diferite mărimi, lungimi, grosimi, culori etc., fie ordonând grupe cu un număr diferit de obiecte (elemente). Astfel, preşcolarii realizează şi operaţii logice cu grupele de obiecte (reuniune, intersecţie, diferenţă), acţiuni care stau la baza înţelegerii operaţiilor aritmetice cu numere naturale, şi care sunt în esenţă operaţii cu cardinalele grupelor.

Important este ca educatoarea să urmărească în cadrul activităţii respective evidenţierea esenţei reprezentărilor matematice, punându-i pe copii să efectueze operaţii concrete cu obiecte: de exemplu, reuniunea grupelor, ei să o înţeleagă şi ca gest: punem la un loc. În cadrul acestui tip de exerciţii, mai ales pentru acţiunea de comparare a grupelor, de realizare a unor grupe echivalente, de ordonare a grupelor este bine să se acorde treptat copiilor independenţa în a forma grupe, în a opera cu ele, adresându-le întrebarea „Cum am putea face altfel?”

Cunoaşterea poziţiei relative a obiectelor *în spaţiu*, ca şi exerciţiile de măsurare cu unităţi de măsură nestandardizate şi însemnarea lor cu simboluri grafice (liniuţe, cerculeţe) conduc copiii la înţelegerea conceptului de număr natural, prin măsurare, şi la stabilirea corespondenţei între elementele mulţimii concrete (numărul unităţilor de măsură) şi cele ale mulţimii (grupe) reprezentate grafic.

Astfel, trebuie să se insiste pe activităţile pregătitoare pentru înţelegerea numărului natural prin: exersarea operaţiilor gândirii, punând accent pe manipularea de către copii a mulţimilor de obiecte cu scopul de a realiza o serie de operaţii motorii în cadrul jocurilor logico-matematice, iar în a doua parte a anului la nivelul II se pune accent mai mult pe exerciţiile cu diferite tipuri de fişe, încât să se faciliteze dezvoltarea gândirii copilului.

Pentru *jocuri și exerciții cu mulțimi* se va selecționa atent materialul didactic care, treptat, să conducă înspre înlesnirea transformării, interiorizării și structurării gândirii copilului așa încât să se poată realiza transferul operațiilor de la centrarea pe acțiuni concrete la cele de natura logică abstractă. Cu alte cuvinte, se pregătește trecerea de la stadiul preoperator la cel operator. Exercițiile de gândire logică se vor realiza mai întâi cu obiectele familiare copilului (jucării), ajutându-l să opereze în mod concret cu grupe de obiecte constituite după unul sau mai multe criterii, să facă comparații, să pună în corespondență.

La efectuarea unor asemenea exerciții se utilizează și piesele jocurilor logico-matematice, care sugerează mai direct esența operației matematice.

Fiind precis determinat, prin atribute fără echivoc (culoare, formă, mărime, grosime etc.), acest material didactic oferă optime posibilități educatoarei de concepere a unor sarcini de joc prin care să-i ajute pe copii să înțeleagă cât mai precis relațiile dintre mulțimi, operațiile cu mulțimi etc. Pe de altă parte, totuși, acest fapt nu ne îndreptățește să-l folosim cu prioritate și nicidecum în exclusivitate. De exemplu, *un joc* cum este „Jocul celor două cercuri”, în care copiii trebuie să plaseze în interiorul a două cercuri secante mulțimi de piese geometrice cu o proprietate caracteristică dată, astfel ca în intersecție să apară toate elementele comune celor două mulțimi, pune în fața copiilor probleme de analiză, comparative, abstractizare. În cazul în care copilului i se solicită rezolvarea unor sarcini precum a recunoaște proprietatea comună a elementelor din intersecția celor două cercuri, se face apel astfel la capacitatea operatorie a gândirii sale, determinându-i creșterea.

Referindu-ne tot la planul dezvoltării gândirii copilului, constatăm că exercițiile logico-matematice capătă o valență și în privința stabilirii unui echilibru între excitație și inhibiție, necesar dezvoltării treptate a capacității de concentrare a atenției. Astfel, copilul devine rezistent la stimuli colaterali care l-ar putea sustrage.

Un alt aspect de logică, o achiziție potențată de activitatea copilului preșcolar în grădiniță, este construirea de motivări logice în justificarea unei acțiuni, înțelegerea semnificației unei obligații. Astfel copilul poate ajunge treptat să își poată asuma rezolvarea unei sarcini.

Prin *formarea unor structuri cognitive la nivelul gândirii copilului* se face trecerea de la reprezentările fragmentare la reprezentările integrale, bază a proceselor ulterioare de învățare. Utile sunt, în acest sens, fișele de muncă independentă.

Numărarea. Copilul de 6 ani numără fluent până la zece, la douăzeci, ori până la o sută. În această situație, solicitați să vă dea opt monede dintr-o grămăjoară. Vă dă el un număr corect? Dacă nu, înseamnă că numără mecanic, pe de rost. Urmăriți-l cum numără și cum ia monedele din grămadă, pentru a vă da cantitatea cerută. E posibil să se observe că acțiunea și numărul nu sunt coordonate.

Corespondența dintre numeral și obiect (imaginea lui) în acțiunea de numărare denotă existența unei *numărări raționale*. Numărarea rațională înseamnă capacitatea de a număra corect cantitatea de itemi dintr-o colecție, înseamnă corespondența dintre cantitate și număr. Copiii vor avea nevoie de destul de multă practică pentru a stăpâni această achiziție.

Pentru început, mărimea colecției va fi limitată la cinci ori cel mult șase obiecte. Împărțind pionii într-un joc, ori colecțiile de jucării miniaturale în timpul activităților de joacă, ori oprindu-vă din citirea unei povești pentru a număra florile și copiii dintr-o imagine se utilizează de fapt modalități excelente pentru a exersa această deprindere.

Totuși este benefică modalitatea ca cei mici să învețe mai întâi să numere pe de rost. Dacă îi învățăm cântece și poezii simple, ale căror versuri conțin secvențe de numere, acesta va fi un mod plăcut

atât pentru copii cât și pentru educatori / adult de a efectua activitățile de formarea reprezentării matematice. De exemplu: *Unu-i cam supărăcios, / Vezi cum stă cu nasu-n jos? / Dacă-ar mirosi o floare, / Ar uita de supărare! // Suntem doi – soră și frate, / Inimioare-ngemănate. / Ne-ajutăm mereu, frățește: / „Unde-s doi, puterea crește!” // Trei fetițe, trei surori, / Trei gropițe-n obrăjori, / Trei rochițe, trei fundițe, / Trei frumoase îngerite ... // Patru păsări jucăușe / Vor să poarte ... mărgelușe, / Cine știe: sunt mărgele / Pentru păsărele? // etc.*

Deși este natural ca, înainte de a stăpâni numerația naturală, copiii să știe să numere pe de rost, totuși se poate combina cele două modalități, lucrând în etape. Dacă un copil poate număra până la cinci pe dinafară, s-ar putea lucra pentru o numerație rațională până la trei, până la patru ori chiar până la cinci – dacă este suficient de matur, chiar dacă nu a învățat să numere pe dinafară până la zece.

Corespondența unu-la-unu este o altă deprindere pre-matematică ce poate fi înglobată în activitățile zilnice din grădiniță: pot fi utilizate situațiile de împărțire a materialelor, ori a gustării (un biscuit – un copil), ori de aranjare a perechilor (un băiat și o fată). Se pot ivi situații când sunt mai mulți copii decât scaunele de la masa de prânz, ori prea multe linguri. Este atunci foarte natural să întrebăm copilul: „Câte scaune ne mai trebuie?” ori „Câte linguri dăm înapoi?” De asemenea, multe prilejuri asemănătoare se pot ivi în decursul unei zile, pe care copiii le pot rezolva prin corespondența unu la unu.

Pentru acei copii care par a avea nevoie de mai multe exerciții, poate fi utilizat *jocul didactic* – de exemplu, pe o tablă de fetru cu imagini decupate solicitați copiii să pună un ou în fiecare păhăruț, o minge în fiecare cutie, să facă o pereche de triunghiuri și cercuri etc. Povestea „Alba ca Zăpada” oferă un prilej plăcut de a exersa acest tip de corespondență: fiecare pitic are un scăunel, un pătuț, o farfurie etc.

Recunoașterea simbolurilor numerelor. În jur de 5 ani, copilul este apt să învețe cifrele și să le recunoască. Mai întâi, va învăța să recunoască cifrele de la 1 la 5. Un ceasornic, numerele de telefon, numărul mașinii, al autobuzului, banii, timbrele, toate sunt elemente utile în învățare, cifrele apărând într-un context familiar.

În educația timpurie nu toți copiii au același ritm de învățare. Este posibil ca la sfârșitul unui an de grădiniță, unii dintre ei să nu știe încă să citească și/sau să scrie cifrele. Unii dintre copii nu se vor descurca în conceptele aritmetice până la 6, ori chiar 7 ani. Depinde de educator / adult să le ofere copiilor informații multe și diferite prin intermediul activităților de joc, pentru a clarifica aceste concepte.

Educația pentru mediu

În procesul educației timpurii, copilul ar trebui să fie capabil în cunoașterea și înțelegerea lumii prin următoarele acțiuni curriculare [5; 26]:

1. să dobândească informații despre mediul înconjurător și lumea vie prin observare și manipulare de obiecte;
2. să folosească instrumente și metode specifice pentru investigarea mediului;
3. să observe și să descrie caracteristici ale lumii vii;
4. să observe și să descrie caracteristici ale Pământului și Spațiului;
5. să descopere omul ca parte a lumii vii și ființă socială.

Copiii sunt curioși prin firea lor. Ei vor să știe tot felul de lucruri: „De unde vine ploaia? De ce cad frunzele din copaci? Cum se nasc pușorii de găină? Și vacile? Și broaștele? Ce se întâmplă cu omida? Cum sunt agățate stelele de cer? Oare cum se face un curcubeu? etc.” Copiilor le place să asculte, să observe, să pipăie și să miroase. Își folosesc toate simțurile pentru a învăța, iar această experiență este de neînlocuit. Felul în care copiii mici investighează este, în esență, cu adevărat o activitate științifică.

În acest context, recomandăm unele sugestii metodologice privind *aspectul cunoașterea și înțelegerea lumii: lumea vie, Pământul, spațiul, metodele științifice* [1; 3; 31].

Un curriculum integrat în educația timpurie conține și aspectul *științei*. Astfel, educatorul / cadrul de sprijin va fi liber să aleagă subiectele care se par mai interesante de explorat și să se informeze din toate sursele accesibile: cărți și oameni.

O mare parte din activitatea științifică din grupa preșcolarilor ar trebui să se conceapă din întrebările pe care le pun copiii în activitatea zilnică în grădiniță. Un cadru didactic înțelept este cel care îi ascultă pe copii și răspunde, în primul rând, întrebărilor lor. În cazul când nu se știe răspunsul la o întrebare, este întotdeauna corect să spuneiți „Nu știu. Dar hai să încercăm să aflăm ...”. Iar, în cazul când știți răspunsul, nu-l oferiți prea repede, lăsați copilul mai întâi să încerce să descopere singur soluția.

Educatorul poate ajuta copii să analizeze lucrurile și să găsească răspunsurile ghidându-i cu întrebări călăuzitoare. De exemplu, când se face observarea unui obiect, le puteți pune întrebări de felul: „Cum arată? Cum se simte la pipăit? Produce zgomote? Ce face? Cum miroase? Este bine să-l gustăm?” Ori, pot fi călăuziți copiii întrebând astfel: „Ați observat vreodată că ... ?” sau „De ce credeți că ... ?” sau „Cum putem să aflăm ...?”

Când li se adresează întrebări, copiii nu numai că își dezvoltă intelectul, dar își exersează și vocabularul. La această vârstă este important pentru ei să vorbească și în același timp să acționeze efectiv. În timpul observării unui fenomen, încurajați-i să vorbească despre acesta și să-l descrie în detalii. În aceste situații, educatorul ar fi bine să scrie ceea ce spun ei și să le citească copiilor mai târziu descrierile proprii. Astfel, educatorul ajută copilul să caute relații: *comparări, asemănări și deosebiri, cauze și efecte*.

Pe măsură ce ajung să înțeleagă aceste lucruri științifice, copiii vor fi capabili să clasifice, să așeze lucrurile într-o ordine inteligibilă atât mental, cât și verbal. Totodată, au nevoie să-și utilizeze toatesimțurile pentru a învăța și, de asemenea, ei au nevoie să achiziționeze, să participe în mod activ la experimente, să manipuleze materiale, să încerce să producă un eveniment și să vorbească despre ceea ce se întâmplă, pe măsură ce faptele se desfășoară. Prin urmare, a vorbi fără a acționa efectiv este aproape de neînțeleș pentru un copil mic.

Activitatea științifică poate fi desfășurată aproape oriunde, în grupa preșcolară la fel de bine ca și în curte, dar este bine totuși să fie un loc amenajat – *Centrul Științei* – care să fie dotat cu un avizier, un cântar, o lupă, acvariu, tăvi, vase etc.

Plantele. Important la vârsta preșcolară copiii să vadă și să urmărească procesul creșterii unei plante chiar de la început. Interesant este să privești cum încolțește o sămânță și cum crește tulpinița. Adevărat este că unele semințe încolțesc după mai mult timp de la semănare, iar copiii își pot pierde interesul pentru ele. Totuși, este important ca ei să vadă și să urmărească procesul creșterii unei plante chiar de la început. Există mai multe modalități de a crește plante în grupă, de exemplu: semințele pot fi plantate într-o coajă de ou ori într-un cartof scobit. Iată câteva sugestii:

Burete și sticlă. Se pune un burete în interiorul unui borcan de sticlă ori pahar. Se asigură că buretele presează pereții paharului. Se plasează semințele în interior, pe margini, între burete și perețele de sticlă. Apoi, se toarnă o cantitate mică de apă în zona dintre sticlă și burete și se plasează borcanul/paharul într-un loc luminat. După aproximativ o săptămână, în funcție de tipul de sămânță, încep să apară rădăcinile.

Ziar sau burete umed. Se pune un burete ori o pagină de ziar, împăturită de mai multe ori, într-o farfurie adâncă. Se umezește bine și se împrăștie deasupra semințele. Se plasează farfuria într-un loc însorit și se are grijă să se păstreze hârtia ori buretele umede.

Cutie de plastic și pământ. Se face câteva găuri mici pe fundul unei cutii de plastic și se umple cu pământ aproximativ o treime din ea. Se pune semințele și se acoperă cu un strat de pământ, cam de o jumătate de centimetru grosime. Se udă pământul și se așteaptă până ce se încolțesc semințele.

Beneficiile acestor activități de învățare despre plante sunt: părțile componente și denumirea lor; faptul că toate plantele au nevoie de apă, aer și substanțe hrănitoare; că unele plante au nevoie de soare și altele de umbră. În timpul acestor activități se demonstrează copiilor modul în care este purtată apa spre frunzele plantelor, punând o tulpină de țelină sau o garoafă albă într-un borcan cu apă ce conține un colorant alimentar.

Alte informații se referă la faptul că plantele ne dau o mare varietate de lucruri bune de mâncat. La diferitele plante această hrană este depozitată în diferite părți. Educatoarea le arată copiilor cum uneori ei mănâncă semințele unei plante (nuci, mazăre, fasole), alteori tulpina (țelină, ceapă verde) și altă dată rădăcinile plantelor (morcovi, ridichi). Astfel, copiii pot hotărî – prin observații și cercetare proprie, dacă ceapa și cartofii sunt rădăcini ori tulpini. De asemenea, se pot arăta că roșiile, la fel ca piersicile și merele, sunt fructe ale plantelor.

Atare activități pot fi realizate cu copiii la o plimbare în natură, unde ei pot examina plantele și copacii dinvecinătatea grădiniței, prin diverse situații practice: „se discută ciclul vieții unui copac și cum anume ne ajută copacii (umbră, fructe, hârtie etc.); se adună frunze din copaci diferiți și se compară din punctul de vedere al culorii, formei, mărimii, senzației provocate la atingere; despre semnificația unor flori prin legende ori povești, poezii; se solicită copiilor să strângă (dacă este posibil) eşantioane de flori ori frunze în funcție de diferite criterii – culoare, mărime, miros”. Copiii pot participa împreună cu educatorii și părinții la amenajarea unei grădini în curtea grădiniței.

Pietrele. Solicitați copiii să strângă diverse feluri de pietre și să le pună în *Centrul Științei*; ei le pot clasifica în funcție de diferite criterii. În zonele unde acest lucru este posibil, se caută fosile pe pietre.

Animalele. Foarte multe lucruri pot învăța copiii despre animale. Există diferite animale. Unele sunt animale de zi, altele sunt animale de noapte. Toate animalele au nevoie de hrană, apă și adăpost. Unele animale înoată, altele se târăsc, merg ori sar, iar altele zboară. Caracteristicile fizice ale unui animal ne oferă puncte de sprijin despre felul cum se mișcă: are aripi? înotătoare? gheare? picioare?

Animalele au o „îmbrăcăminte” diferită. Unele au haină de blană; altele au lână, piele, pene sau o scoică. Haina unui animal poate fi și casa acestuia; o broască țestoasă, de exemplu, trăiește în carapacea ei; la fel o stridie, în scoică. Animalele au diferite feluri de case (cuib, vizuină, o gaură în pământ, stup).

Ce mănâncă animalele? Cum își găsesc hrana? Cum se apără: înțepă? mușcă? se camuflează? își folosesc ghearele, carnea ori emit un miros specific? Sunt întrebările copiilor pentru care educatorul / adultul trebuie să fie pregătit să-i ofere informația corectă. Unele animale se schimbă cu totul pe măsură ce cresc: de exemplu, un mormoloc iese din ou, apoi se transformă în broască; o omidă devine fluture. Totuși, fiecare animal produce un animal asemenea lui. Puiul unui fluture va fi totdeauna un fluture. Nici un animal nu va da naștere unei specii diferite (unui animal de alt fel).

Interesant pentru copii este să învețe despre animale și despre puii lor, inclusiv despre felul în care se nasc aceștia. Dacă nu există deloc animale împrejurul grădiniței și nici o posibilitate de a avea animale mici de casă, copiilor li se oferă excursii, pentru a vedea animale vii: ferma, grădina zoologică, crescătoria de pești, un loc în care sunt crescuți viermii de mătase ori chiar un magazin cu animale – toate acestea sunt contacte necesare cu ființele reale.

Educatorii construind împreună cu părinții o casuță pentru vrăbii sau porumbei și un loc special pentru hrană, întotdeauna acesta va constitui un „material didactic” atunci când va fi desfășurată tema

despre păsări și viața lor. În acest sens, oferiți copiilor modelul viu a ceea ce înseamnă respectul față de natură și dreptul la viață al tuturor ființelor.

Apa. O activitate potrivită pentru grădiniță este de a învăța ce obiecte plutesc și obiecte care se scufundă. Copiii pot testa o mulțime de obiecte: pietre, bețișoare, capace de borcan, monede, cuie, bețe de chibrituri utilizate, dopuri de plută, coji de nuci, cutii din plastic ori cutii de conserve. Copiii plasează câte un obiect în apă și observă ce se întâmplă: obiectul plutește ori se scufundă imediat. Există diferențe mari între obiectele care plutesc și cele care se scufundă. Este importantă mărimea? Ori greutatea?

Cum învățăm copiii conceptul de *evaporare*? De exemplu, copiilor li se spune să privească băltoacele rămase după ploaie. Folosind un bețișor, cretă sau creion (în funcție de locul unde s-a strâns apa), se trage o linie în jurul băltoacelor. Apoi, solicitați copiii să privească din nou la acestea în ziua următoare. Unde s-a dus apa?

Alte probleme similare: Ce se întâmplă cu apa din râuri, lacuri, atunci când soarele încălzește tare? (soarele încălzește apa, transformând-o în vapori de apă – picături invizibile ce urcă în aer; acesta este procesul de evaporare. Mai târziu apa se va întoarce în formă de ploaie. Aceasta se întâmplă când apa din aer se răcește).

Cum învățăm copiii despre *stările apei*? De exemplu: iarna, solicitați câțiva copii să umple cu zăpadă o cutie de conserve ori un vas și așezați-o în grupa de activități. Ce se întâmplă cu zăpada? Se topește și se transformă în apă. Apoi, se trasează o linie în exteriorul cutiei/vasului la nivelul apei și se solicită alți copii să o ducă din nou afară. Vasul este lăsat peste noapte. Educatoarea amintește preșcolărilor să se uite a doua zi la ea. De ce s-a transformat în gheață? Copiii, sunt solicitați să compare nivelul apei înghețate cu linia pe care au trasat-o. Există vreo diferență? Ce se întâmplă cu apa din râuri și din lacuri când este foarte rece afară?

O altă situație: ce se întâmplă cu apa când este pusă la fiert? Educatoarea împreună cu cadrul de sprijin or părintele fierbe apă într-o cratiță astfel încât copiii să poată vedea vaporii ridicându-se. Este de asemenea important pentru copii să învețe vocabularul adecvat: vaporii care ies nu sunt fum; ei se numesc aburi.

Timpul și calendarul, exprimând cicluri de evenimente legate de cer, poate fi prilej de multe întrebări: Care sunt caracteristicile zilei și nopții? Câte zile sunt într-o săptămână și care sunt numele lor? Câte luni sunt într-un an? Cum se numesc pentru a ușura înțelegerea de către copii a unei noțiuni atât de abstracte precum timpul și calendarul, se utilizează piese de puzzle confecționate de educator/părinte, ori tabele, grafice cu care copiii vor lucra pe măsură ce învață. Unul dintre cele mai simple tabele pentru învățarea și memorarea zilelor săptămânii ori lunilor anului este următorul: o foaie de hârtie grosă ori de carton subțire, cu tăieturi verticale prin care se introduce o fâșie de hârtie; pe această fâșie se scrie numele zilei sau lunii. Pentru fiecare schimbare de dată, hârtia poate fi ușor înlocuită cu alta, chiar de către copiii înșiși.

Pentru copiii mai mici, calendarul cu numele zilei este suficient. Copiii mai mari, care au acces la numere mai mari și au mai mare capacitate de abstractizare, pot lucra cu un calendar mai complex – de exemplu, pagina unei luni întregi,

În contextul celor expuse, propunem unele **orientări praxiologice privind organizarea activităților formativ-educative specifice domeniului Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii** pe grupe de vârste ale copiilor din cadrul instituțiilor de educație timpurie [18; 23; 25].

Grupa mică (a II-a), 3-4 ani

În grupa a doua mică, inițierea în organizarea activităților privind formarea reprezentărilor matematice și cunoașterea mediului, se pun bazele *dezvoltării cognitive*.

Activitățile formativ-educative la domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* se permite să se înceapă de la începutul lunii septembrie, în anumite zile ale săptămânii, conform planului calendaristic al anului de învățământ preșcolar. Durata activităților este necesară să fie de 10-15 minute. Cunoștințele noi se comunică treptat, ținând cont de ceea ce cunosc copiii. Determinând volumul de învățare, este important să nu subapreciem sau să supraapreciem posibilitățile copiilor, deoarece atât într-un caz, cât și în celălalt, ei vor fi pasivi în timpul activității.

La această vârstă de 3-4 ani, atenția copiilor este involuntară, instabilă, iar memorizarea iar memorizarea nu are un caracter premeditat. Pentru ca toți copiii să învețe activ, se aplică diverse *procedee și jocuri didactice*.

De o mare importanță sunt utilizarea *materialelor intuitive captivante*. În fiecare material intuitiv se scoate în evidență anume acel criteriu, asupra căruia trebuie orientată atenția copiilor. De exemplu, pentru a forma la copii o idee despre relațiile „*mai lung – mai scurt*” se demonstrează fâșii de hârtie, diferite după lungime, însă de același fel.

Pentru ca în timpul învățării copiii să fie activi și să nu se supraobosească, este necesar de schimbat caracterul ocupației în activitate.

O mare atenție se acordă învățării copiilor cu *materialul didactic*. Copiii pot să efectueze operații destul de complexe într-o anumită consecutivitate. Explicațiile educatorului / adultului trebuie să fie simple, clare, concrete, accesibile pentru copiii de această vârstă. Operațiile mai complicate se demonstrează de 2-3 ori și de fiecare dată educatorul / adultul atrage atenția copiilor asupra elementelor noi. Demonstrând de mai multe ori și numind unele și aceleași acțiuni de diferite situații (schimbând materialul didactic), copiii vor însuși metodele de învățare.

La o activitate de învățare pot fi propuse de la 2 până la 4 teme și fiecare din ele poate fi repetată cel mult de 2-3 ori.

Cunoștințele obținute de copii se consolidează în procesul activităților integrate. În grupa mică la aceasta contribuie jocul didactic cu *conținut matematic și cunoașterea lumii*: „*Să pregătim hăinuțele pentru păpușă*”; „*Să servim ursuleții cu cea*”; „*Transmite balonul!*”; „*Ce-i acolo?*”; „*Găsește un inel de acest fel*”; „*Ghicește, ce am în mână?*”. Astfel, cunoștințele elementare, obținute pe parcursul anului determină dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii a copiilor de 3-4 ani.

Grupa medie, 4-5 ani

Activitățile formativ-educative la domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* se permite să se înceapă de la începutul lunii septembrie, în anumite zile ale săptămânii, conform planului calendaristic al anului de învățământ preșcolar. Durata activităților este necesară să fie de 20 minute.

În grupa medie este necesar să ne limităm numai la 1-2 sarcini educative. Atenția copiilor de 4 ani, ca și cea a copiilor de 3 ani, nu este încă stabilă. Pentru o însușire mai bună a cunoștințelor trebuie să ținem interesul lor față de învățare. Convorbirea liberă, petrecută într-un ritm lent, aspectul atrăgător al materialelor ilustrative, folosirea pe larg a jocurilor didactice și a situațiilor de joc – toate acestea creează o dispoziție bună la copii. În acest scop se organizează jocuri, în care acțiunea de joc este în

același timp o *operație cognitivă*: „Găsiți tot atâta!”; „Așează în ordine!” etc. La sfârșitul activității se pot organiza jocuri mobile, care includ mersul și alergarea: „Găsește căsuța ta!; „Transportul din oraș” etc. Totodată, la activități se folosesc metode intuitive eficiente de învățare: educatorul / adultul demonstrează modele și procedee de acțiune, copiii efectuează exerciții practice ale domeniului respectiv.

Copiii de 5 ani, devin mai independenți asupra operațiilor de realizare a sarcinilor de învățare. Educatorul / adultul pune întrebări, care necesită căutări. De exemplu: „De ce cercul se rostogolește, iar pătratul nu se rostogolește?”. Copiii obțin cunoștințe pe cale experimentală, explicând acele observări.

Copiii de această vârstă memorizează ușor cuvintele și expresiile, uneori fără a le atribui unor obiecte concrete și proprietăților lor.

Locul și caracterul metodelor intuitive (modelul, prezentarea) și verbale (indicații, explicații, întrebări etc.) de învățare sunt determinate de nivelul de însușire de către copii. Când copiii se familiarizează cu formele noi de activitate: *numărarea, compararea obiectelor după dimensiuni*, demonstrarea trebuie să fie deplină, desfășurată și este necesar să fie explicate toate acțiunile.

Apreciind în permanență rezultatele învățării copiilor, educatorul / adultul îi învață să controleze acțiunile lor, să compare ceea ce au făcut cu ceea ce ar mai fi necesar să facă (conform modelului), să observe inexactitățile, greșelile, să tindă să le corecteze.

În grupa medie o mare atenție continuă să se acorde comportării cu grijă față de materialele ilustrative și priceperii de a le folosi corect, de exemplu: „*să mențină ordinea în timpul efectuării operațiunilor, să pună materialele la loc*” etc.

La primele activități materialul distributiv se împarte în complete individuale, iar mai târziu (în trimestrul 2 și 3) – pe suporturi comune. Copiii învață să folosească în comun materialele, să ia materialele pentru numărare, deosebire de pe suportul comun, să facă schimb de materiale în procesul de învățare.

Prioritar, în această perioadă se dezvoltă dorința copiilor de a obține cunoștințe.

Grupa mare, 5-6 ani

În grupa mare durata activităților formativ-educative la domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* se schimbă puțin în comparație cu cea din grupa medie de la 20 până la 25 de minute, însă se mărește considerabil volumul și ritmul de învățare.

Studierea materiei noi începe cu repetarea, care permite să introducem cunoștințe noi în sistemul celor însușite anterior. Deseori repetarea se organizează sub forma unor *exerciții de joc* sau *jocuri distractive* și se rezolvă probleme, de exemplu: „*Găsiți greșeala lui Petrică*”; „*De cât cine mai mult?*” – durata acestora este de la 1 până la 5 minute.

În grupa mare se folosesc pe larg exercițiile combinate, care ne permit să rezolvăm în același timp 2-3 probleme. În acest caz se poate lucra asupra *domeniului Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* din celelalte domenii de dezvoltare a copilului din curriculum. Atenția copiilor de 5 ani este mai stabilă, însă ei nu pot să efectueze un timp mai îndelungat un lucru monoton, să păstreze una și aceeași poză de învățare și de aceea activitatea lor este necesară deseori schimbată, să facă diferite mișcări.

Educatorul/adultul facilitează procesul de învățare al copiilor, care necesită atenție voluntară, cu elemente de joacă. Numărul de exerciții de același fel se limitează până la 3-4. Se includ exerciții care necesită efectuarea unor mișcări. De exemplu: după 12-14 minute se organizează o minută de înviorare, legată cu proiectarea activității zilnice.

De obicei, metodele și procedeele de învățare la activitățile referitoare din *domeniul Dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii* (intuitive, verbale, practice) se utilizează în complex. Copiii de 5 ani sunt capabili să înțeleagă sarcina pusă de educator / adult și să acționeze conform indicațiilor lui. Sarcina pusă trezește/sporește activitatea de cunoaștere a copilului.

În procesul învățării cu copiii de 5-6 ani sporește rolul *metodelor de instruire verbală*. Indicațiile și explicațiile educatorului / adultului orientează și planifică activitatea copiilor.

Copiii învață să găsească diferite formulări pentru caracterizarea unora și acelorași relații din *domeniul Dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii*. Complicarea metodelor de lucru, schimbarea materialelor ilustrative și a exercițiilor de joc contribuie la manifestarea independenței de către copii, activează gândirea lor.

În esență, metoda principală de dezvoltare a autocontrolului este aprecierea și rezultatul învățării copiilor de către educator / adult. Astfel, în grupa mare se acordă formării atenției și memoriei voluntare, dezvoltării operațiilor intelectuale (*analiza, sinteza, compararea, generalizarea istețimii și agerimii*) dezvoltării interesului față de cunoștințele obținute.

Grupa pregătitoare, 6-7 ani

În grupa mare durata activităților formativ-educative la domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* ar fi necesară de organizat de 2 ori pe săptămână. Prima activitate va dura 30-35 de minute, iar a doua activitate 20-25 de minute.

În cadrul activității este important să se facă o legătură organică dintre diferite părți ale ei, să fie repartizate rațional capacitatea intelectuală, să varieze metodele și formele de organizare a activității.

În fața copiilor din această grupă ar fi bine să punem sarcini de învățare în fiecare parte a activității, arătând ce știu în prezent, ce pot face și ce ar trebui să învețe.

Pentru această vârstă de grupă 6-7 ani crește rolul metodelor verbale de instruire.

Un mare rol în activitatea cu copiii de 6-7 ani se achiziționează priceperea de a planifica din timp conținutul și mersul efectuării temelor. Acțiunile practice sunt precedate de operațiunile în minte, chibzuirea în gând a mersului rezolvării. O metodă valoroasă este de activitate a gândirii este intenția de a pune întrebări unul la altul, de exemplu: „*Gândiți-vă, despre ce mai puteți întreba*”; „*Acum singuri veți pune întrebări referitoare la locul, pe care se află obiectul*”. Tot aici, sunt binevenite întrebările modificate despre unul și același lucru, de exemplu: „*Ce număr se va obține, dacă la 7 adăugăm 1? Care număr este mai mare decât 7 cu 1? Din care număr trebuie să scădem 1, ca să obținem 7?*” etc.”

În grupa pregătitoare se mărește nu numai durata activităților, ci și capacitatea lor. De regulă, copiii manifestă un mare interes pentru îndeplinirea temelor complicate, învață să lucreze concentrat, să folosească timpul în mod rațional, se dezvoltă capacitatea lor de muncă intelectuală.

Cunoștințele obținute de către copii la activități sunt necesare de a fi aplicate în permanență în viața de toate zilele, care i-ar îndemna pe copii să *numere, să măsoare, să compare* dimensiunea obiectelor, să *determine* forma lor, poziția în spațiu etc.

Bibliografie:

1. Babov V. *Cunoașterea mediului: Cartea educatorului din grupa mare pregătitoare 5-7 ani*. Chișinău: Zuev Invest (Tipogr. „Bonus Offices”), 2015.
2. Briceag S. *Psihologia vârștelor*. Bălți: USARB, 2014.
3. Brunton P., Thornton L. *Science in the early years*. London: SAGE, 2010.
4. Burcă A. *Jocul matematic în activitatea preșcolară*. Bacău: Rovimed Publishers, 2011.
5. *Cadrul de referință. Curriculum național pentru educația timpurie*. ME, 2015 (*Proiect*). Disponibil la: www.particip.gov.md
6. Cemortan S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*. Chișinău: IȘE, (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
7. Cemortan S., Paladi O. (coord. șt.). *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
8. Claparede E. *Psihologia copilului și psihologia experimentală*. București: E.D.P., 1991.
9. Clichici V. Metode de verificare a performanțelor copiilor la domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* în educația timpurie. În: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2017, p. 134-137.
10. Clichici V. Valoarea creativă a domeniului de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii la preșcolari. În: *Perspectivelor și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele Conferinței Științifice Naționale, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 07 iunie 2017. Cahul: Tipografia „CentroGrafic” SRL, 2017, p. 148-151.
11. Colceriu L. *Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat*. București: Editura Dacia, 2008.
12. Elkonin D.B. *Psihologia jocului*. București: E.D.P., 1999.
13. Guțu Vl. (coord.). Chicu V., Dandara O. et al. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008.
14. Jelescu P., Bolboceanu A. Dezvoltarea intelectuală și dezvoltare cognitivă: delimitări conceptuale. În: *Symposia professorum: Seria Psihologie, Sociologie și Asistență Socială: Materialele sesiunilor științifice din 2004-2005*. Chișinău: ULIM, 2006, p. 138-147.
15. Joița E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002.
16. Metlina L.S., Negru A.V. *Activități la matematică în grădinița de copii. (Formarea reprezentărilor matematice elementare la copiii de vârstă preșcolară)*. Pentru educatorul grădiniței de copii. Chișinău: Lumina, 1987.
17. Monica A., Purcaru P. *Didactica matematicii în învățământul preșcolar-primar*. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2012.
18. Paige-Smith A., Craft A. *Developing reflective practice in the early years*. New York: O.U.P., 2007.
19. Pascari V. *Miine vom fi școlari. Pentru educatori, învățători și părinți*. Chișinău: Editura Ruxanda, 1998.
20. Petrovan R.Ș. Educația intelectuală a preșcolarilor prin activități integrate. În: *Inovație și calitate în educația timpurie și în școlaritatea mică*. R.M. Niculescu [et. al.]. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2014, p. 252-258.
21. Petrovici C. *Didactica activităților matematice în grădiniță*. Iași: Polirom, 2014.
22. Piaget J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
23. Popescu E. (coord. șt.) *Pedagogie preșcolară. Didactica*. București: E.D.P., 1997.
24. Rafailă E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Aramis, 2002.
25. Schulman Kolumbus E. *Didactică preșcolară*. Trad. M. Dumitrana. Ed. a 3-a. București: Integral, 2008.
26. *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*. ME al R. Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.
27. Taruntaeva T.V., Negru A.V. *Dezvoltarea noțiunilor matematice elementare la copiii de vârstă preșcolară*. Chișinău: Lumina, 1980.

28. Toader S. Dezvoltarea cognitivă prin intermediul activităților integrate. În: *Inovație și calitate în educația timpurie și în școlăritatea mică*. R.M. Niculescu [et. al.]. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2014, p. 274-279.
29. Trofaia L. *Psihologia dezvoltării: Suport de curs*. Chișinău: UST (Tipogr. „Reclama” SA), 2007.
30. Veretennikova S.A. *Familiarizarea preșcolărilor cu natura*. Manual pentru școlile pedagogice. Chișinău: Lumina, 1978.
31. Voiculescu E. *Pedagogie preșcolară*. Ed. a 2-a rev. București: Aramis, 2003.
32. Выготский Л.С. *Психология развития ребёнка*. Москва: ЭКСМО, 2003.

Capitolul 8.

TEHNOLOGII EDUCAȚIONALE MODERNE DE APLICARE EFICIENTĂ A CURRICULUMULUI ÎN RAPORT CU *SÎDET*

Tehnologiile educaționale moderne elucidează implementarea *modelului și instrumentele pedagogice* care au vizat demersul experimental-metodologic prin relevanța activității cadrului didactic și oferirea accesului tuturor copiilor de vârstă 3-7 ani la procesul de învățare și dezvoltare în instituțiile de educație timpurie.

8.1. Modelul pedagogic al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare ale copilului

Modelul pedagogic al educației timpurii (a se vedea *Figura 8.1.*) reprezintă elementul mediator între teorie și realitate, fiind conceput ca o reprezentare explicativă a modului cum poate fi proiectată și realizată aceasta în cadrul învățământului preșcolar. El îndeplinește o dublă funcție pedagogică: *funcția de informare inițială*, care declanșează mecanismele logice și epistemologice specifice raționamentului de tip analogic; *funcția de validare finală* a resurselor achiziționate, la nivelul unor sisteme de referință diferite, care angajează resursele specifice ale educației timpurii din perspectiva SÎDET [cf. 10, p. 250].

Instituția de educație timpurie – creșă, grădiniță, centru comunitar și alte tipuri de instituții.

Misiunea instituției de educație timpurie constă în asigurarea unei educații timpurii de calitate pentru toți copiii cu vârsta de până la 7 ani prin satisfacerea nevoilor educaționale ale acestora, dezvoltarea multilaterală a copiilor și pregătirea lor pentru integrarea școlară și socială. Instituția de educație timpurie respectă necondiționat următoarele principii [cf. 19]:

- Principiul *asigurării respectului față de copil* ca ființă umană cu drepturi depline, care are nevoie de îngrijire, educație, supraveghere, dragoste și sensibilitate din partea adulților.
- Principiul *interesului superior al copilului* – în toate acțiunile și deciziile instituția ține cont în primul rând de interesele copilului și realizarea holistică a drepturilor copilului, luând în considerare circumstanțele individuale în care se dezvoltă copilul.
- Principiul *dialogului și participării* – instituția își realizează funcțiile prin dialog și consultare, promovând participarea părinților și copiilor la viața instituției, respectând dreptul acestora la opinie și asigurând transparența deciziilor și a rezultatelor printr-o comunicare periodică, adecvată. Activitățile desfășurate au un caracter deschis către comunitate.
- Principiul *echității și non-discriminării* – serviciile socio-educative oferite asigură în egală măsură oportunități de dezvoltare tuturor copiilor, indiferent de rasă, gen, etnie, limbă, religie, statut socio-economic al familiei, grad de dezvoltare, dizabilitate și alte criterii protejate, inclusiv a părinților sau a altor reprezentanți legali ai copilului.
- Principiul *accesibilității la servicii socio-educative de calitate* – serviciile educaționale trebuie să fie accesibile *tuturor copiilor* din comunitate, inclusiv celor cu CES și familiilor lor, indiferent de localitate, posibilități materiale; ele trebuie să fie calitative – să corespundă nevoilor și intereselor copiilor și familiilor, să contribuie la dezvoltarea holistică – fizică, cognitivă și psiho-emoțională a copilului la nivelul standardelor minime stabilite.
- Principiul *flexibilității și abordării diferențiate și individualizate* – diferențierea ofertei socio-educative la nivelul fiecărei comunități, instituții de educație timpurie, familie și fiecărui copil în dependență de necesități și potențial.

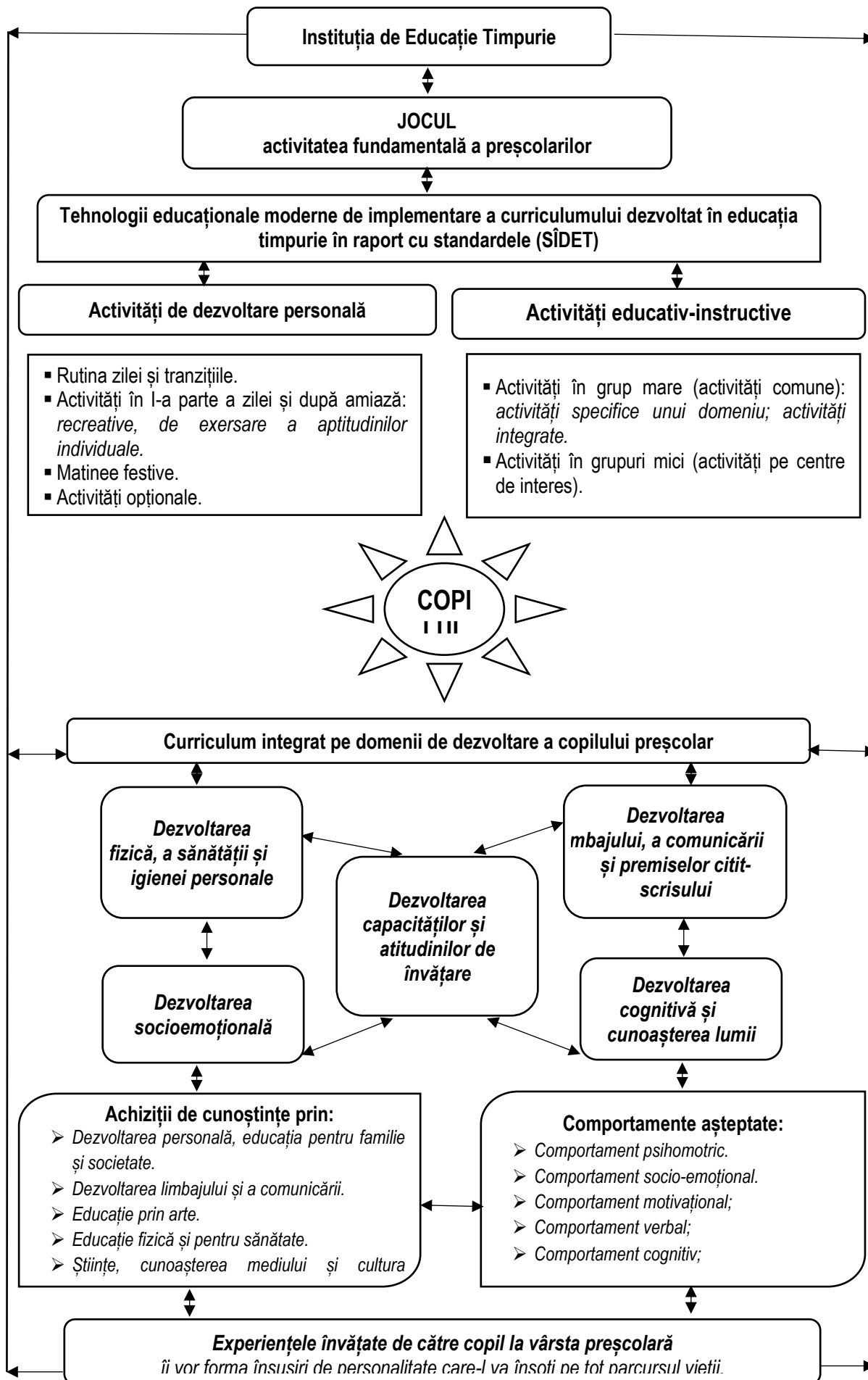


Figura 8.1. Modelul pedagogic de organizare și realizare a procesului educațional în IET

- *Principiul egalității șanselor* – fiecărui copil i se asigură oportunități egale de dezvoltare liberă, integrală/globală și armonioasă a personalității sale într-un mediu educativ sigur și prietenos (climat motivant, atractiv, în care copiii sunt încurajați să aibă aspirații înalte, să aibă încredere în ei înșiși).
- *Principiul parteneriatului socio-educational* între toate instituțiile care oferă servicii (medico-socio-educative) copiilor de la naștere până la 7 ani (instituția de educație timpurie medico-sanitară, de protecție socială, familie, autoritățile administrației publice – centrale și locale, alte instituții comunitare, ONG-uri locale și naționale – se referă la asigurarea unui sprijin real pentru dezvoltarea armonioasă a copilului.

Jocul – activitatea fundamentală a copiilor. Activitatea din grădiniță are un caracter organizat, sistemic, subordonată fiind obiectivelor formării personalității. Prin acest aspect, ea este diferită de cea din familie, dar totodată se deosebește și cea de școală, fiind mult mai flexibilă, mai adecvată celor mici [8]. *Jocul* domină ca formă de activitate și metodă de educare, dar este completat de alte activități ce se apropie oarecum de învățarea școlară și de activități la alegere și opționale [17, p. 80-81].

„Jocul se intercorelează cu învățarea și cu creația”, afirmă E. Voiculescu [21, p. 83]. De aceea, stimularea potențialului creativ al preșcolarului presupune utilizarea unor strategii didactice ce respectă principiile învățării de tip creativ, adoptarea unui stil educațional permisiv și organizarea unui program de antrenament creativ. Antrenarea preșcolarului în învățarea creativă necesită soluționarea unor probleme de tip divergent, angajarea în experiențe creative, în prelucrarea, (re) organizarea, reformularea datelor, asigurarea dinamismului intelectual și afectiv, eliminarea tendințelor spre inerție și platitudine, instrumentarea cu strategii de acțiune economică, diversificarea planurilor de exprimare creativă, respectarea individualității fiecărui copil, adaptarea constructivă la natura copilului [18, p. 51].

Tehnologii educaționale moderne de implementare a curriculumului dezvoltat în educația timpurie în raport cu standardele (SÎDET) presupun mijloace și metode, structuri și forme diferite care corelează diferite concepte operaționale: proiectul pedagogic, mesajele educaționale, conexiunea inversă etc. Integrarea tehnologiilor educaționale în cadrul învățământului formativ presupune ca instituția de educație timpurie să se centreze pe dezvoltarea globală a copilului, selectând prin aceasta conținutul, metodele, formele și criteriile de formare și evaluare.

Metodologia organizării procesului de învățare prin joc a copiilor preșcolari în instituția de educație timpurie are loc prin realizarea *activităților de dezvoltare personală și educativ-instructive* [1; 3; 4; 13].

Activități de dezvoltare personală a copilului sunt:

- ✓ Rutina zilei și tranzițiile.
- ✓ Activități în I-a parte a zilei și după amiază: *recreative, de exersare a aptitudinilor individuale.*
- ✓ Matinee festive.
- ✓ Activități opționale.

Activități educativ-instructive se prezintă prin:

- ✓ Activități în grup mare (activități comune): *activități specifice unui domeniu; activități integrate.*
- ✓ Activități în grupuri mici (activități pe centre de interes).

Orice activitate din grădiniță va fi mai ușor acceptată și realizată de copii dacă educatorul / adultul le va spune copiilor la început „*Ce-ar fi să ne jucăm de-a ...*”, decât dacă ar spune „*Astăzi vom învăța despre ...*”.

Procesul educației timpurii este centrat pe dezvoltarea globală a personalității **copilului**. Orice program de studiu, fie pentru grupa antepreșcolară or, grupa preșcolară este elaborat în conformitate cu

principiile de individualizare a copilului, respectând particularitățile psihologice de vârstă și drepturile sale de copil [2; 11].

Curriculum integrat pe domenii de dezvoltare ale copilului în educația timpurie vizează dezvoltarea holistică a copilului prin cele cinci domenii [2; 6; 20]:

1. *Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale;*
2. *Dezvoltarea socioemoțională;*
3. *Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare;*
4. *Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premiselor citit-scrisului;*
5. *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.*

În acest scop, domeniile de dezvoltare acoperă nevoile dezvoltării complexe a copiilor prin **achiziționarea de cunoștințe** și **comportamente așteptate** pe parcursul procesului de educație timpurie a copilului preșcolar, astfel [11]:

- *Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate* → comportament socio-emoțional;
- *Dezvoltarea limbajului și a comunicării* → comportament verbal;
- *Educație prin arte* → comportament motivațional;
- *Educație fizică și pentru sănătate* → comportament psihomotric;
- *Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică* → comportament cognitiv.

Experiențele învățate de către copil la vârsta preșcolară reprezintă un ansamblu de *valori* (unicitatea copilului/diversitate, dezvoltare plenară, bunăstare, sănătate, interculturalitate, autocontrol, respect (de sine) și față de semenii, independență, demnitate, identitate, creativitate, responsabilitate, ordine interioară, grija față de mediu, solidaritate față de comunitate) și *abilități de viață* (alegerea de viață sănătoasă; siguranța / securitatea personală; abilități intrapersonale: autocunoașterea și gestionarea emoțiilor; abilități intrapersonale: comunicare și relaționare; integrare socială; a învăța să înveți; rezolvarea de probleme creative; gândire critică și estetică; artistism; planificarea /organizarea; comunicarea; soluționarea conflictelor; grija față de ceilalți; încredere în sine; caracter; (auto) motivare; responsabilitate și disciplină personală etc.) care-i va forma însușiri de personalitate și-l va însoți pe tot parcursul vieții [14; 20].

8.2. Proiectarea instrumentelor pedagogice axate pe vârste de grupe de copii

În contextul cercetării, au fost proiectate și elaborate un complex de **instrumente pedagogice** în scopul aplicării curriculumului în raport cu SÎDET pentru cadrele didactice și manageriale din instituțiile de educație timpurie. Acestea fiind:

- ✓ *Modelul pedagogic* al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare ale copilului, prezentat în paragraful anterior;
- ✓ *Planificarea anuală* a activităților formativ-educative proiectate pe domenii de dezvoltare ale copilului în instituția de educație timpurie;
- ✓ *Fișe de monitorizare a progresului preșcolarilor în instituțiile de educație timpurie* axate pe domenii de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;
- ✓ *Probe* pentru eficientizarea nivelului de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;
- ✓ *Fișa pedagogică* privind aprecierea activității educatorului cu copiii;
- ✓ *Chestionare*: inițial și final (a se vedea *Anexa 1 și 2*).

În instituțiile de educație timpurie, **planificarea anuală a activităților** reprezintă o activitate de bază în aplicarea curriculumului. Ea demonstrează capacitatea cadrului didactic de a organiza toate elementele acțiunii educaționale într-o formă coerentă, exprimată prin corelarea obiectivelor educaționale cu conținuturile, materialele și mediul educațional. Planificarea activităților reflectă

coerența atât pe orizontală (în cadrul unei zile de lucru), cât și pe verticală (pe parcursul unei săptămâni, a unei luni, semestru) a modului în care obiectivele, conținuturile se corelează pe o durată mai mare de timp, asigurând un continuum al acțiunii cadrului didactic în scopul stimulării dezvoltării copilului [15; 16].

Punctul de plecare în planificarea anuală a activităților îl constituie obiectivele-cadru și de referință, deoarece ele reprezintă finalitățile tuturor activităților care se petrec în grădiniță (așa cum sunt ele prevăzute în curriculum). Prin diversitatea lor, obiectivele-cadru și cele de referință vizează dezvoltarea copilului sub toate aspectele, așa cum sunt precizate în curriculum (variante de proiect) și raportate la SÎDET prin domeniile de dezvoltare. Dezvoltarea plenară a copilului reprezintă scopul primordial al educației timpurii, de aceea prin domeniile de activitate reflectate din curriculum, urmărim stimularea dezvoltării complete a copilului.

Planificarea anuală a activităților curriculare este condiționată în cea mai mare măsură de *specificitatea grupului de copii* pe care îl coordonează cadrul didactic. Astfel, durata atingerii unor obiective poate varia de la o grupă la alta, cum de altfel variază în mod firesc de la un copil la altul. Cadrul didactic este cel care decide care obiective, cu ce conținuturi, cu ce materiale și care metode le va utiliza pe o anumită perioadă de timp (zi, săptămână, lună, semestru).

O durată prea mare de timp (un an întreg) pentru a realiza o planificare amănunțită poate suporta modificări, deoarece *planificarea activităților este un proces ce este puternic influențat de progresul înregistrat de copii*. De aceea un rol foarte important îl joacă observarea și evaluarea progresului copilului. Astfel, unele obiective pentru a fi atinse de toți copiii au nevoie de reveniri prin planificarea altor activități.

Tabelul 8.1. Planificarea anuală a activităților formativ-educative proiectate pe domenii de dezvoltare ale copilului în IET (Model aplicativ)

Luna / săptămâna	Obiective de referință (curriculare)	Sugestii de conținut pe domenii de dezvoltare ale copilului	Exemple de activități de învățare	Indicatorii SÎDC
------------------	--------------------------------------	---	-----------------------------------	------------------

Prin urmare, *planificarea anuală în instituția de educație timpurie* constituie documentul administrativ ce oferă o imagine clară și completă a ceea ce are de făcut educatoarea zi de zi, în scopul realizării dezideratelor curriculumului în educația timpurie din perspectiva SÎDET [13].

Cadrele didactice au libertatea de a propune activități, circumscrise domeniilor de dezvoltare din SÎDET, care reflectă:

- ✓ obiectivele propuse,
- ✓ interesele copiilor,
- ✓ contextul geografic, cultural al grădiniței,
- ✓ materialele didactice de care dispun.

Domeniile de activitate integrate vor fi cele prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform curriculumului, orarului aferent nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Educatoarea organizează și desfășoară activități integrate generate de subiecte stabile planificate pentru tot timpul anului. De exemplu, aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariu elaborat de educatoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei

povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie.

Conform planificării anuale, educatoarea creează scenarii educative care-i va orienta pe copii să opteze pentru diverse centre care oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor. Varietatea acestora încurajează copiii să manifeste, să observe, să gândească, să-și exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicții.

Copiii își asumă responsabilități și roluri în microgrupul din care fac parte, participând la jocuri de rol interesante, inițiate la sugestia celor din jur sau create chiar de ei.

În atenția echipei de educatoare se află în permanent, întreaga paletă de *activități* privind *dezvoltarea personală și educativ-instructivă* (a se vedea *Modelul pedagogic*) a copiilor preșcolari. La completarea scenariului didactic ne pot fi de un real folos vizitele, plimbările, întâlnirile cu specialiști etc.

Fișe de monitorizare a progresului preșcolarilor în instituțiile de educație timpurie au fost concepute pe domenii de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă, în scopul de a ajuta educatorul să sprijine optimal, în mod informat, dezvoltarea și învățarea fiecărui copil. Această *fișă* monitorizează progresul preșcolarului selectată pe grupe de vârstă: 3-4 ani, 4-5 ani, 5-6 ani, fiind axată pe domenii de dezvoltare. Fiecare indicator din *fișă* corelează cu indicatorul sau setul de indicatori din SÎDC. Luați împreună aceștia îi permit educatorului să țină în vizer toate aspectele legate de dezvoltarea și învățarea copilului.

Tabelul 8.2. Fișe de monitorizare a progresului preșcolarilor în IET (Model aplicativ)

Numele, prenumele: _____				
Vârsta copilului: _____				
Data realizării: _____				
<i>Domeniu de dezvoltare a copilului</i> _____		<i>de vârstă</i> _____		
Aspecte și indicatori	<i>Niciodată</i>	<i>Cu mult sprijin</i>	<i>Cu puțin sprijin</i>	<i>Independent</i>
....				

Înregistrarea nivelului de dezvoltare a copilului se efectuează în raport cu fiecare indicator, după o scală de evaluare din patru trepte, care reflectă evoluția ascendentă a competențelor sale în devenire (cunoștințe, deprinderi, atitudini), demonstrate prin comportamente observabile și măsurabile [12]:

- ✓ la treapta I, nu se manifestă independent *niciodată*, adică nu poate face singur lucrul respectiv;
- ✓ la treapta a II-a, realizează ceva *cu mult sprijin* din partea unui adult sau a unui coleg;
- ✓ la treapta a III-a, face totul *cu puțin sprijin* din partea altora;
- ✓ la treapta a IV-a, comportamentele din treapta anterioară se manifestă în mod regulat, adică, evolutiv, copilul este capabil să acționeze *independent*.

Informațiile necesare pentru completarea *fișei* pentru fiecare domeniu de dezvoltare conform grupei de vârstă a copilului preșcolar urmează a fi colectate, în primul rând, prin observații autentice asupra copiilor antrenați în activități și acțiuni cotidiene, pe toată perioada anului preșcolar.

Fișa propusă are următoarele avantaje:

- Oferă indicatori comportamentali preciși, măsurabili care sunt repere ale stadiului de dezvoltare la vârsta preșcolară (5-7 ani);
- Rezultatul evaluării determină evitarea etichetării copilului;

- Constituie un instrument de evaluare care evidențiază progresul periodic al copilului;
- Permite educatoarei să monitorizeze atingerea obiectivelor, să reprojeteze obiectivele și să prioritizeze demersurile de învățare;
- Reflectă activitatea de zi cu zi a copilului, descoperind lacune, dificultăți, rămăneri în urmă, ca pe baza lor să se elaboreze un program de remediere;
- Reprezintă un instrument eficient prin care familia este cooptată în procesul de cunoaștere a copilului, oferindu-i posibilitatea de a-și da seama de ceea ce știe copilul, de ceea ce este capabil.

Contribuția relevantă a investigației metodologice pentru procesul educației timpurii o constituie în cercetarea noastră identificarea / elaborarea unor **probe pentru eficientizarea nivelului de dezvoltare ale copilului**. Fiecare probă este selectată pe grupe de vârstă, ce conține: *titlul, obiective, indicatori standardizați, materiale, vocabularul, și descrierea desfășurării probei*.

Tabelul 8.3. Probe selectate pentru eficientizarea nivelului de dezvoltare ale copilului în IET (Model aplicativ)

A. Domeniul: Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale	
Probe pentru vârstă: 3-4 ani	<i>Iepurașii la plimbare. Și eu, și tu. Păpușile mănâncă prăjituri. Platoul cu bunătăți. Experimentul „Mâini murdare, mâini curate”.</i>
4-5 ani	<i>Tunelul jucăriilor. Puzzle. Dansăm și ne distrăm. Burtica fericită. Călătorie periculoasă.</i>
5-6 ani	<i>Broasca-n cerc. Barza ne pândește. Îmbrăcăm păpușa. Roboțelul teleghidat. Micii bucătari. Cum pot să te ajut.</i>
B. Domeniul: Dezvoltarea socioemoțională	
Probe pentru vârstă: 3-4 ani	<i>Salutul. Cursa iepurașilor. Toți suntem diferiți! Ne prezentăm. Unde a ciocănit bețișorul – joc de mișcare.</i>
4-5 ani	<i>Să udăm florile, copii! Scuze, sunt vinovat! Cum se simte iepurașul Urechilă? Familia – joc de rol. Să desenăm împreună!</i>
5-6 ani	<i>La magazinul de jucării. Muncim împreună! Cel mai ager. Sunt empatic. Surpriză.</i>
C. Domeniul: Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare	
Probe pentru vârstă: 3-4 ani	<i>Explorează! Teatrul de păpuși! Acționează! Învață să lipești și să aranjezi!</i>
4-5 ani	<i>Descoperă! Inventează!</i>
5-6 ani	<i>Dacă aș fi ... Ce vom confecționa? La picnic.</i>
D. Domeniul: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premiselor citit-scrisului	
Probe pentru vârstă: 3-4 ani	<i>Unde am așezat jucăria? De ce? Cine este și ce face? Eu spun una, tu spui multe. Săculețul fermecat cu povești. Ce ai desenat?</i>
4-5 ani	<i>Adevărat sau fals. Telefonul. Ce fac dimineața, la amiază și seara? Șarpele și albinuța.</i>
5-6 ani	<i>Să fim politicoși. Unde își petrece timpul liber familia ta? Repetă ce spun eu. De la cine ai primit scrisoarea? Cum se numește cartea?</i>
E. Domeniul: Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii	
Probe pentru vârstă: 3-4 ani	<i>Numărăm și memorăm! Spune, ce figură este? Mai mare, mai mic. Cine și unde locuiește? Anotimpurile anului. Pictura imprimată.</i>
4-5 ani	<i>Fluturile și greierul – rezolvă problema! Jocul cu formele. Cifrele din fața fiecărui și de obiecte. Care obiect este în plus? Găsește fiecărui iepuraș morcovul care i se potrivește ca mărime.</i>
5-6 ani	<i>Știu, să rezolv probleme! Relații spațiale „Cum am așezat capra și cei trei iezi?” Hai, să aflăm, cine se ascunde în numere! Timpul – „Cât este ora?” Lumea și omul.</i>

Prin realizarea acestor probe, preșcolarii vor deveni treptat capabili să se autoaprecieze, să descopere ce au lucrat bine, corect, ce achiziții noi au, dar și ce lipsuri trebuie compensate cu ajutorul educatorului / adultului.

Totodată, cadrele didactice sunt conștiente de faptul că progresul copilului trebuie în permanență monitorizat, comunicat și discutat cu familia acestuia. Implicarea părinților ca sursă de informații și evaluatori direcți se poate realiza prin activități comune (*părinți – copii – educatoare*), activități de consiliere, prin discuții informale, individuale, periodice sau zilnice, dacă este necesar, prin analiza portofoliului individual al copilului, prin analiza agendei de comunicare cu părinții, prin scrisori tematice ș.a. Acest lucru ajută familia să știe care sunt obiectivele programului educațional corespunzător vârstei copilului lor, precum și ce înseamnă și care sunt domeniile de dezvoltare, care este stadiul de dezvoltare al propriului copil, ce este capabil să rezolve la un moment dat, în raport cu vârsta și cu stadiul anterior de dezvoltare etc.

Fișa pedagogică privind (auto)aprecierea activității educatorului cu copiii constituie un instrument necesar în instituțiile de educație timpurie (a se vedea *Tabelul 4*).

În concepția pedagogică modernă, pentru ca cadrul didactic să poată concepe, organiza, proiecta activități curriculare din perspectiva SÎDET, are nevoie de achiziționarea următoarelor competențe profesionale [9, p. 175-176].

1. Competență științifică:

- ✓ abilități cognitive necesare pentru procesarea informațiilor;
- ✓ informații științifice selectate, actualizate, exacte;
- ✓ capacități de vehiculare a cunoștințelor;
- ✓ experiență didactică flexibilă;
- ✓ capacitatea de recurs la strategii rezolutive variate;
- ✓ aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare;
- ✓ strategii creative;
- ✓ operații mentale flexibile și dinamice;
- ✓ capacitate de transfer și aplicare a cunoștințelor.

2. Competență psihosocială:

- ✓ capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale adecvate cu copiii;
- ✓ capacitatea de adaptare la roluri diverse;
- ✓ capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul cât și cu copiii, separat;
- ✓ abilități de adecvare a forței/autorității la situațiile educaționale concrete (variarea raportului libertate–autoritate, indulgență–exigență în funcție de specificul situațiilor apărute);
- ✓ disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale;
- ✓ entuziasm, înțelegere, prietenie.

3. Competență managerială:

- ✓ capacitate de influențare a clasei/grupeii și a fiecărui copil în parte;
- ✓ abilități de planificare și proiectare;
- ✓ capacitate decizională;
- ✓ capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea grupei/copilului;
- ✓ administrarea corectă a sancțiunilor și recompenselor;
- ✓ echilibrul autoritate–putere–responsabilitate;
- ✓ rezistență la situațiile de stres.

4. Competență psihopedagogică:

- ✓ capacitate de determinare a gradului de dificultate a unui conținut;
- ✓ capacitate de a face accesibilă informația transmisă;

- ✓ empatie, capacitate de înțelegere a disponibilităților interne ale copiilor;
- ✓ creativitate în activitatea instructiv-formativă;
- ✓ atitudine stimulativă, energică, creativă;
- ✓ tact pedagogic (organizarea conștientă, controlată, a propriului demers pedagogic și capacitatea de restructurare – din mers a acestuia, în funcție de variabilele nou survenite pe parcursul derulării procesului instructiv-formativ);
- ✓ spirit metodic și clarviziune în activitate.

Tabelul 8.5. Fișa pedagogică privind (auto) aprecierea activității educatorului cu copiii
(Model adaptat după S. Cemortan [5])

Numele, prenumele _____	Data completării _____			
Date generale despre dezvoltarea profesională a cadrului didactic:				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Vârsta:</i> _____ ▪ <i>Stagiu de activitate:</i> _____ ▪ <i>Gradul didactic deținut</i> _____ ▪ <i>Grupa de copii în care activați:</i> _____ ▪ <i>Instituția de educație timpurie</i> _____ 				
Criterii (indicatori de măsurare)	Calitatea realizării			
	<i>În mare măsură</i>	<i>Într-o anumită măsură</i>	<i>Puțin</i>	<i>Deloc</i>
1. Nivelul de realizare a obiectivelor curriculare.				
2. Tehnologii utilizate în activitatea educativă cu copiii.				
3. Utilizarea resurselor materiale.				
4. Ghidarea învățării copilului în toate domeniile de dezvoltare.				
5. Corectitudinea comunicării cu copiii.				
6. Atitudinea educatorului în relațiile cu copiii.				
7. Asigurarea stării de bine a copilului.				
8. Respectarea timpului pedagogic în realizarea activității educative, conform particularităților de vârstă ale copiilor				
9. Finalitățile obținute corespund Standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere la 6/7 ani.				
10. Sugestii.				

În *concluzie*, învățarea timpurie este fundamentul pentru învățarea de-a lungul întregii vieți și baza bunăstării individuale, sociale, economice, baza dezvoltării durabile. Activitatea educativă din grădiniță este complexă și solicită forme de monitorizare și evaluare variate, multiple, adaptate la particularitățile individuale și de vârstă ale preșcolarilor. De aceea, pentru fiecare copil este necesar să se folosească tehnicile și strategiile de comunicare și de lucru potrivite, astfel încât ei să beneficieze de sprijinul și stimularea corespunzătoare pentru dezvoltarea lor optimă.

Bibliografie:

1. *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori.* Autori: M. Vrânceanu (coord. șt.), D. Terzi-Barbaroșie, V. Turchină et al. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2010.
2. *Cadrul de referință. Curriculum pentru Educația Timpurie.* ME, 2015 (Proiect). Disponibil la: www.particip.gov.md
3. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare.* Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010.
4. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare.* Chișinău: Print Caro, 2011.
5. Cemortan S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie.* Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
6. Clichici V. et al. *Noi abordări de dezvoltare a curriculumului și a tehnologiilor educaționale în educația timpurie.* În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 1(53), p. 20-26.
7. Clichici V. et al. *Percepții și opinii ale cadrelor didactice privind Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC.* În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 3(55), p. 93-101.
8. Clichici V., Straistari-Lungu C. *Jocul – premisă a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare în educația timpurie.* În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare.* Materialele Conferinței Științifice Internaționale: USARB, 27 aprilie 2017. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017, p. 104-108.
9. Colceriu L. *Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat.* București: Editura Dacia, 2008.
10. Cristea S. *Dicționar de pedagogie.* Chișinău – București: Litera, 2000.
11. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.* A. Bolboceanu, S. Cemortan, E. Coroi [et al.]. Ed. a 2-a. Chișinău: Cartier, 2008.
12. *Ghid de aplicare a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a fișei de monitorizare a progresului preșcolarului.* ME / expert intern.: L. Platas. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Vite-jesc”), 2014.
13. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară.* ME. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014.
14. Ionescu M. (coord. șt.) *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani.* București: Vandemonde, 2010.
15. *Organizarea procesului educațional în instituțiile preșcolare în anul 2014-2015.* Scrisoare metodică. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/organizarea_procesului_educational_in_institutiile_prescolare_in_anul_2014.pdf
16. Pascari V. *Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară.* Ghid metodologic. Ed. a 2-a (rev. și compl.). Chișinău: S.n., 2015.
17. Piaget J. *Psihologie și pedagogie.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
18. Rafailă E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară.* București: Aramis, 2002.
19. *Regulamentul de funcționare a instituției de educație timpurie* din 12.04.2016. Disponibil la: www.particip.gov.md
20. *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.* ME al R. Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.
21. Voiculescu E. *Pedagogie preșcolară.* Ed. a 2-a rev. București: Aramis, 2003.
22. Vrăsmaș E. *Educația timpurie.* București: Arlequin, 2014.

Capitolul 9.

VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A DIMENSIUNILOR METODOLOGICE IMPLEMENTATE ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Experimentul pedagogic, în cercetarea de față, constituie o componentă de bază și are drept scop intervenția metodologică de asigurare a curriculumului dezvoltat din perspectiva corespunderii cu Standardele de învățare și dezvoltare în educația timpurie.

9.1. Programul de realizare a experimentului pedagogic în instituțiile de educație timpurie

Contextul și designul experimentului pedagogic

Conceptualizarea *Metodologiei de aplicare a curriculumului dezvoltat corelată SÎDET* a derulat conform obiectivelor Proiectului *Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie* din cadrul Sectorului Educație Timpurie, Institutul de Științe ale Educației. Demersul cercetării științifice a *Metodologiei de aplicare a curriculumului dezvoltat corelată SÎDET* a fost proiectată, realizată în perioada trimestrului III (a. 2016); apoi, perfectată în trimestrul I (a. 2017) și experimentată în trimestrul II-III (a. 2017) în cadrul instituțiilor de educație timpurie, după ***criteriile de analiză a calității și eficienței*** acesteia:

I. *Actualitatea și relevanța metodologiei:*

- metodologia este orientată spre dezvoltarea holistică a personalității copilului?
- metodologia evidențiază particularitățile de vârstă, pentru fiecare domeniu de dezvoltare?
- metodologia răspunde așteptărilor cadrelor didactice?

II. *Claritatea și plenitudinea reperelor conceptuale ale metodologiei:*

- claritatea conceptelor definite pentru fiecare domeniu de dezvoltare?
- reperele conceptuale conțin toate elementele necesare referitoare la asigurarea metodologiei prin scop, obiective, principii, funcții?

III. *Pertinența metodologiei în raport cu standardele de învățare și dezvoltare în educația timpurie:*

- metodologia este racordată la standardele de învățare și dezvoltare pentru copiii de la 0-7 ani?
- metodologia este orientată spre formarea premiselor de competențe la fiecare domeniu de dezvoltare?

IV. *Accesibilitatea lucrării metodologice pentru procesul de educație timpurie*

- sunt evidențiate tehnologiile educaționale specifice fiecărui domeniu de dezvoltare?
- implementarea metodologiei va asigura calitatea procesului educațional în perspectivă din instituțiile de educație timpurie?

Metodele de investigație au fost: *conversația* – metodă eficientă de identificare a problemelor actuale în educația timpurie la nivel de politici educaționale în discuție cu cadrele didactice; *observația* – modalitate de colectare a datelor /opiniilor în diferite contexte pedagogice pentru a identifica nivelul de percepere asupra problemei; *euristica* în cadrul ședințelor pedagogice – metodă pedagogică eficientă în descoperirea și soluționarea unor aspecte metodologice în educația timpurie; *ancheta prin chestionar* – modalitate de estimare a sensibilizării de opinie a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie; *analiza de conținut și formă a produsului acumulat* în activitatea demersului investigațional; *metoda statistică și reprezentarea grafică* va include calculul procentual pentru ordonarea și gruparea datelor obținute.

Demersul investigațional s-a desfășurat conform planificării din *tabelul 9.1.*

Tabelul 9.1. Planificarea experimentului pedagogic

Etape	Obiective	Teme abordate	Instrumente pedagogice
<i>Etapa inițială</i>	- Stabilirea instrumentelor pedagogice. - Pregătirea eșantionului de cercetare.	Cadrul metodologic al educației timpurii: probleme actuale	Chestionar inițial.
<i>Etapa de aprofundare I.</i>	- Evocarea problemei procesului metodologic al educației timpurii în raport cu standardele de învățare și dezvoltare ale copilului de la naștere la 7 ani.		<i>Metodologia</i> de asigurare a procesului educației timpurii la copiii <i>de 3-7 ani</i> în raport cu standardele de învățare și dezvoltare (<i>varianta de proiect</i> , prezentare în power-point). <i>Modelul pedagogic</i> al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare ale copilului.
II.	- Organizarea de ședințe pedagogice privind validarea instrumentelor metodologice de aplicare eficientă a curriculumului dezvoltat în raport cu standardele.	Asigurarea metodologică în educația timpurie: un posibil mecanism de învățare și dezvoltare eficientă a copiilor de vârstă preșcolară	<i>Fișe de monitorizare a progresului preșcolarilor în IET</i> axate pe domenii de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă. <i>Planificarea anuală</i> pe domenii de dezvoltare ale copilului. Un <i>sistem de activități formativ-educative proiectate</i> pe domenii de dezvoltare ale copilului (modele de activități curriculare în raport cu SÎDET).
III.	- Aplicarea instrumentelor pedagogice în cadrul instituțiilor de educație timpurie.	Aprecierea tehnologiilor educaționale în baza rezultatelor scontate ale copiilor preșcolari	<i>Probe</i> pentru eficientizarea nivelului de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă. <i>Fișa pedagogică</i> privind aprecierea activității educatorului cu copiii.
<i>Etapa finală</i>	- Sintetizarea datelor reprezentative ale experimentului pedagogic în tabele, fișe.		Chestionar final. Tabele, fișe de colectarea datelor experimentale.

Eșantionul cercetării a constituit 95 cadre didactice din grădinițele-pilot: nr. 80, nr. 100, nr. 130, nr. 159, nr. 62 din or. Chișinău, nr. 1 din s. Trușeni (conform Ordinului DGETS nr. 707 din 17.05.2017).

Tabelul 9.2. Date generale privind structura eșantionului

Criteriu	Opțiuni ale cadrelor didactice					
	20-30 ani	31-40 ani	41-50 ani	Peste 50 ani	-	-
Vârsta						
Nr. opțiuni	2	9	6	2	-	-
%					-	-
Stagiu de activitate în educația timpurie	Mai puțin de 1 an	1-6 ani	7-14 ani	15-25 ani	26-30 ani	Peste 30 ani
Nr. opțiuni		2	6	7	3	1
%						
Gradul didactic deținut	II	I	superior	-	-	-

<i>Nr. opțiuni</i>	11	8	-	-	-	-
%			-	-	-	-
<i>Grupa în care activează educatorul</i>	Grupa mică	Grupa medie	Grupa mare	Grupa pregătitoare		
<i>Nr. opțiuni</i>	4	6	6	3		
%						

Cooptarea în acest experiment a unui atare contingent de subiecți a generat reflecții, opinii, sugestii privind aprecierea *Metodologiei de aplicare a curriculumului dezvoltat corelată SÎDET*. Totodată, ne-a oferit posibilitatea de a determina în același timp atât atitudinea profesională ale acestora, cât și disponibilitatea pentru înțelegerea necesității „dezvoltării globale ale copilului de la naștere până la 7 ani” în sistemul de învățământ general, ciclul *Educație timpurie*.

9.2. Percepții și opinii ale cadrelor didactice privind *Metodologiei de aplicare a curriculumului dezvoltat corelată SÎDET*

Experimentul pedagogic a inclus trei etape de desfășurare a programului experimental în cadrul a șase instituții de educație timpurie din mun. Chișinău, în care au participat 95 de cadre didactice.

Pentru *etapa inițială* a experimentului pedagogic au fost realizate obiectivele, conform *tabelului 9.1*. În cadrul acestei etape, s-a realizat un chestionar inițial de către cadrele didactice, care au confirmat acordul personal de a participa la această investigație, prezentând date generale în *tabelul 2*.

Întrebarea 1: În ce măsură este asigurată „Metodologia proiectării activităților pe domenii la copii”, specificate pe vârste în instituțiile de educație timpurie din Republica Moldova? Numărul reprezentativ de 95 (100%) de răspunsuri sunt divizate în diverse opinii pedagogice. Astfel, pentru fiecare grupă de vârstă a copiilor, s-a constatat următoarele rezultate notate de cadrele didactice:

- Pentru opțiunea *grupa mică* rezultatele statistice au demonstrat că 89,5% dintre participanți au răspuns la această întrebare: 3,5% „în mare măsură”; 23,5% „într-o anumită măsură”; 47,2% „puțin”; 25,8% „deloc”, dintre care 10,5% s-au abținut de a oferi un răspuns.
- Iar, pentru opțiunea *grupa medie* s-au constatat 97,8% de răspunsuri: 5,3% „în mare măsură”; 32,2% „într-o anumită măsură”; 58,2% „puțin”; 4,3% „deloc”, dintre care doar 2,2% s-au abținut de a oferi un răspuns.
- La celelalte două opțiuni s-au înregistrat numărul maxim de răspunsuri 100%, *grupa mare*: 15,7% „în mare măsură”; 49,5% „într-o anumită măsură”; 29,5% „puțin”; 5,3% „deloc”; *grupa pregătitoare*: 40% „în mare măsură”; 37,9% „într-o anumită măsură”; 16,9% „puțin”; 5,2% „deloc”.

Rezultatele statistice prezentate în *figura 9.1*, demonstrează necesitatea de implementare a *Metodologiei proiectării activităților pe domenii la copii*, specificate pe vârste în instituțiile de educație timpurie. În deosebi, s-a accentuat această nevoie la *grupa mică* (47,2%) și *grupa medie* (58,2%) fiind mai „puțin” asigurate în instituțiile de educație timpurie.

Important, s-a remarcat răspunsuri pentru *grupa mare*: 49,5% „într-o anumită măsură” sunt asigurate; și *grupa pregătitoare*: 40% „în mare măsură” asigurate, fapt ceea ce ne confirmă atât cercetările științifico-metodologice, cât și materialele didactice pentru aceste grupe (mare și pregătitoare) oferite de distinși savanți și pedagogici din domeniul învățământului preșcolar începând cu Reforma Învățământului, după anii 1990.

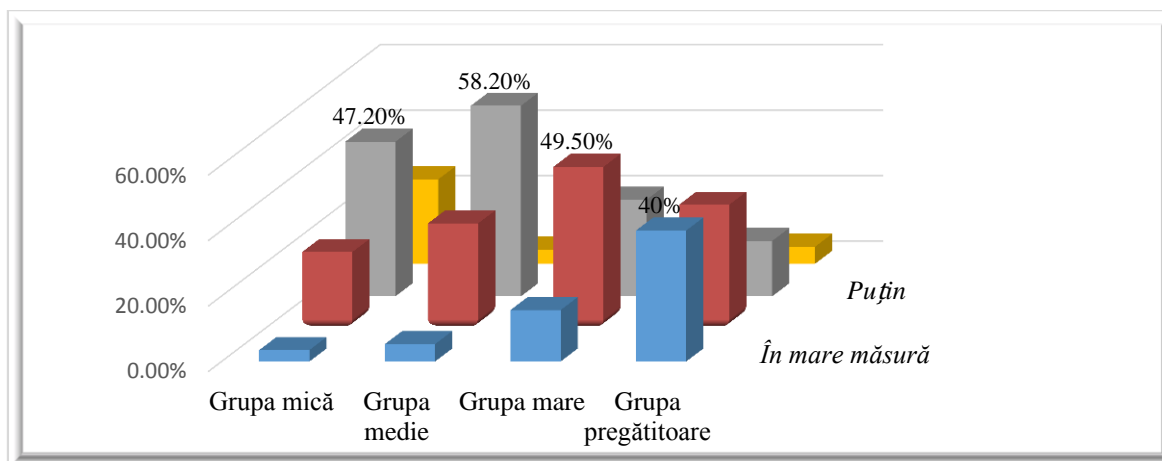


Figura 9.1. Conștientizarea cadrelor didactice privind asigurarea „Metodologiei proiectării activităților pe domenii la copii”, specificate pe vârste în instituțiile de educație timpurie

Întrebarea 2: Care sunt, în opinia dumneavoastră, domeniile de dezvoltare ale copilului cele mai slab acoperite în realizarea procesului educațional? Conform datelor reprezentate în figura 2, răspunsurile participanților au fost sintetizate în ordinea prioritară:

- Dezvoltare socio-emoțională: 85,3%;
- Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare: 67,4%;
- Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală: 54,8 %;
- Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citi-scrisului: 42,2%;
- Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii: 35,7%.

Deși, s-a constatat că „cele mai slab” acoperite dintre domeniile de dezvoltare ale copilului sunt Dezvoltare socio-emoțională (85,3%) și Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare (67,4%), ceea ce se identifică insuficiența literaturii de specialitate pentru aceste domenii în instituțiile de educație timpurie.

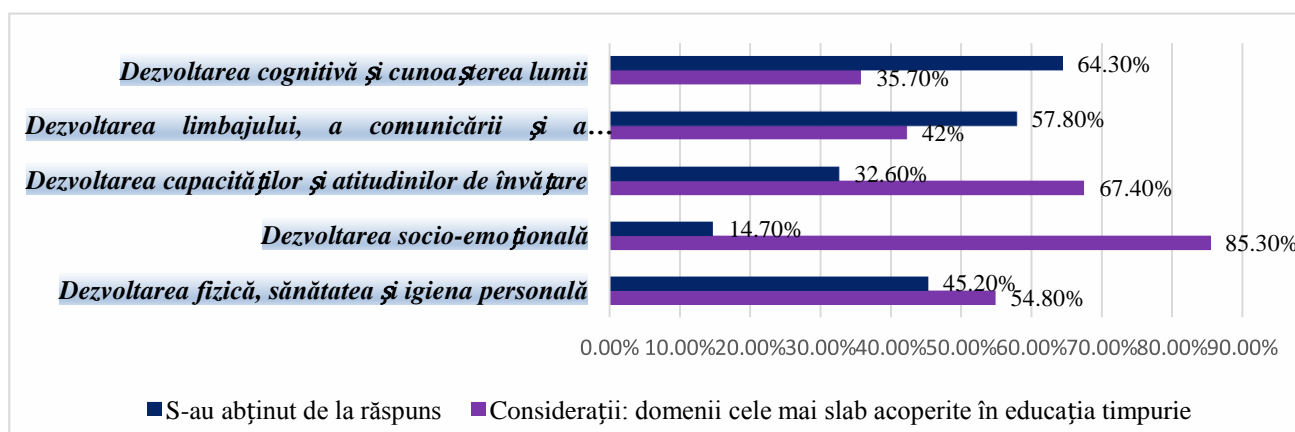


Figura 9.2. Opinia cadrelor didactice privind actualitatea domeniilor de dezvoltare ale copilului

Întrebarea 3: Care sunt principalele surse de informații la care apelați dumneavoastră în realizarea proiectării procesului educației la copiii de 3-7 ani? Răspunsurile cadrelor didactice au fost prezentate grafic în figura 9.3. Cadrele didactice au indicat „cele mai utilizate” surse pentru proiectarea procesului educației în grădiniță:

- Ghiduri metodologice (78,9%): „1001 de idei, Ghiduri de aplicare a curriculumului, SÎDC, Ghidul pentru 5-7 ani – Modele de socializare, Ghidurile metodologice după autoarea S. Cemortan [2; 3].
- Stagii de formare (73,7%): „cursurile de perfecționare, cursuri de mentorat”.

- *Reviste sau alte publicații de specialitate* (70,6%): „Revista Grădinița Modernă”.
- *Pagina web / internet* (67,4%): „www.didactic.ro, www.google.com”.
- *Participări la conferințe/simpozioane și reuniuni metodice* (56,8%):

Alte surse nu au fost indicate.

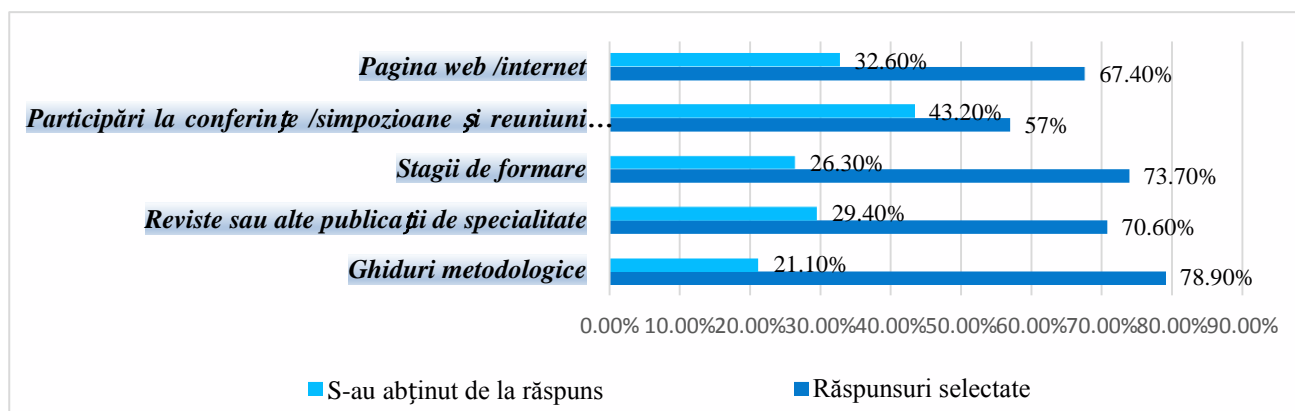


Figura 9.3. *Principalele surse de informații la care apelează cadrele didactice din grădiniță*

Întrebarea 4: Doriți să participați la implementarea „Metodologiei privind asigurarea procesului educației timpurii prin aplicarea curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET”? La această întrebare s-au înregistrat 100% de răspunsuri afirmative ale cadrelor didactice din cadrul grădinițelor-pilot.

Etapa de aprofundare a experimentului pedagogic s-a realizat în trei faze consecutive, prin organizarea ședințelor pedagogice în fiecare grădiniță-pilot, fiind abordate următoarele teme:

1. *Cadru metodologic al educației timpurii: probleme actuale.*
2. *Asigurarea metodologică în educația timpurie: un posibil mecanism de învățare și dezvoltare eficientă a copiilor de vârstă preșcolară.*
3. *Aprecierea tehnologiilor educaționale în baza rezultatelor scontate ale copiilor preșcolari.*

Realizarea ședințelor pedagogice au fost în scopul validării instrumentelor metodologice de aplicare eficientă a curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET. Materialele experimentale au fost utilizate de către cadrele didactice din grădinițele-pilot, conform *tabelului 1*.

Etapa finală a experimentului pedagogic s-a realizat printr-un chestionar, care a constituit finalizarea demersului experimental în cadrul instituțiilor de educație timpurie privind asigurarea metodologică a aplicării curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET. La această etapă, cadrele didactice au oferit informații legate de experiența pedagogică achiziționată în cursul derulării experimentului pedagogic. Rezultatele finale au reflectat acuratețe situației reale din cadrul procesului educației timpurii din Republica Moldova.

În contextul rezultatelor activității praxiologice, prezentăm analiza detaliată a conținutului chestionarului-final elaborat din 10 itemi, precum și răspunsurile oferite de educatorii participanți.

Relevanța Metodologiei este orientată spre dezvoltarea holistică a personalității copilului considerată în viziunea a 87,4% de cadre didactice pentru asigurarea unei dezvoltări eficiente și integre ale copilului. În acest context, 88,3% din respondenți afirmă că Metodologia evidențiază particularitățile de vârstă, pentru fiecare domeniu de dezvoltare, deoarece facilitează din timp demersul proiectiv al procesul educativ de către cadrele didactice calificate pentru instituțiile de educație timpurie, ceea ce se axează pe interesele și nevoile copilului. De asemenea, 88,3% din cadrele didactice au confirmat pozitiv actualitatea necesității acestei Metodologii, care răspunde așteptărilor lor pentru asigurarea calității procesului educației timpurii în grădinițe (*figura 9.4*). Totodată, răspunsul afirmativ selectat de către cadrele didactice în timpul realizării chestionarului, prin următoarele: „putem acorda mai mult timp copiilor, dar să nu-l pierdem în căutări de conținuturi; deoarece este un suport benefic pentru organizarea și desfășurarea procesului educativ-instructiv; vă mulțumim pentru așa suport; e bine sistematizat, ne ușurează planificarea; proiectarea în baza domeniilor stipulate în SÎDC; conform

vârștelor copiilor; este formulată pe înțelesul tuturor și este binevenită pentru orice cadru didactic cu experiență și fără experiență; oferă educatorilor mai mult sprijin teoretic; în realizarea activităților practice; sunt cuprinse într-o singură lucrare toate domeniile; structurează activitatea cadrului didactic; ne ajută la dezvoltarea copilului; ne ușurează procesul educațional; integrează toată literatura de specialitate în educație timpurie la programarea procesului instructiv-educativ; va fi evaluat impactul promovării standardelor și curriculum modernizat; metodologia are menirea de a asigura procesul de educație timpurie cu instrumente curriculare în raport cu SÎDET pentru dezvoltarea personalității copilului; servește drept reper în organizarea activităților didactice; așteptăm cu nerăbdare ghidul metodologic; acest ghid asigură dezvoltarea integrală a copiilor; la etapa actuală ne lipsește un asemenea suport în activitatea didactică zilnică din instituția de educație timpurie”.

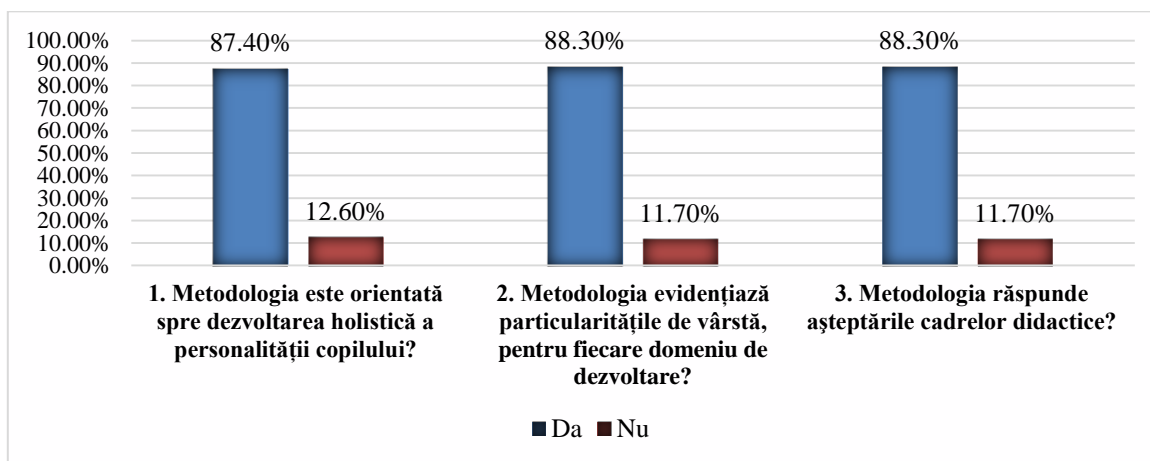


Figura 9.4. Actualitatea și relevanța metodologiei

Potrivit afirmațiilor cadrelor didactice participante la experiment, 67% apreciază claritatea „în mare măsură” și respectiv 33% apreciază claritatea „într-o oarecare măsură” prezentate grafic în figura 9.5. Totodată, 97,9% dintre respondenți menționează că conținutul lucrării metodologice este prezentat printr-o algoritmizare corectă a noțiunilor-cheie și a structurii acestuia și este destul de actuală pentru realizarea procesului de educație timpurie bazat pe domeniile de dezvoltare ale copilului.

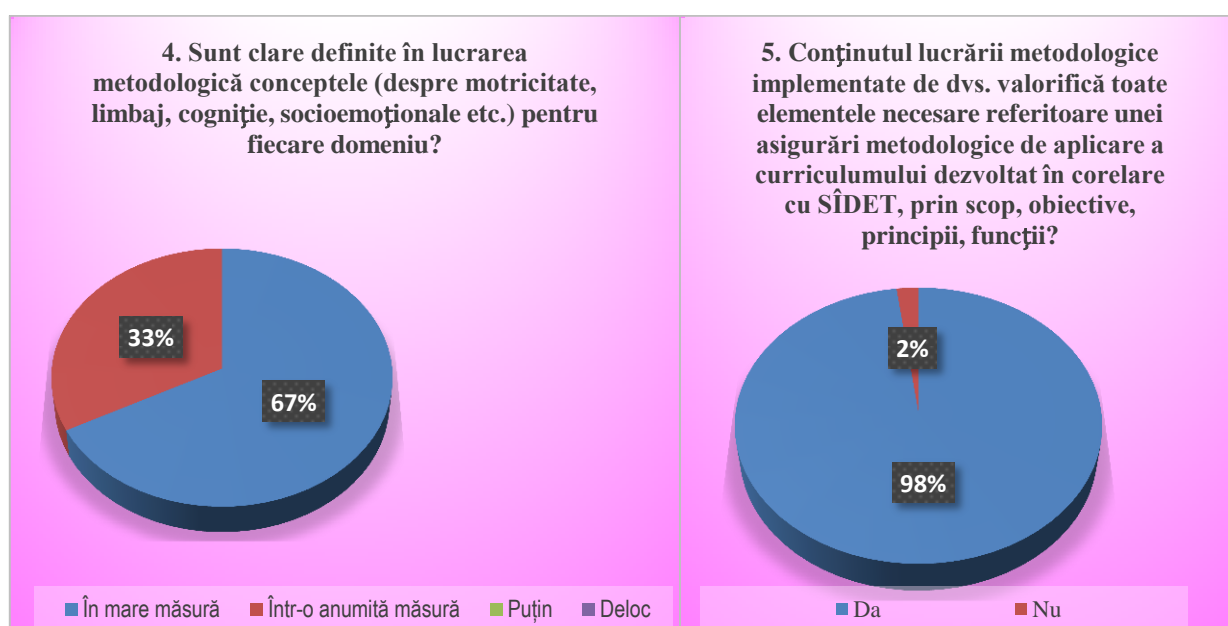


Figura 9.5. Claritatea și plenitudinea reperelor conceptuale ale metodologiei

Cadrele didactice ne relatează că Metodologia propusă oferă calitate și eficiență procesului de educație timpurie la copiii de vârstă 3-7 ani din perspectiva SÎDET. Pe acest criteriu 71% de respondenți au apreciat Metodologia cu calificativele „în mare măsură” și 8% „într-o anumită măsură”, și doar 21% s-au abținut de la răspuns. Această *Metodologie* este orientată spre formarea premiselor de competențe la fiecare domeniu de dezvoltare (98%, *figura 9.6*).

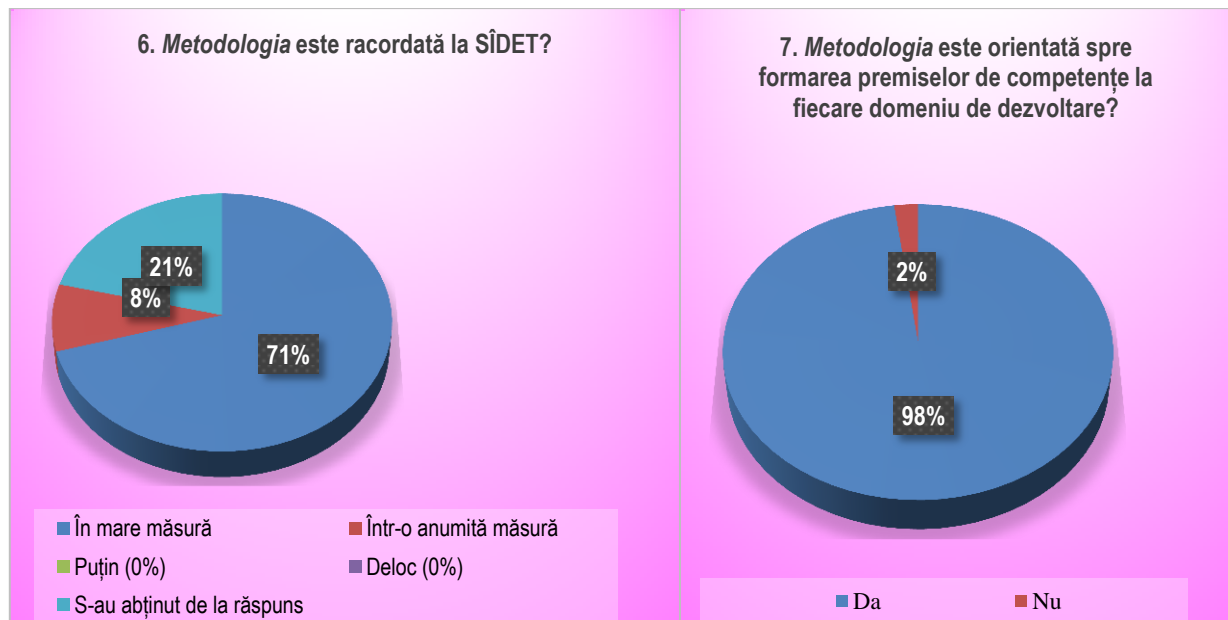


Figura 9.6. Pertinența Metodologiei în raport cu SÎDET

Metodologia oferă repere de asigurarea calității și eficienței procesului de educație timpurie prin corelarea curriculumului dezvoltat cu SÎDET (la copiii de 3-7 ani) în baza tehnologiilor educaționale specifice fiecărui domeniu de dezvoltare ale copilului în raport cu SÎDET (71%). Participanții la ședințele pedagogice (98%) interpretează pozitiv Metodologia ca fiind orientată spre formarea premiselor de competențe la fiecare domeniu de dezvoltare (*figura 9.7*).

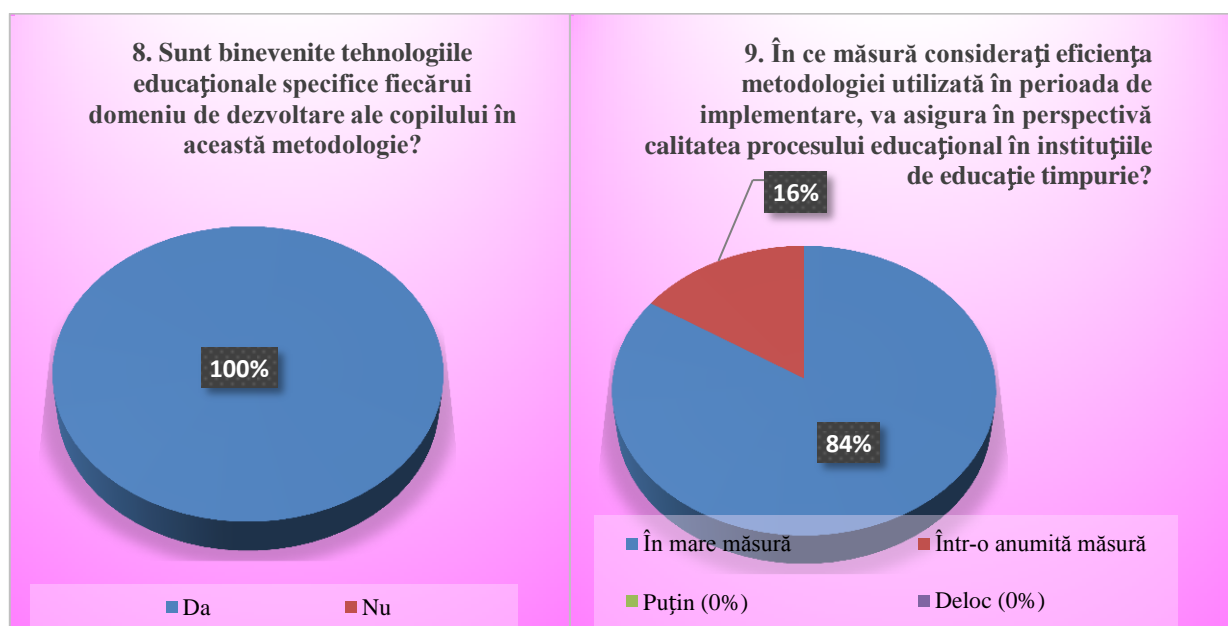


Figura 9.7. Accesibilitatea lucrării metodologice pentru procesul de educație timpurie

Prezintă interes aplicarea instrumentelor pedagogice pentru eficientizarea procesului de învățare în instituțiile de educație timpurie. Deosebit de pozitive sunt percepțiile cadrelor didactice cu referire la rolul instrumentarului în asigurarea curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET. Aceste rezultate sunt înregistrate în *tabelul 9.3*.

Tabelul 9.3. Gradul de necesitate a instrumentelor pedagogice de aplicare a curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET

10. Care dintre <i>instrumentele pedagogice</i> propuse în cadrul demersului experimental credeți că vor fi necesare într-un ghid metodologic pentru dezvoltarea copilului?	Nr. (%) cadrelor didactice care au răspuns	Nr. (%) cadrelor didactice care s-au abținut de la răspuns
<i>Modelul pedagogic</i> al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare ale copilului;	74,8%	25,2%
<i>Planificarea anuală</i> pe domenii de dezvoltare ale copilului;	92,7%	7,3%
Un <i>sistem de activități formativ-educative proiectate</i> pe domenii de dezvoltare;	57,9%	42,1%
<i>Fișe de observație</i> axate pe domenii de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;	86,3%	13,7%
<i>Probe</i> pentru determinarea nivelului de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;	85,3%	14,7%
<i>Fișa pedagogică</i> privind aprecierea activității educatorului cu copiii.	49,5%	50,5%

În contextul celor prezentate mai sus, au fost expuse unele sugestii pedagogice și comentarii cu privire la implementarea *Metodologiei* de aplicare a curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET: „elaborarea de ghiduri diverse pentru toate vârstele în educația timpurie, deoarece ghidul reprezintă o soluție alternativă și necesară educatorului; claritate în finalitatea educației timpurii; accesibilitatea planificării procesului de educație pentru fiecare vârstă a copiilor în parte și la fiecare arie curriculară; de asemenea sunt binevenite; corespund orientărilor pedagogice moderne; este o concordanță între metodologie și SÎDET; vin în ajutor cadrelor didactice; este în corespundere cu SÎDET; corespunde principiului continuității; se respectă cerințele în vigoare; permite realizarea unui proces de calitate; este binevenită pentru o dezvoltare armonioasă a copilului de la naștere până la 7 ani; este binevenită pentru o dezvoltare multilaterală; este binevenit, dar nu suficient pentru a realiza procesul educațional de calitate; sunt binevenite tehnologiile educaționale recomandate; organizarea și desfășurarea seminarelor /training-urilor pedagogice sunt binevenite; solicităm cât mai multe materiale didactice, în deosebi cadrelor didactice debutante de a fi accesibile și practice; de asemenea, cât mai multe fișe de evaluare pentru diferite vârste specificate pe domenii de dezvoltare ale copiilor, incluzând și diverse activități proiectate [7].

În **concluzie**, implementarea instrumentelor pedagogice în cadrul instituțiilor de educație timpurie a elucidat demersul investigațional a *Metodologiei* privind asigurarea procesului educației timpurii prin aplicarea curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET. Prin urmare, acestea va facilita calitatea și eficiența activității cadrului didactic prin oferirea accesului tuturor copiilor la procesul de învățare și dezvoltare în instituțiile de educație timpurie.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință. Curriculum pentru Educația Timpurie*. ME, 2015 (*Proiect*). Disponibil la: www.particip.gov.md
2. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010.
3. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău: Print Caro, 2011.
4. Clichici V. et al. Noi abordări de dezvoltare a curriculumului și a tehnologiilor educaționale în educația timpurie. În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 1(53), p. 20-26.
5. Clichici V. et al. Percepții și opinii ale cadrelor didactice privind *Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC*. În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 3(55), p. 93-101.
6. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Litera, 2000.
7. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. A. Bolboceanu, S. Cemortan, E. Coroi [et al.]. Ed. a 2-a. Chișinău: Cartier, 2008.
8. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. ME. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014.
9. Pascari V. *Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară*. Ghid metodologic. Ed. a 2-a (rev. și compl.). Chișinău: S.n. (Tipogr. Centrală), 2015.
10. *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*. ME al R. Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013.

A N E X E

A. Anexe cu referire la capitolul 2

Anexa A.1.

Program racordat demersului de pilotare pentru cadrele didactice și manageriale din instituțiile de educație timpurie

Ministerul Educației al Republicii Moldova
Institutul de Științe ale Educației

PROGRAMUL REALIZĂRII PILOTĂRII CURRICULUMULUI NAȚIONAL PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE ÎN INSTITUȚIILE PREȘCOLARE



Chișinău, 2016

Preliminarii

În temeiul Proiectului instituțional 15.817.06.18 A *Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie* și realizarea obiectivului pe trimestrul II „Pilotarea curriculumului de educație timpurie din perspectiva corespunderii cu standardelor de învățare și dezvoltare în asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de calitate” am solicitat coordonarea cu cadrele didactice și manageriale din instituțiile de învățământ preșcolar, atât din mediul urban cât și din mediul rural din R. Moldova.

Rezultatele pilotării vor fi descrise într-un studiu analitic și se vor prezenta la sfârșitul trimestrului II, 2016. Sinteza rezultatelor constatative vor fi anexate într-o Scrisoare oficială adresată către Ministerul Educației prin aprobarea Directorului Institutului de Științe ale Educației.

Desfășurarea programului

Motto:

Eu sunt copilul. Tu ții în mâinile tale destinul meu. Tu determini, în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume. (Apelul unui copil, UNESCO)

Tema: Curriculumul pentru educația timpurie axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului de la naștere până la 7 ani

Scopul vizat: pilotarea curriculumului de educație timpurie din perspectiva corespunderii cu standardelor de învățare și dezvoltare pentru asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de calitate în opinia cadrelor didactice și manageriale din grădinițele-pilot.

Concepte-cheie: educație timpurie, dezvoltarea globală a copilului, domenii de dezvoltare, starea de bine a copilului

Executanți: Sectorul Educație Timpurie

Nr.	Subiecte de referință	Metode / instrumente
1.	Cadru conceptual și metodologic privind „noul” document de politici educaționale în variantă de proiect: <i>Cadrul de Referință al Curriculumului pentru educația timpurie și Curriculum Național pentru Educația Timpurie</i>	Explicația; Prezentarea în PowerPoint
2.	Focus-grup: <i>Dezvoltarea Curriculumului pentru educația timpurie axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului</i>	Dezbatere; Chestionar
3.	Analiza rezultatelor constatative și concluzii ale opiniei pedagogice din instituțiile de educație timpurie.	Prelucrarea datelor statistice; Tabele, figuri

În loc de concluzie ...

„Dacă nu vă puteți imagina situațiile cu care copiii Dvs. se pot întâlni pe viitor, învățați ceea, ce le va fi util în orice situație” (J. Bowden și F. Marton)



Graficul
realizării pilotării în cadrul instituțiilor de educație timpurie

Graficul
privind realizarea pilotării *Curriculumului Național de Educație Timpurie*,
de către cercetătorii științifici din Sectorul *Educație Timpurie*,
trimestrul II, 2016

	Data	Instituția preșcolară	Responsabili
1.	14.04.	s. Trușeni	Duminică S.
2.	15.04.	Nr. 5	Stanciuc Z.
3.	20.04.	Nr. 225	Stanciuc Z., Straistari-Lungu C.
4.	10.05.	Nr. 225	Stanciuc Z., Straistari-Lungu C.
5.	13.05.	Nr. 5	Stanciuc Z., Clichici V.,
6.	18.05.	s. Cornești, r. Ungheni	Stanciuc Z., Straistari-Lungu C.
7.	19.05.	or. Ialoveni	Duminică S.
8.	19.05.	r. Căinari, r. Căușeni	Stanciuc Z.
9.	20.05.	s. Trușeni	Duminică S.
10.	20.05.	Nr. 159	Clichici V.
11.	20.05.	Nr. 100	Straistari-Lungu C.
12.	24.05.	Nr. 211	Stanciuc Z., Straistari-Lungu C.
13.	03-04.06.	or. Cahul, Nr. 14	Stanciuc Z.
14.	07.06.	Nr. 211	Stanciuc Z., Straistari-Lungu C.
15.	09.06.	Nr. 100	Straistari-Lungu C.
16.	10.06.	Nr. 159	Clichici V.

Chestionar adresat cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie

Stimați Colegi,

în scopul dezvoltării Curriculumului pentru educația timpurie axat pe domeniile de dezvoltare ale copilului,

Vă rugăm respectuos să răspundeți complet și deplin la toate întrebările. Alegeți răspunsul care reflectă atitudinea Dvs cu ajutorul semnelui [✓], dar chestionarul cuprinde și întrebări deschise, la care răspunsul va fi conceput de Dvs. Subliniem că nu există răspunsuri corecte sau incorecte.

Confidențialitatea răspunsurilor Dvs. o garantăm!

Vă mulțumim anticipat!

Date generale▪ **Vârsta:**

- a. 20-30 ani b. 30-40 ani c. 40-50 ani d. Peste 50 ani

▪ **Stagiu de activitate:**

- a. Mai puțin de 1 an b. 1-3 ani c. 4-6 ani d. 7-10 ani

- e. 11-14 ani f. 15-25 ani g. 26-30 ani h. Peste 30 ani

▪ **Gradul didactic deținut** _____

1. Cum credeți dvs. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară 1-7 ani (2008)* este racordat la *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani?*

- a. *Da* b. *Nu* c. *Nu cunosc*

2. Considerați necesar un Nou Curriculum (*Curriculum Național pentru educația timpurie*) racordat la *Standardele de învățare și dezvoltare?*

- a. *Da* b. *Nu*

3. Cum considerați dvs. Noul Curriculum asigură continuitatea învățării și dezvoltării copilului de la 0-3 ani; 3-6 (7) ani?

- a. *Da* b. *Nu*

4. Cum credeți *Preliminariile* din Noul Curriculum au informații satisfăcătoare pentru educația timpurie?

- a. *Satisfăcătoare* b. *Moderat satisfăcătoare* c. *Nesatisfăcătoare*

Cu ce ați mai completa *Preliminariile* Noului Curriculum?

5. *Sistemul de obiective pe domenii de dezvoltare* în cadrul educației timpurii reflectă finalitățile formării copilului în „pregătirea lui pentru școală și învățare pe parcursul întregii vieți”?

- a. *Foarte mult* b. *Mult* c. *Destul de puțin*

Ce obiective propuneți pentru *domeniile de dezvoltare ale copilului* în Noul Curriculum?

6. *Domeniile de dezvoltare ale copilului* (de la naștere până la 7 ani) valorifică dezvoltarea personalității integre? a. *Da* b. *Nu*

Dacă *nu*, atunci ce domenii ar mai fi necesare?

7. În ce măsură *Domeniile de dezvoltare ale copilului* prezentate în Noul Curriculum pot fi realizabile?

	a. În măsură mică	b. În măsură medie	c. În măsură mare
1. <i>Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală</i>			
2. <i>Dezvoltare socio-emoțională</i>			
3. <i>Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare</i>			
4. <i>Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citi-scrisului</i>			
5. <i>Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii</i>			

8. Care *domeniu* este cel mai complicat în realizarea activității de învățare la copiii de 0-3 ani și 3-6 (7) ani?

9. Dezvoltarea și învățarea copiilor reprezintă un proces continuu care se bazează pe experiențele și cunoștințele anterioare ale copilului, de aceea Noul Curriculum asigură dezvoltarea laturii aplicative, practice a comportamentelor pentru fiecare *domeniu de dezvoltare ale copilului*, ce sugestii propuneți în acest sens?

<i>Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală</i>	
<i>Dezvoltare socio-emoțională</i>	
<i>Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare</i>	
<i>Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citi-scrisului</i>	
<i>Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii</i>	

10. Este binevenită *Metodologia organizării programelor de educație timpurie* pentru asigurarea unei dezvoltări eficiente și integre ale copilului?

a. *Da* b. *Nu*

Dacă <i>da</i> , de ce?	Dacă <i>nu</i> , de ce?

11. În ce măsură sunteți asigurați cu tehnologii educaționale pentru realizarea programului zilei?

Activități în cadrul educației timpurii	Vârsta antepreșcolară			Vârsta preșcolară		
	În măsură mică	În măsură medie	În măsură mare	În măsură mică	În măsură medie	În măsură mare
Activități integrate						
Rutina zilei și tranzițiile						
Jocul						
Activități în grup mare						
Activități în grupuri mici						

12. Este binevenită *Metodologia organizării învățării eficiente în educația timpurie* pentru asigurarea experiențelor reale ale copiilor, stimulând copilul să aibă experiențe globale, determinate pentru toate domeniile de dezvoltare?

a. Da b. Nu

Dacă da , de ce?	Dacă nu , de ce?

13. În ce măsură vă este accesibilă înțelegerea organizării învățării eficiente în educația timpurie care asigură:

	a. În măsură mică	b. În măsură medie	c. În măsură mare
➤ Starea de bine a copilului	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Transpunerea didactică:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dezvoltarea holistică	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Învățarea activă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Învățarea experiențială	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Învățarea semnificativă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicarea eficientă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediul de învățare dezvoltativ și prietenos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤ Parteneriatul cu familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Dacă ați fi în rolul copilului, în ce măsură v-ar satisface aceste *valori* ale Noului Curriculum axat pe domenii de dezvoltare:

	În măsură mică	În măsură medie	În măsură mare
unicitatea copilului / diversitate			
dezvoltare plenară			
bunăstare			
sănătate			
interculturalitate			
autocontrol			
respect (de sine) și față de semenii			
independență			
demnitate			
identitate			
creativitate			

responsabilitate			
ordine interioară			
grija față de mediu			
solidaritate față de comunitate			

15. Este binevenită *Metodologia procesului de monitorizare și evaluare* pentru aprecierea nivelului de performanță a copiilor din instituțiile de educație timpurie?

a. *Da* b. *Nu*

Dacă da , de ce?	Dacă nu , de ce?

16. Ce opinii aveți asupra conținutului Noului *Curriculum Național pentru educația timpurie*?

17. Sunt necesare *noi tehnologii educaționale* centrate pe copil și pe dezvoltarea globală a acestuia în educația timpurie?

a. *Da* b. *Nu*

Enumerați tehnologiile educaționale frecvent utilizate în activitățile de învățare a copilului pe domenii:

18. Aveți nevoie de ghiduri, lucrări metodologice ce ar asigura calitatea și eficiența procesului de educație timpurie a tuturor copiilor?

a. *Da* b. *Nu*

Vă mulțumim mult pentru colaborare!

B. Anexe cu referire la capitolul 9

Anexa B.1.

Chestionar inițial adresat cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie

Stimați colegi,

în scopul asigurării metodologiei procesului de educație timpurie în raport cu „Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani”,

Vă rugăm respectuos să alegeți răspunsul care reflectă atitudinea Dvs. cu ajutorul semnului [✓]. Subliniem că nu există răspunsuri corecte sau incorecte, iar acolo unde niciunul dintre itemii formulați ca răspuns nu vi se potrivește, formulați, în câteva cuvinte opinia Dvs.

Confidențialitatea răspunsurilor Dvs. o garantăm!

Vă mulțumim anticipat!

Date generale

- **Vârsta:** 20-30 ani 30-40 ani 40-50 ani Peste 50 ani
- **Stagiu de activitate:** Mai puțin de 1 an 1-3 ani 4-6 ani 7-10 ani
 11-14 ani 15-25 ani 26-30 ani Peste 30 ani
- **Gradul didactic deținut** _____
- **Grupa de copii în care activați:** Grupa mică Grupa medie Grupa mare Grupa pregătitoare

1. După părerea dvs., în ce măsură este asigurată „Metodologia proiectării activităților pe domenii la copii”, specificate pe vârste în instituțiile de educație timpurie din Republica Moldova?

Grupa mică: În mare măsură
 Într-o anumită măsură
 Puțin
 Deloc

Grupa medie: În mare măsură
 Într-o anumită măsură
 Puțin
 Deloc

Grupa mare: În mare măsură
 Într-o anumită măsură
 Puțin
 Deloc

Grupa pregătitoare: În mare măsură
 Într-o anumită măsură
 Puțin
 Deloc

2. Care sunt, în opinia dvs., domeniile de dezvoltare ale copilului cele mai slab acoperite în realizarea procesului educațional?

- Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală
- Dezvoltare socio-emoțională
- Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare
- Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citi-scrisului
- Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii

3. Care sunt principalele surse de informații la care apeleți dvs. în realizarea proiectării procesului educației la copiii de 3-7 ani?

Vă rugăm să indicați sursele:

- Ghiduri metodologice: _____
- Reviste sau alte publicații de specialitate: _____
- Stagii de formare: _____
- Participări la conferințe /simpozioane și reuniuni metodice: _____
- Pagina web / internet: _____
- Alte surse: _____

4. Doriți să participați la implementarea „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani”?

Da

Nu

Anexa B.2.

Chestionar – etapa finală

Acest chestionar finalizează realizarea demersului experimental în cadrul instituției de educație timpurie privind asigurarea metodologiei procesului de educație timpurie în raport cu Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani, Vă rugăm să ne oferiți informații legate de experiența avută în cursul derulării experimentului pedagogic răspunzând la fiecare întrebare, astfel încât informațiile furnizate de către Dvs. să reflecte cu cât mai mare acuratețe situația reală.

Vă mulțumim pentru sprijinul acordat!

1. „Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani” este orientată spre dezvoltarea holistică a personalității copilului?

Da

Nu

2. „Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani” reflectă evidențierea particularităților de vârstă, pentru fiecare domeniu de dezvoltare?

Da

Nu

3. „Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani” răspunde așteptărilor cadrelor didactice?

Da

Nu

Argumentați răspunsul selectat:

4. Sunt clare definite în lucrarea metodologică conceptele (despre motricitate, limbaj, cogniție, socioemoționale etc.) pentru fiecare domeniu de dezvoltare?

În mare măsură

Într-o anumită măsură

Puțin

Deloc

5. Cum credeți conținutul lucrării metodologice implementate de dvs. valorifică toate elementele necesare referitoare unei asigurări metodologice a procesului educației timpurii pentru copiii de 3-7 ani, prin scop, obiective, principii, funcții?

Da

Nu

6. „Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani” este racordată la Standardele de învățare și dezvoltare a copiilor de la 0-7ani?

În mare măsură

Într-o anumită măsură

Puțin

Deloc

7. „Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani” este orientată spre formarea premiselor de competențe la fiecare domeniu de dezvoltare?

Da

Nu

Argumentați răspunsul selectat:

8. Sunt binevenite tehnologiile educaționale specifice fiecărui domeniu de dezvoltare ale copilului în această metodologie?

Da

Nu

9. În ce măsură considerați eficiența „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani” **utilizată în perioada de implementare, va asigura în perspectivă calitatea procesului educațional în instituțiile de educație timpurie?**

În mare măsură

Într-o anumită măsură

Puțin

Deloc

10. Care dintre instrumentele pedagogice propuse în cadrul demersului experimental credeți că vor fi necesare într-un ghid metodologic pentru dezvoltarea copilului?

Modelul pedagogic al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare ale copilului;

Planificarea anuală pe domenii de dezvoltare ale copilului;

Un *sistem de activități formativ-educativeproiectate* pe domenii de dezvoltare;

Fișe de observație axate pe domenii de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;

Probe pentru determinarea nivelului de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;

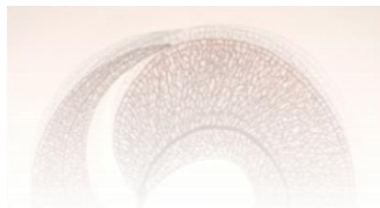
Fișa pedagogică privind aprecierea activității educatorului cu copiii.

Alte sugestii și comentarii privind implementarea *Metodologiei de asigurare a procesului de educație timpurie* în raport cu *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*:

Vă mulțumim pentru colaborare!

Recenzenți:

|| *Jana Racu, dr. hab., prof. univ., USM.*
|| *Mariana Marin, dr., conf. univ., AGIRoMd.*



Educație timpurie: dezvoltări curriculare: Monografie / Veronica Clichici, Zinaida Stanciuc, Cristina Straistari-Lungu [et al.]; coord. șt.: Lilia Pogolșa; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: IȘE, 2018 (Tipogr. „Print-Caro”). – 218 p.: tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul cap. – 50 ex.

ISBN 978-9975-48-152-6.

373.2.091

E 19

