



OTILIA CLIPA
(COORD.)

EDUCAȚIA TIMPURIE

RESURSE PENTRU DEZVOLTAREA PRACTICIENILOR

TREI



EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Finanțarea acestui volum a fost realizată prin proiectul nr. 361/GP/2/06.06.2023 derulat de către Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava.

OTILIA CLIPA
(COORDONATOARE)

EDUCAȚIA TIMPURIE

RESURSE PENTRU DEZVOLTAREA PRACTICIENILOR

TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU

Design copertă:
Faber Studio

Ilustrație copertă:
©pixabay (GD), AceClipart_Etsy,
SignsPub, thejakesmith, anerma)

Redactare:
VICTOR POPESCU

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
CRENGUȚA RONTEA

Corectură:
RODICA CREȚU

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale
a României**

Educația timpurie : resurse pentru

dezvoltarea practicienilor / coord.:

Otilia Clipa. - București : Editura Trei,
2023

Conține bibliografie

ISBN 978-606-40-2127-4

I. Clipa, Otilia (coord.)

159.9

Copyright © Editura Trei, 2023
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeul 1, C.P. 0490, București

Tel.: +4 021 300 60 90;

Fax: +4 0372 25 20 20

e-mail: comenzi@edituratrei.ro

www.edituratrei.ro

ISBN: 978-606-40-2127-4

Cuprins

- 7 Cuvânt-înainte
- 11 1. Educația timpurie — necesitate, politici educaționale și strategii naționale de formare a profesioniștilor (Otilia Clipa)
- 33 2. Curriculumul pentru educația timpurie. Învățarea integrată și dezvoltarea holistică în etapa antepreșcolară (Daniela Jeder)
- 69 3. Proiectarea activităților în etapa antepreșcolară. Niveluri ale proiectării: proiectarea tematică anuală, proiectarea săptămânală, proiectarea activităților didactice (Daniela Jeder)
- 94 4. Orientări actuale și direcții de acțiune la nivelul curriculumului pentru o educație timpurie de calitate (Liliana Măță)
- 115 5. Direcții în elaborarea strategiilor educaționale în educația timpurie (Sofia Loredana Tudor, Cristina Dumitru, Maria Magdalena Stan, Marius Claudiu Langa)
- 135 6. Sistemul mijloacelor de învățământ specifice învățării la vârstele timpurii (Liliana Măță)
- 155 7. Mediul de învățare în educația timpurie. Perspective (Gianina-Ana Massari)
- 188 8. Abordări incluzive în educația timpurie (Cristina Dumitru, Maria Magdalena Stan, Sofia Loredana Tudor, Marius Claudiu Langa)

- 6 212 9. Indicatori specifici pentru evaluarea timpurie a riscului dezvoltării Tulburării de Spectru Autist (TSA) (Diana Sînziana Duca)
- 240 10. Dezvoltarea personalității copilului. Rolul implicării adultului și al utilizării jocului în dezvoltare și învățare (Ionela Bogdan)
- 257 11. Competențele sociale și emoționale la vârste timpurii (Aurora-Adina Colomeischi)
- 289 12. Educația cu stare de bine și încredere în copii (Alina Georgeta Mag)
- 313 13. Învățarea la vârste timpurii — o perspectivă constructivistă (Maria-Doina Schipor)
- 338 14. Aproximare și eroare în experimentarea timpurie a realității (Maria-Doina Schipor)
- 355 15. Dezvoltarea limbajului și a comunicării în educația timpurie (Otilia Năstuța)
- 380 16. Abordarea discursivă a limbilor străine în educația timpurie (Ioana-Crina Prodan)
- 396 17. Comunicare și învățare la vârsta antepreșcolară (Valerica Anghelache)
- 419 18. Interacțiuni sociale și socializare în copilăria timpurie (Laura Elena Ciolan, Tania Maria Colniceanu)
- 435 19. Integrarea tehnologiei în educația timpurie (Dana Rad, Gavril Rad)

Cuvânt-înainte

Educația timpurie este necesară și prioritară pentru sistemul de învățământ românesc, ca și pentru politicile educaționale europene, care subliniază importanța educației de la naștere până la vârsta școlară mică și, în consecință, a implicării societății în creșterea sănătoasă a copiilor. Apariția numeroaselor cercetări care evidențiază valoarea și impactul educațional foarte mare pe care îl are educația timpurie asupra dezvoltării pentru întreaga viață au dus la realizarea documentelor de politică educațională internaționale și europene și la creionarea tendințelor de dezvoltare ale educației naționale. Documentele educaționale europene recente indică modalitățile de abordare în diferite state a acestui domeniu specific și necesitatea de a investi în dezvoltarea de infrastructuri educaționale, de a realiza programe de formare inițială și continuă a unor buni profesioniști și de a ajuta comunitatea să conștientizeze importanța educării copilului încă de la naștere.

Ideea acestui volum a pornit de la colaborarea foarte bună în proiectul POCU „Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate” cu reprezentanții domeniului din Ministerul Educației, din universitățile partenere (Universitatea din Pitești, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava), dar și cu renumiți experți formatori din universități din țară. Această împreună-lucrare, care a durat patru ani (2019–2023), alături de realizarea activităților specifice proiectului ne-au adus în atenție o problemă actuală și necesitatea publicațiilor pe

8 această tematică. Implicarea în tematica propusă ne-a sprijinit în obținerea finanțării suplimentare pentru organizarea mai multor activități care contribuie la a atrage atenția asupra importanței educației timpurii și a acțiunilor directe de formare pentru viitoarele generații de profesori, dar și la inițierea de cercetări-acțiune specifice problematicii și la susținerea publicațiilor.

Capitolele volumului subliniază care sunt programele de formare inițială din Europa sau din lume care pregătesc buni profesioniști în educație timpurie, care sunt modalitățile de formare și de ce este nevoie de investiții în abordarea metodică, științifică a acestei vârste. Întreg volumul se raportează la *Curriculumul pentru educație timpurie* elaborat de Ministerul Educației în 2019, care aduce o perspectivă nouă asupra proiectării și desfășurării activităților educaționale pentru această perioadă. Integrarea vârstelor antepreșcolară și preșcolară în documentele generatoare de acțiuni educaționale specifice este bine realizată și subliniază necesitățile și oportunitățile de dezvoltare pentru personalitatea copilului, de la planul cognitiv la cel socioemoțional, al limbajului, psihomotric, al capacităților diferite de învățare și creștere, plecând de la mijloace didactice clasice sau tehnologii digitale. Experții care au contribuit la scrierea capitolelor fac trimitere la documentele curriculare, pe care le-au tratat din perspectiva psihologiei dezvoltării, dar și din perspectivă metodică, prin accentuarea elementelor didactice care pot fi utilizate în activitățile educaționale.

Capitolele sunt alcătuite din abordări teoretice actuale, bazate pe recenta literatură de specialitate, însă există și numeroase exemplificări și aplicații pentru activitățile educaționale. Acestea aduc un plus de valoare din perspectiva cercetării educaționale și a îmbinării acesteia cu acțiunea/practica educațională. Descrierea

acestor demersuri poate fi utilă specialiștilor în educația timpurie, dar și celor interesați de acest domeniu (decidenți naționali ori locali, formatori sau mentori).

Recomandăm volumul tuturor decidenților, directorilor de instituții care oferă servicii educaționale pentru aceste vârste (fie cele cu program zilnic, fie cele complementare sau cele ocazionale), cadrelor didactice din învățământul preșcolar și/sau antepreșcolar, părinților (chiar și viitorilor părinți) interesați de modalitățile de a realiza activități împreună și de a încuraja creșterea echilibrată a copiilor.

Prin conținutul său bine organizat, prin abordarea științifică și metodică, dar și prin numeroasele exemple și sugestii practice, considerăm că acest volum poate fi un punct de sprijin pentru cei care doresc să se formeze pentru a fi buni profesioniști ai educației timpurii, precum și pentru specialiștii care doresc își îmbunătățesc abordările educaționale.

Ne vom bucura împreună cu cei care vor folosi informațiile din acest volum și care ne vor acorda un feedback constructiv, pentru a putea aprofunda, concretiza și dezvolta viitoare direcții de cercetare și de acțiune educațională.

Conf. univ. dr. OTILIA CLIPA,
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava
E-mail: otilia.clipa@usm.ro

Educația timpurie — necesitate, politici educaționale și strategii naționale de formare a profesioniștilor

Otilia Clipa
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

În ultimii ani există numeroase dezbateri referitoare la problematica *educației timpurii*, ca tematică prioritară pentru domeniul social, subliniindu-se astfel importanța intervenției educaționale la vârste foarte mici, începând chiar de la momentul nașterii. În perioada aceasta se discută tot mai mult în politicile educaționale europene și naționale despre tematica educației timpurii, ca domeniu necesar și prioritar pentru cercetare, dar și pentru formarea inițială sau continuă de specialiști, ceea ce necesită eforturi suplimentare pentru abordarea temelor interdisciplinare și pentru deschiderea spre noi preocupări ale specialiștilor și practicienilor din domeniu (Junier, 2023; Vrăsmaș, 2014). Dovezi ale cercetărilor fundamentale sau aplicative din domeniile științelor educației și chiar ale economiei sunt utilizate prin integrare și contribuie semnificativ la argumentarea faptului că investiția în educație începând de la vârste foarte mici este una extrem de importantă pentru

12 dezvoltarea afectivității, a cogniției și a comportamentelor sociale (Vrăsmaș, 2014), dar și a atitudinii față de sine, față de comunitate și față de sensul vieții, prin rolurile sociale asumate (Hekman, 2014; Kennedy, 2023; Kjørholt & Qvortrup, 2012). Aceste argumente pentru investiția în educația timpurie sunt cele care asigură dezvoltarea armonioasă a societății prin creșterea optimă a fiecărei persoane, prin stimularea dezvoltării aptitudinilor diferite încă de la naștere, prin depistarea precoce a problemelor în dezvoltare sau prin încurajarea timpurie a talentelor pe care le au copiii. Creșterea copiilor într-un mediu sigur, care promovează valori profunde, valori trăite, valori în acțiune, are ca scop împlinirea vieții oamenilor din societatea respectivă, iar formarea caracterului devine fundament al vieții desăvârșite într-o comunitate armonioasă. De aceea cu atât mai mult este necesară și prioritară această preocupare pentru tematica educației timpurii. Etapele de creștere presupun intervenția educațională și transformarea oportunităților de formare care există în fiecare copil în posibilități de creștere conform Zonei Proximei Dezvoltări. Există oportunități de dezvoltare la vârstele mici care pot fi utilizate optim doar la acea vârstă — iar acestea țin de „Zona Proximei Dezvoltări” (Vygotsky, 1980; Smith, 2009). Cercetările asupra învățării la nivel neuronal indică faptul că plasticitatea creierului este extraordinară la aceste vârste mici, creierul fiind capabil să se modifice și să se maturizeze în multiple moduri (Kennedy, 2023; Kjørholt & Qvortrup, 2012). Aceste cercetări neuronale au stabilit univoc faptul că, la vârste timpurii, copiii sunt capabili să facă pași extraordinari pentru dezvoltarea aspectelor referitoare la implicarea în rolurile avute, la responsabilitate și la a deveni un adult generos, suportiv, care va susține și creșterea celorlalți oameni (NAEYC, 2022). Relațiile pe care copiii le au cu adulții în aceasta perioadă influențează

felul în care ei își vor dezvolta atitudinea față de lume și modul în care ei vor funcționa.

Acești primi ani din educație reprezintă izvorul, temelia, a ceea ce va deveni persoana la vârsta adultă, o pregătire a desăvârșirii vieții ca adult (Klein, 2022; NAEYC, 2022). Educația este realizată la această vârstă de către adulții responsabili din jurul copilului (părinți, membri ai familiei extinse, tutori, educatori, personal medical, specialiști în îngrijire etc.). De aceea formarea profesioniștilor pentru această perioadă ar fi bine să se adreseze tuturor acestora. Există o serie de rațiuni economice pentru investiția în acest tip de educație, de formare a profesioniștilor, de concentrare a eforturilor societății pentru conștientizarea părinților privind creșterea sănătoasă a copiilor, prin sublinierea faptului că această investiție ar influența creșterea economică autentică datorată dezvoltării sănătoase a personalității. Fiecare dolar investit în formarea timpurie a copiilor ar putea aduce ca beneficii între 6 și 17 dolari spre societate, indică studiile care subliniază valoarea adăugată adusă de această investiție (Costache, 2023), iar cercetările longitudinale susțin importanța educației de la vârste mici (Crawford & Outhwate, 2023).

În anii 1990, *educația timpurie* era suprapusă, la nivel conceptual, peste educația preșcolară (3–6 ani, vârsta de grădiniță), însă în ultima perioadă se consideră a fi educația realizată de la naștere până la debutul școlarității (0–6/7 ani). Prin introducerea paradigmei de învățare permanentă se recunoaște faptul că învățarea are loc de la cele mai mici vârste și este prelungită pe toată durata vieții, încurajându-se adaptarea față de provocările lumii contemporane. Conceptul de *educație timpurie* este unul mult mai cuprinzător decât cel de preșcolaritate, căci face referire și la educarea copiilor cu vârsta mai mică de 3 ani, și a fost exprimat

14 prin sintagma „educația și îngrijirea timpurii ale copilului” (*Early Childhood Education and Care* – ECEC) – incluzând în sfera sa educația, protecția și sănătatea și reușind astfel să devină un domeniu prioritar abordat multidisciplinar (Vrăsmaș, 2014, p. 12). Aceste modificări au influențat politicile publice ale societății, precum și practicile din domeniile educaționale, sanitare, sociale etc.

În documentele de politici educaționale europene este subliniat faptul că educația și îngrijirea timpurii ale copilului – etapa dinainte de nivelul învățământului primar – este o parte esențială a politicii europene privind educația. Raportul intermediar legat de implementarea cadrului strategic pentru cooperarea europeană în educație și formare (European Commission, ET 2020) a conchis că „nevoia actuală de flexibilitate și de permeabilitate între experiențele de învățare necesită o coerență politică, începând de la educația timpurie și școală până la învățământul superior, educația de specialitate și formarea profesională”. Întrucât primii ani de viață sunt cei mai deschiși spre formare, ECEC stabilește fundamentul pentru o învățare de succes pe tot parcursul vieții (European Commission, 2019; 2023; NAEYC, 2022). După o scurtă introducere privind contextul politicilor europene referitoare la educația și îngrijirea în copilăria timpurie, această problematică descrie succint principalele măsuri, la nivel de politici educaționale, pentru a asigura accesul, specificând ce țări garantează o educație timpurie de calitate. Documentul realizează o scurtă prezentare a sistemelor educaționale în care serviciile ECEC sunt disponibile gratuit și cele în care părinții plătesc taxe. Scopul documentelor este acela de a oferi o imagine de ansamblu asupra calității ECEC, include informații despre guvernanță, cerințe de calificare a personalului și conținutul acestor formări. Se atrage atenția și asupra diferitelor moduri în care țările monitorizează

calitatea ECEC, precum și asupra măsurilor care permit o tranziție lină către învățământul primar. Investiția mică în învățământul timpuriu poate avea influențe nedorite asupra cheltuielilor pentru menținerea calității vieții în comunitate, iar o investiție semnificativ mai mare ar putea avea efecte importante asupra societăților, așa cum reiese din analizele OECD. Pentru a stimula dezvoltarea unui sistem educațional de calitate, OECD recomandă să fie avute în vedere alocarea de fonduri publice pentru serviciile private, formarea de specialiști în educația timpurie și dezvoltarea unui curriculum specializat (OECD, 2018).

Prin *educație timpurie* înțelegem intervenția educațională pentru copii de la naștere până la momentul școlarității mici (6/7 ani), perioadă în care au loc o serie de creșteri cantitative și calitative în viața copilului. Această inedită abordare a copilăriei mici aduce o repetiție neplăcută lumină și asupra rolului important al familiei, al specialiștilor care au influență asupra dezvoltării copilului, dar și asupra descoperirilor neurologiei și psihologiei dezvoltării, fapt ce a dus la concentrarea discursului asupra acestor tematici (Stan, 2016). Formarea personalității copilului are loc în familie sau în afara acesteia, în instituții specializate create cu acest scop (Melhuis & Gardinei, 2023).

În instituțiile educaționale (de stat sau private, săptămânale sau zilnice, pentru întreaga zi sau pentru fragmente ale zilei) ori în centrele de joacă (ludoteci etc.), educația preșcolară se realizează prin:

- oferirea unui program prin care să fie dezvoltate toate aspectele vieții copilului (fizic, psihomotor, cognitiv, lingvistic, emoțional, social) și crearea oportunităților de dezvoltare armonioasă pentru copiii sub 3 ani și peste 3 ani (Von Hippel, Workman, & Downey, 2018);

- deschiderea accesului la o educație de calitate în perioada copilăriei mici, mai ales a copiilor din grupuri vulnerabile (Hart & Risley, 2013);
- oferirea unui model ecologic de dezvoltare timpurie, în care să se armonizeze efectele influențelor din mediul familial al copilului cu cele instituționale și cele ale societății în general;
- pregătirea personalului calificat, bine plătit, stabil, cu expertiză și experiență, cu număr mic de copii și cu un management educațional eficient;
- crearea unui mediu potrivit pentru dezvoltarea copiilor mici pentru a încerca asigurarea echității sociale (NAEYC, 2022);
- identificarea efectelor dezvoltării cognitive și socioemoționale a copiilor (Kennedy, 2023; Lantieri, 2017) asupra performanțelor academice ulterioare (Bai *et al.*, 2020; Pendola *et al.*, 2022);
- asigurarea unei abordări convergente care include sănătatea, educația și protecția copilului (Hayes & Filipović, 2018);
- îmbunătățirea curriculumului printr-o formare inițială și continuă de calitate a profesioniștilor (Lantieri, 2017; Stan, 2016);
- îmbunătățirea opțiunilor pentru educația timpurie, prin introducerea serviciilor complementare (centre de zi, ludoteci, organizare de activități nonformale etc.) sau a celor comunitare, pentru copiii din zonele izolate, din mediul rural;
- susținerea cercetărilor aplicative privind dezvoltarea copilului în perioada educației timpurii și a aplicării rezultatelor în domeniul educațional (Hart & Risley, 2013; Melhuis & Gardinei, 2023).

Educația timpurie este modalitatea prin care copiii, în primii ani de viață, sunt învățați să se adapteze la cerințele mediului, bucurându-se de ajutorul părinților și al persoanelor pregătite pentru acest lucru. Având în vedere rolul educației timpurii în societate, pe lângă cadrul legislativ care marchează direcțiile de politică educațională în domeniul dezvoltării timpurii, există o serie de evenimente și actori la nivel internațional și național care contribuie la promovarea și orientarea preocupărilor spre cercetarea și formarea de specialiști în acest domeniu.

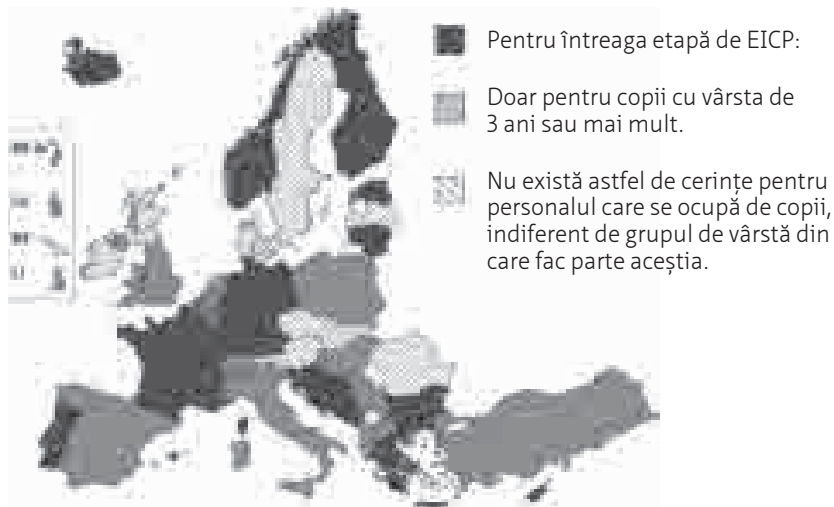
O bună dezvoltare timpurie determină succesul în școală și în viață. O perioadă esențială pentru modelarea randamentului care va fi obținut pe viitor este intervalul de la naștere până la vârsta de 5 ani, când creierul se dezvoltă rapid — atunci pot fi construite bazele abilităților cognitive și de caracter necesare pentru succesul în școală, în sănătate, în carieră și în viață. Educația timpurie a copilului favorizează abilitățile cognitive, alături de atenție, motivație, autocontrol și sociabilitate; tot acum se dezvoltă acele trăsături de caracter care transformă cunoștințele în know-how și oamenii, în cetățeni implicați și activi (Heckman, 2014). Această etapă de dezvoltare este cea mai importantă, deoarece, dacă procesul de dezvoltare a competențelor de citire și matematică este neglijat în acest stadiu, mai târziu recuperarea acestor pierderi va fi mai costisitoare și mai complexă (Downey, Douglas, Condron & Dennis, 2016; Von Hippel, Workman & Downey, 2018).

Luând în considerare argumentele privind importanța educației timpurii asupra dezvoltării generale, putem realiza care este impactul asupra formării specialiștilor educaționali care se vor implica în creșterea copiilor la vârste timpurii. Formarea personalului educațional pentru această perioadă se referă, în Europa,

18 la specialiști cu pregătire universitară sau preuniversitară (nivelul ISCED 3, 4 sau 5), conform documentelor de politică educațională actuale (European Commission, 2019; 2023). De obicei, cei care lucrează pentru perioada antepreșcolară au un nivel de pregătire mai scăzut sau la fel cu cei care lucrează cu preșcolari. Diferențele între țări sunt numeroase și sunt reglementate prin legi naționale (Ciolan *et al.*, 2017). În Franța și în Grecia, puericultorii sunt pregătiți la nivel terțiar și au același număr de ani ca și cei din preșcolar, dar au rute diferite de pregătire. Există și țări în care puericultorii fac o pregătire pedagogică generală și trebuie apoi să urmeze un curs de specializare pentru educație timpurie (Cehia, Slovacia). Sunt țări în care predomină sistemul integrat pentru educație timpurie (Finlanda, Norvegia, Islanda, Suedia, Letonia) și țări în care familiile pot opta pentru instituții de educație diferite în funcție de etapa de vârstă — antepreșcolar și preșcolar (Danemarca, Spania, Cipru, Marea Britanie). Există tendința de a forma profesori cu o pregătire mai generală în educația timpurie, practicieni reflexivi care să poată adapta activitățile educaționale contextelor specifice.

În figura de mai jos* se pot observa tipurile de formare pentru profesorul specializat în educația timpurie.

* Figura este preluată din: Comisia Europeană/EACEA/Eurydice (2019). *Date cheie privind educația și îngrijirea copiilor preșcolari în Europa — ediția 2019. Raportul Eurydice*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, p. 14.



Sursa: Eurydice.

Notă explicativă

Figura arată dacă cel puțin un membru al personalului care se ocupă de un grup de copii într-un centru EICP trebuie să aibă o calificare la nivel de licență (ISCED 6) sau la nivel mai ridicat, într-un domeniu legat de educația și îngrijirea copiilor preșcolari (sau de educație), în conformitate cu reglementările existente în țară, la cel mai înalt nivel.

Pentru ca această profesie să fie una atrăgătoare, unele țări europene au pus la dispoziția candidaților mai multe rute de formare: rute pentru a avansa mai ușor în carieră, rute mai scurte de formare, programe de formare continuă pentru persoanele deja angajate în această carieră. Sunt țări în care, pe baza unei licențe în științele educației sau în alt domeniu al științelor socioumane, poți urma un curs de specializare și deveni puericultor. În Spania, pentru a deveni profesor/învățător pentru educație preprimară, sunt

20 necesari patru ani de licență cu 240 credite (din care 20% practică), iar pentru nivelul antepreșcolar există funcția de tehnician principal de educație timpurie, pregătit prin doi ani de formare pedagogică universitară (ISCED 4) cu 120 de ore.* Profesorul de educație timpurie poate predă și în centrele de educație antepreșcolară.

În Italia există tendința de a solicita o formare universitară pentru a putea predă la aceste vârste. Se cere o formare pedagogică la nivel de licență pentru a putea lucra ca educator și apoi mai e nevoie de cursuri de specializare pentru a lucra ca puericultor.**

În țările scandinave există un singur tip de formare și un singur profil educațional pentru cei care predau în întregul interval al educației timpurii și care au o pregătire mai bună decât când funcționează pentru ani distincți și sunt pregătiți separat. Sunt sisteme educaționale în care predomină sistemul integrat de formare.***

În Anglia există profesii diferite pentru educația timpurie, precum: profesori pentru educație timpurie, educatori, practicieni de educație timpurie, mentori pentru stagiul de educație timpurie, asistenți preșcolari. Până în 2014, formarea a fost la nivelul liceal, însă acum reglementările prevăd formare prin nivelul de licență****.

* De exemplu, University CEU Cardenal Herrera — <https://www.bachelorstudies.com/Early-Childhood-Education-Primary-Education/Spain/CEU-ESP/>, University of Coruna — <https://www.bachelorstudies.com/Degree-In-Early-Childhood-Education/Spain/Universidade-da-Coru%C3%B1a/>.

** De exemplu, Universitatea din Padova — <https://www.unipd.it/en/educational-offer/first-cycle-degrees/school-of-human-and-social-sciences-and-cultural-heritage?tipo=L&scuola=SU&ordinamento=2019&key=SF1334>.

*** A se vedea Universitatea Turku (Finlanda) — <https://www.bachelorstudies.com/Bachelors-Degree-Programme-in-Early-Childhood-Teacher-Education/Finland/University-of-Turku/> sau Universitatea Agder din Norvegia — <https://www.uia.no/en/studieplaner/programme/BACBLU>.

**** De exemplu, University of Somerset College — [https://www.bachelorstudies.com/Bachelor-Early-Childhood-Studies-\(Top-up-year\)/United-Kingdom/Somerset-College/](https://www.bachelorstudies.com/Bachelor-Early-Childhood-Studies-(Top-up-year)/United-Kingdom/Somerset-College/).

Putem conchide că în spațiul european există mai multe rute alternative de formare pentru a lucra în educația copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară și că se poate crea oportunitatea formării acestor buni profesioniști prin studii de licență. Educația timpurie are loc, mai ales, în familie, pentru că reglementările existente până în 2020 au permis doar copiilor de peste 3 ani (în unele cazuri peste 2 ani) să participe la educația oferită de grădinițe, iar copiii sub 3 ani au fost îngrijiți în instituțiile specializate de tip creșă. Sistemul de creșe care se ocupă de îngrijirea copiilor de la naștere până la 3 ani a suferit modificări, deoarece a trecut din subordinea Ministerului Sănătății, a Ministerului Muncii și a Ministerului Educației (cf. Legii 263/2007) spre managerierea de către Ministerul Educației prin inspectoratele școlare sau direcțiile județene educaționale. Instituțiile care au ca misiune educarea antepreșcolarelor sunt creșele, definite ca centre cu program zilnic sau săptămânal, în sistem public sau privat, ori alte centre ludice de zi sau centre în care sunt derulate diverse tipuri de activități educaționale. Deoarece numărul acestor instituții este mic și oferă un număr insuficient de locuri pentru educarea antepreșcolarelor, România a considerat acest domeniu ca fiind prioritar pentru dezvoltare și a ales să investească mai multe fonduri din proiecte europene (PNRR) și naționale pentru construirea de creșe și pentru echiparea acestora cu mobilier specific și cu mijloace didactice necesare unei educații timpurii de calitate. Modificările legislative care au sprijinit dezvoltarea domeniului au fost publicate și asumate la nivelul politicilor educaționale, iar cel mai important document este cel al Legii învățământului preuniversitar, prin care sunt aduse modificări specifice pentru domeniul educației timpurii — aceasta apare ca etapă importantă a educării personalității prin

22 intermediul formării antepreșcolare și preșcolare (de exemplu, art. 15, 23, 52, 90, 165, 176, 207).

Din momentul schimbării ministerului coordonator, Ministerul Educației a sprijinit modificarea reprezentărilor sociale asupra tematicii și dezvoltarea domeniului, prin implementarea mai multor proiecte pentru această temă. Unul dintre proiectele mari, strategice, a fost proiectul național *Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate — ETIC*, POCU/446/6/22, un proiect coordonat de Ministerul Educației, în parteneriat cu trei universități din țară (Universitatea din Pitești, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad și Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava). Proiectul *Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate* a debutat în 2019 și s-a derulat până în decembrie 2023. Obiectivul general al acestuia a fost: dezvoltarea cadrului operațional național în domeniul educației antepreșcolare, în vederea facilitării accesului la educație al copiilor sub 3 ani din creșe și/sau grădinițe. Prin acest proiect, a fost constituit Comitetul Național de Sprijin pentru Educație Timpurie (CNSET), care a inițiat și a realizat mai multe analize și a validat documentul-cadru de diagnoză privind organizarea și funcționarea unor servicii de calitate în domeniul educației timpurii în România și de implementare a acestora în viitoarele servicii pentru educația timpurie. Acest document a fost realizat prin organizarea a opt focus-grupuri la nivel național, în fiecare regiune de dezvoltare, prin reliefarea analizei SWOT a serviciilor medicale și sociale furnizate în educația timpurie din România în ultimii trei ani și prin propunerea de măsuri pentru dezvoltarea domeniului la nivel legislativ. De asemenea, s-a format un număr de peste 2 500 de cadre didactice din învățământul preșcolar, pentru a fi abilitate cu noi competențe de a lucra la nivelul antepreșcolar și pentru a crea materiale curriculare specifice acestei etape de vârstă. În universitățile partenere au fost

create centre de resurse pentru educația timpurie, în care au fost achiziționate materiale didactice și resurse pentru formare și cercetare, necesare pentru domeniul precizat. Aceste centre de resurse vor putea fi utilizate pentru formarea continuă a celor care lucrează în sistemul de învățământ sau pentru formarea lor inițială prin programele de licență cu acest specific.

În aceste documente naționale, personalul care răspunde de educația antepreșcolară poartă numele de „educator-puericultor”, iar pentru nivelul preșcolar avem funcțiile: educator/educatoare, institutor, profesor pentru învățământ preșcolar. Aceștia sunt formați la nivel liceal (ISCED 3 sau 4) prin colegiile naționale vocaționale care oferă specializarea educator-puericultor. În România există mai multe clase de puericultori înființate în liceele pedagogice și create, mai ales, din 2021. La nivel universitar există formare în anii de masterat cu titlul de educație timpurie în mai multe centre universitare din țară (o parte dintre ele realizate ca urmare a unor proiecte europene), această linie de masterat fiind destinată aprofundării informațiilor și abilităților de a lucra în domeniul educației timpurii. Putem afirma că includerea intervalului 0–6/7 ani în educația timpurie este justificată atât de dezvoltarea fizică, cât și de cea psihică și socială a copilului, dar și de legislația specifică referitoare la instituțiile care se pot ocupa de copiii de până la 3 ani. În ultimii ani, se observă o cerere tot mai mare a părinților pentru a beneficia de serviciile de educație pentru copiii între 2 și 3 ani sau chiar sub 2 ani. Plecând de la necesitatea și importanța educației, inclusiv pentru vârstele mici (sub 2/3 ani), se va înțelege de ce trebuie încurajată prezența acestor copii mici în creșe/grădinițe și de ce e nevoie de o conștientizare a familiei în ce privește rolul important pe care îl are educația timpurie în creșterea sănătoasă a copilului, încă de la naștere. Prezența copiilor

24 în grădiniță, alături de covârșnici, duce la accelerarea deprinderilor de socializare și la formarea diverselor deprinderi vizate în principal la această vârstă. Instituționalizarea poate fi dificilă atât pentru copii, cât și, mai ales, pentru părinte. De aceea rolul principal în acomodarea cât mai plăcută a copilului în creșă sau în grădiniță îl are educatoarea sau profesorul pentru educație timpurie. Ea/el trebuie să cunoască foarte bine particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, să comunice cu părinții, să îi asigure că toate rolurile părinților vor fi preluate de către resursa umană a instituției, fără însă ca aceștia să riște diminuarea afecțiunii pe care copilul le-o poartă. Această adaptare la vârste mai mici este extrem de importantă și de aceea programul de formare vine în întâmpinarea nevoilor de formare ale educatoarei, dar și a părinților.

Educația timpurie este un tip de educație global și funcțional, adaptat nevoilor și caracteristicilor individuale ale copilului, o pedagogie a acțiunii și a comunicării centrată pe copil, ca actor al propriei deveniri. Educația timpurie oferă un program de educație individualizată menit să sprijine dezvoltarea copilului, ca persoană, oferind condiții care să promoveze dezvoltarea fizică, social-educațională, a limbajului și cognitivă în maniere care să integreze diversele domenii.

Oferta educațională modernă, văzută prin prisma educației timpurii, oferă:

- pentru copii: posibilitatea dezvoltării armonioase a personalității; creșterea autonomiei; dezvoltarea proceselor de gândire și acțiune; alegerea liberă a jocului; afirmarea curajoasă; încrederea în forțele proprii; crearea imaginii de sine, a respectului față de sine și a autoaprecierii adecvate; dezvoltarea relațiilor; confort psihologic; capacități de a identifica și rezolva probleme; însușirea de a fi creativi, inventivi;

- pentru familie: conștientizarea rolului de partener egal și echitabil în procesul educațional, alături de grădiniță/creșă; conștientizarea și asumarea responsabilității rolului parental; creșterea copilului într-un mediu sigur și transmiterea valorilor profunde ale umanității;
- pentru educatoare: participare și implicare; receptivitate față de nou; empatie; comunicativitate; deschidere; flexibilitate; evaluare permanentă a copilului; schimbare de mentalitate, deschidere către problematici referitoare la educația timpurie și a copiilor cu vârstă mai mică de 3 ani;
- pentru instituțiile responsabile de politici educaționale: conștientizarea politicilor educaționale care reglementează rolul educației timpurii în instituțiile europene; reglementarea statutului instituțiilor din România care se ocupă de educarea copiilor de la naștere la 3 ani și apoi până la vârsta școlarității mici; reglementarea oportunităților educaționale, la nivelul statului român, pentru copii cu vârstă mai mică de 3 ani, analizarea politicilor educaționale care să ofere șanse egale de educație timpurie pentru copiii din medii diferite și defavorizate;
- pentru societate: conștientizarea, acceptarea și respectarea drepturilor copilului; schimbarea mentalității — o nouă concepție educațională, aceea a copilului văzut ca membru al comunității; facilitarea unor șanse de dezvoltare în comunități mici a instituțiilor de educație timpurie; dezvoltarea relațiilor de tip democratic.

Toate aceste elemente se combină pentru a constitui un program autentic de educație pentru copilul antepreșcolar și preșcolar, program care sprijină dezvoltarea integrală a fiecărui copil.

Programul de licență pentru educație timpurie ar putea avea ca finalitate oferirea unei pregătiri profesionale de bază pentru exercitarea activităților de educație timpurie și optimizarea activității educaționale din instituțiile publice sau private, guvernamentale sau nonguvernamentale care au ca scop furnizarea de servicii de educație timpurie. Programul ar putea propune cursuri teoretice și practică de specialitate care să asigure formarea de specialiști în domeniul științelor educației calificați pentru:

- realizarea de activități didactice și educative cu copiii, de la naștere la 3 ani și de la 3 la 6/7 ani;
- realizarea activităților de dezvoltare globală a copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară prin susținerea:
 - a) dezvoltării fizice, a sănătății și igienei
 - b) dezvoltării sociale și emoționale
 - c) dezvoltării limbajului și comunicării, a construirii premisei citirii și scrierii
 - d) dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare
 - e) dezvoltării cunoașterii lumii și a capacităților cognitive;
- realizarea activităților de cunoaștere psihopedagogică a copiilor cu vârste cuprinse între naștere și 6 ani (identificarea potențialului de creștere și dezvoltare, identificarea dificultăților de dezvoltare);
- realizarea de activități de asistență pedagogică a copilului și familiei, prin susținerea părinților în dezvoltarea abilităților parentale (Silberfeld, 2023);
- intervenții pedagogice privind dezvoltarea optimă a personalității copiilor prin valorificarea maximală a potențialului disponibil și abordarea integrată;

- elaborarea și implementarea de programe de educație timpurie pentru copii și familii, în vederea optimizării personale și a funcționării adaptative a acestora în comunitate;
- elaborarea de planuri de intervenție specifică pentru sănătate, educație, petrecerea timpului liber la vârste timpurii;
- realizarea de activități de cercetare fundamentală și aplicativă în domeniul educației timpurii, precum și aplicarea rezultatelor în practica de specialitate și diseminarea acestora în comunitatea practicienilor.

Pentru a putea fi dezvoltate competențele profesorului de educație timpurie, ale puericultorului, pot fi consultate analizele de nevoi, dar și modelele de bună practică din cele mai performante sisteme internaționale de formare. Într-un studiu recent al Asociației Naționale pentru Educarea Copiilor din SUA (NAEYC, 2022) se precizează principiile care ghidează practicile formării de experți pentru învățare și dezvoltare la vârste timpurii. Acești specialiști în educația timpurie trebuie:

1. să creeze comunități echitabile și implicate de învățare care să îi valorizeze pe alții ca parteneri, să lucreze în echipă pentru a facilita învățarea pentru fiecare copil și pentru a crea relații pozitive între copii, să îi ajute pe copii să-și dezvolte responsabilitatea, reglarea emoțiilor, respectul, consecvența în învățare și autenticitatea comunicării;
2. să fie angajați în realizarea parteneriatelor reciproce cu familiile și să încurajeze crearea de conexiuni în comunitatea de învățare;
3. să observe, să documenteze și să evalueze dezvoltarea și învățarea copiilor prin evaluarea progreselor copiilor;

acesta este un proces sistematic, intenționat și reflexiv care influențează obiectivele educaționale;

4. să predea pentru a crește învățarea și dezvoltarea fiecărui copil, prin adaptarea proceselor de cunoaștere și individualizarea predării pentru fiecare copil;
5. să planifice și să implementeze un curriculum antrenant pentru atingerea obiectivelor semnificative, prin stabilirea obiectivelor de învățare, prin proiectarea și abordarea cuprinzătoare a curriculumului pentru domeniile de dezvoltare, prin colaborarea cu alți profesori pentru a stabili nivelurile de învățare specifice vârstelor mici și prin planificarea pentru toate grupele de vârstă;
6. să demonstreze profesionalism pentru abordarea dezvoltării și învățării pentru educația timpurie, prin cunoașterea standardelor și competențelor profesioniștilor pentru educație timpurie (NAEYC, 2022, pp. XXXVII–XLVIII).

Propunerea unui program de studii la nivel de licență pentru formarea personalului didactic specializat în educație timpurie se încadrează în politicile europene actuale și în politicile naționale care încurajează dezvoltarea acestei tematici la nivelul formării, al cercetărilor educaționale, dar și al internaționalizării, prin compatibilizarea programelor europene de studii. Formarea specialiștilor care să lucreze cu această vârstă este o problemă importantă pentru întreaga dezvoltare a personalității copiilor, având în vedere faptul că procesul de creștere are loc prin interacțiunea dinamică a factorilor biologici cu cei din mediul de învățare și ia forme multiple și căi profunde pentru dezvoltarea personalității. În același sens, al creșterii comunității practicienilor în educația timpurie, ar fi bine să fie propuse și implementate cât mai multe și

cât mai eficiente cursuri de formare continuă, pentru dezvoltarea standardelor profesionale, și care să includă mentoratul pentru debutul în carieră și pentru extinderea competențelor profesionale de-a lungul carierei profesioniștilor din acest domeniu specific.

Bibliografie

- Bai, Y., Ladd, H., Kenneth, M., Dodge, A. (2020), Long-term effects of early childhood programs through eighth grade: Do the effects fade out or grow?, *Children and Youth Services Review*, vol. 112, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104890>.
- Ciolan, L. *et al.* (2017), Romania – ECEC Workforce Profile, în P. Oberhuemer și I. Schreyer (coord.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, http://www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm.
- Clipa, O. & Mata, L. (2020), European Educational Policies on Teacher Training for Early Childhood Education, în *Trends and prospects of the educational system and educators profesional training development*, Iași: Ed. Lumen, pp. 15–27, <https://doi.org/10.18662/978-1-910129-28-9.ch001>.
- Costache, L. (2023), Elaborarea de costuri – finanțarea educației antepreșcolare (UNICEF Romania): <https://www.unicef.org/romania/ro/rapoarte/elaborarea-de-costuri-standard-pentru-finan%C8%9Barea-de-baz%C4%83-unit%C4%83%C8%9Bilor-de-%C3%AEenv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt>.
- Crawford, C. & Outhwate, L. (20 apr. 2023), Why should we invest in early childhood education and care, *Economics Observatory*: <https://www.economicsobservatory.com/why-should-we-invest-in-early-childhood-education-and-care>.
- Downey, Douglas B., Condron, Dennis J. (2016), Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality, *Sociology of Education* 89(3):207–220.
- Von Hippel, P.T., Workman, J., & Downey, D.B. (2018). Inequality in Reading and Math Skills Forms Mainly before Kindergarten: A Replication, and Partial Correction, of „Are Schools the Great

- 30 Equalizer?“, *Sociology of Education*, 91(4), 323–357, <https://doi.org/10.1177/0038040718801760>.
- European Commission (2018), Annex to the Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems, Uniunea Europeană, Bruxelles: https://eurlex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c01aa75ed71a1.0003.02/DOC_2&format=PDF.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019), Eurydice Brief: *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition>.
- Felfe, C. & Lalive, R. (2018), Does early child care affect children’s development?, *Journal of Public Economics*, vol. 159, pp. 33–53, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>.
- Fuller, A. (2021), *Dezvoltă talentele naturale ale copilului tău*. București: Ed. Niculescu.
- Hart, B. & Risley, T. (2013), The Early Catastrophic, *Educational Review*, vol. 17, pp. 110–118.
- Hayes, N., Filipović, K. (2018) Nurturing “buds of development”: from outcomes to opportunities in early childhood practice. *International Journal of Early Years Education* 26:3, pp. 220–232.
- Heckman, J. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life* (în colab. cu J.E. Humphries și T. Kautz). Chicago: University of Chicago Press.
- Klein, T. (2022). *Succesul începe în copilărie. Ghid pentru dezvoltarea armonioasă a micuților între 2 și 5 ani*, București: Ed. All.
- Kennedy, B. (2023). *Metoda Good Inside. Bunătatea interioară a copilului tău*, București: Ed. Trei.
- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (2012). The Modern Child and the Flexible Labour Market: *Early Childhood Education and Care*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Ionescu M. (coord.) (2010), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 6/7 ani (RFIDT)*, București: Editura VENEMONDE.

- Lantieri, L. (2017), *Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor. Tehnici de a cultiva puterea lăuntrică a copiilor*, București: Ed. Curtea Veche.
- Junier, H. (2023), *Pro sau contra? Dispute mari în jurul copilăriei mici — ce ne spune știința*, București: Editura Trei.
- Marinopoulos, S. (2014), *Copilul tău cum se joacă? Interpretări psihologice ale jocului*, București: Philobia.
- Melhuis, E. și Gardinei, J. (31 ian. 2023). Equal Hours? The impact of hours spent in early years provision on children's outcomes at age five, by socio-economic background, The Sutton Trust: <https://www.suttontrust.com/our-research/equal-hours/>.
- Moloney M. (2010), Professional identity in early childhood care and education: perspectives of pre-school and infant teachers, *Irish Educational Studies*, 29:2, 167–187, DOI: 10.1080/03323311003779068.
- Montgomery, H. (2020), *Șapte pași simpli pentru a reuși în educarea copiilor în vremea fanteziei*, București: Ed. Trei.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) (2022). *Developmentally Appropriate practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, a 4-a ed., Washington, DC.
- NORC (f.d.), National Survey of Early Care and Education | NORC.org, University of Chicago, <http://www.norc.org/Research/Projects/Pages/national-survey-of-early-care-and-education.aspx>.
- OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>.
- Pendola, A., Muñoz, I., Zapata, M., & Schaub, M. (2022), Early opportunities and fourth-grade success: State pre-k funding, quality, and access on student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (126), <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7144>.
- Silberfeld, C. (2023), *The Early Childhood Graduate Practitioner Competencies. A Guide for Professional Practice*, Londra: Sage.

- 32 Smith, S. (2009), *Introducing Vygotsky: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education (Introducing Early Years Thinkers)*, Londra: Routledge.
- Stan, L. (2016), Un areal investigativ de interes actual: educatia timpurie, în L. Stan (coord.), *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*, Iași: Polirom.
- Sheridan, S., Pope Edwards, C., Marvin, C. & Knoche, L. (2009), Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs, *Early Education and Development*, 20:3, 377–401, DOI: 10.1080/10409280802582795.
- Vygotsky, L.S. (1980), *Mind in Society. Development of Higher Psychological Process*, Harvard University Press.
- Vrăsmaș, E. (2014), *Educație timpurie*, București: Ed. Arlequin.
- *** (2023), Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.
- *** Recomandarea Consiliului privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire a copiilor preșcolari: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems_ro.

Curriculumul pentru educația timpurie. Învățarea integrată și dezvoltarea holistică în etapa antepreșcolară

Daniela Jeder
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

2.1. Curriculumul pentru educația timpurie în România

Întreaga filosofie a educației timpurii are în centru ideea că primii ani de viață ai copilului se află în strânsă corelație cu activitatea de învățare, cu păstrarea sănătății, cu asigurarea nutriției, a îngrijirii, a supravegherii etc., elemente care susțin dezvoltarea holistică a copilului (dezvoltarea interconectată la nivel fizic, cognitiv, emoțional și social). De altfel, toate achizițiile copiilor în primii ani de viață sunt consistente, decisive pentru parcursul întregii vieți.

Educația timpurie din România se conturează pe baza politicilor europene și a rezultatelor studiilor și cercetărilor de actualitate, care subliniază nevoia stringentă de educație și îngrijire a copiilor începând cu vârsta antepreșcolară (0–3 ani).

Strategia națională pentru educație timpurie din 2003 a încurajat desfășurarea unor programe și proiecte naționale privind educația în perioada antepreșcolară și preșcolară, iar Legea educației naționale (din 2011 cu completările ulterioare) include prevederi referitoare la serviciile educaționale destinate copiilor în perioada antepreșcolară și preșcolară.

România a fost reprezentată și a participat la procesul de elaborare a standardelor de învățare și de dezvoltare timpurie, finalizat în 2009 și prezentat în documentul de politici educaționale *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 6/7 ani (RFIDT)*. În 2019 a intrat în vigoare noul *Curriculum pentru educație timpurie* care reglementează aspecte fundamentale ale educației la vârsta antepreșcolară și preșcolară, și care stabilește principiile generale care stau la baza elaborării curriculumului, finalitățile educației timpurii, planul de învățământ pentru educația timpurie, metodologia de aplicare a planului de învățământ și programa pentru educația timpurie.

Curriculumul pentru educația timpurie (2019) răspunde unor mutații de accent și exigențe înregistrate la nivel european, care sunt precizate într-o serie de prevederi și recomandări, cum ar fi: *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2006/962/EC); *Comunicarea Comisiei Europene și Concluziile Consiliului Uniunii Europene privind educația și îngrijirea timpurie: Să oferim copiilor noștri cel mai bun start pentru lumea de mâine* (2011/C/175/03), *A Quality Framework for Early Childhood Education and Care – Raportul Grupului de lucru pentru educație și îngrijire timpurie de la nivelul Comisiei Europene* (2014), *Recomandare a consiliului privind sistemele*

de înaltă calitate de educație și îngrijire a copiilor preșcolari (mai 2018) etc. (cf. *Curriculum pentru educație timpurie*, 2019, p. 2)

Educația timpurie își pune amprenta asupra întregului parcurs al vieții copilului. În *Curriculumul pentru educația timpurie* (2019) sunt prezentate efectele pozitive ale frecventării grădiniței, așa cum ar fi: „Progresul în plan intelectual pentru copii, indiferent de mediul din care provin; efectele pozitive asupra integrării sociale și reducerea comportamentelor deviante și a eșecului școlar; descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive; dezvoltarea abilităților sociale, prin interacțiunile generate de mediul de învățare; comportamente centrate pe sarcină; dezvoltare socioemoțională; motivație și atitudini pozitive față de învățare”.

De asemenea, „PISA, programul OCDE privind evaluarea internațională a elevilor, arată că elevii de 15 ani care au beneficiat de educație preșcolară mai mult de un an obțin note mai mari la matematică. Elevii care nu au beneficiat de educație preșcolară au de trei ori mai multe șanse să obțină rezultate slabe decât cei care au beneficiat de acest nivel de educație mai mult de un an.” (*Recomandarea Consiliului UE privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor*, Bruxelles, 2018)

Dintre politicile și strategiile naționale în reforma educației timpurii amintim: *Strategia națională privind educația timpurie*; *Proiectul pentru Reforma Educației Timpurii (PRET)*; *Proiectul de Educație Timpurie Incluzivă (PETI)*; *elaborarea Reperelor Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani (RFIDT)*; *elaborarea Instrumentului de Evaluare a Dezvoltării Copilului (IEDC)*, *Pactul pentru educație* (2008); *Programul de guvernare 2009–2012 — secțiunea Educație timpurie*; *Legea educației* (2011).

Considerăm că formarea specialiștilor în educație timpurie (educație antepreșcolară și preșcolară) se justifică prin aceea că propune profesionalizarea personalului de îngrijire și educare, răspunzând unor exigențe și recomandări stabilite la nivel european, dintre care amintim: „Îmbunătățirea statutului profesiilor din sectorul educației și îngrijirii copiilor preșcolari, îmbunătățirea educației inițiale și a dezvoltării profesionale continue, acordarea de timp personalului pentru a participa la activități profesionale, stabilirea obiectivului de a echipa personalul cu competențele necesare pentru a răspunde nevoilor individuale ale copiilor.” (Recomandarea Consiliului UE privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor, Bruxelles, 2019)

2.2. Documente curriculare principale: Planul de învățământ și Programa pentru educația timpurie

2.2.1. Curriculum pentru educația timpurie

Acest curriculum promovează practici educaționale și de îngrijire adaptate nevoilor și potențialului copilului, abordează dezvoltarea holistică a copiilor, pune accent pe comunicare, interacțiune și dialog, urmărește menținerea stării de bine a copiilor, promovează lucrul în echipă, evaluarea și perfecționarea constantă a practicilor educative, cooperarea cu părinții și promovarea valorilor democratice (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2019, p. 4).

Valorile fundamentale pe care se construiește acest Curriculum sunt: centrarea pe copil, drepturile copilului, învățarea activă, dezvoltarea integrată („printr-o abordare integrată a activităților,

multidisciplinară/interdisciplinară”), interculturalitatea, echitatea și nondiscriminarea, interacțiunea dintre educatori și copil.

În aplicarea curriculumului, profesorii se ghidează după următoarele principii:

- „*Principiul individualizării*: organizarea activităților ține cont de ritmul propriu de dezvoltare al copilului, de nevoile sale, asigurând-se libertatea copiilor de a alege activități și sarcini în funcție de nevoile lor.
- *Principiul învățării bazate pe joc*: jocul este activitatea copilului prin care acesta se dezvoltă natural, prin urmare trebuie să stea la baza conceperii activităților didactice de toate tipurile.
- *Principiul diversității contextelor și situațiilor de învățare*: oferirea unui mediu educațional de contexte și situații de învățare diverse, care să solicite implicarea copilului sub cât mai multe aspecte: cognitiv, emoțional, social, motric;
- *Principiul alternării formelor de organizare a activității* (frontal, în grupuri mici, în perechi și individual) și a strategiilor de învățare.
- *Principiul parteneriatului cu familia și cu comunitatea*: este necesar ca între educatoare și familie să se stabilească relații de parteneriat, care să asigure continuitate și coerență în demersul educațional; familia reprezintă un partener activ, nu doar receptor al informațiilor furnizate de educatoare referitoare la progresele realizate de copil; totodată e importantă înțelegerea valorii educației pentru comunitate și participarea comunității, în perioadele timpurii.” (*Curriculum pentru educație timpurie*, 2019, p. 5)

2.2.2. Planul de învățământ pentru educația timpurie

Planul de învățământ este definit ca „document oficial, normativ și obligatoriu care jalonează organizarea de ansamblu a procesului de predare-învățare-evaluare pentru fiecare nivel de vârstă și tip de instituție de educație specifică perioadei aferente copilăriei timpurii” (*ibidem*). Planul de învățământ conține etapele de vârstă corespunzătoare educației timpurii, exprimate în luni (etapa antepreșcolară și preșcolară), fiecare etapă fiind organizată pe niveluri — cu grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare.

Interval de vârstă	Grupe	Etapa
0–18 luni 19–36 luni	Grupa mică Grupa mijlocie Grupa mare	Etapa antepreșcolară
37–60 luni 61–72/84 luni	Grupa mică Grupa mijlocie Grupa mare	Etapa preșcolară

Etapele educației timpurii: antepreșcolară și preșcolară: intervale pe luni, niveluri și grupe

O altă componentă a planului de învățământ o reprezintă activitățile de învățare specifice antepreșcolară și preșcolară:

Etapele educației timpurii	Tipuri de activități de învățare	
Etapa antepreșcolară	Activități și jocuri liber alese	ALA
	Rutine și tranziții	RT
	Activități tematice	AT

Etapele educației timpurii	Tipuri de activități de învățare	
Etapa preșcolară	Activități și jocuri liber alese	ALA
	Activități de dezvoltare personală	ADP
	Activități pe domenii experiențiale	ADE

Tipuri de activități de învățare în etapa antepreșcolară și preșcolară

Planul de învățământ indică numărul orientativ de ore alocate fiecărei categorii (fiecărui tip de activitate) de învățare, pe zi și pe săptămână, după cum urmează:

- *Activitățile și jocurile alese (ALA)* au repartizate orientativ 2 ore/zi pentru Nivelul I și 2½ ore/zi pentru Nivelul II (10 ore, respectiv 12½ ore săptămânal);
- *Activitățile tematice (AT)* au repartizate 10/15 minute/zi pentru Nivelul I și 20/25 de minute/zi pentru Nivelul II (1 oră, respectiv 2 ore pe săptămână)
- *Rutinele și tranzițiile (RT)* au repartizate câte 2½ ore (2 zile/săptămână) și câte 3 ore (3 zile/săptămână) pentru Nivelul I și 2 ore (4 zile/săptămână), respectiv 2½ ore (1 zi/săptămână) pentru Nivel II (14 ore săptămânal – Nivelul I, respectiv 10½ ore săptămânal – Nivelul II).

În etapa antepreșcolară, o pondere foarte mare în programul zilnic o au rutinele și tranzițiile, urmate de activități și jocuri la alegere. Numărul de ore este orientativ, așadar profesorul poate varia durata activităților, gestionând timpul de învățare în funcție de reacțiile copiilor, de interesele lor, de particularitățile vârstei acestora și de cele individuale, precum și de alte aspecte importante care dau sens demersului educativ.

2.2.3. Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educație timpurie

Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educație timpurie precizează o serie de repere și detalieri importante pentru profesori. Ne vom opri asupra unora de mare interes pentru profesorii care lucrează cu antepreșcolarii, așa cum sunt *activitățile de învățare* specifice acestei etape de vârstă.

Activitățile de învățare sunt definite ca „ansamblu de acțiuni cu caracter planificat, sistematic, metodic, intensiv, organizate și conduse de cadrul didactic” (*ibidem*); așa cum am văzut deja, activitățile de învățare specifice etapei antepreșcolară sunt jocurile și activități liber alese, rutinele și tranzițiile și activități tematice, pe care le vom prezenta succint.

a. *Jocurile și activitățile liber alese (ALA)* „sunt cele pe care, de regulă, copiii și le aleg și care îi ajută să socializeze în mod progresiv și să se inițieze în cunoașterea lumii fizice, a mediului social și cultural căruia îi aparțin, a matematicii, a comunicării, a limbajului citit și scris etc. Ele se desfășoară pe grupuri mici, în perechi și chiar individual și pot fi abordate, în manieră integrată, cu activitățile tematice (în etapa antepreșcolară — *n.n.*), pe domenii experiențiale (în etapa preșcolară — *n.n.*) și cu activitățile pentru dezvoltare personală” (*ibidem*, p. 9).

Menționăm că această categorie de activitate propune două tipuri de jocuri: jocul liber și jocul în centre de interes.

Jocul liber acoperă zilnic cel puțin 30 de minute, timp în care „copiii pot să-și aleagă jocul și jucăria preferată, pot să analizeze/exploreze obiecte/mecanisme/fenomene/idei de care se simt atrași, pot comunica și împărtăși impresii cu colegii etc. Cadrele

didactice au ocazia să îi observe atent și să consemneze aspecte ale jocurilor, preferințelor și acțiunilor libere ale copiilor, aspecte care le pot fi utile atât în procesul de cunoaștere, cât și în cel de modelare sau facilitare a dezvoltării optime a copiilor” (*ibidem*). Bineînțeles, jocul liber se poate desfășura și în afara grădiniței, în aer liber, în curte, grădină, parc etc.

Cealaltă categorie de jocuri, cea organizată în *centre de interes*, presupune o pregătire specială a mediului de învățare, dotarea cu materiale specifice fiecărui centru și adaptarea acestora în funcție de tema abordată în cursul zilei sau al săptămânii. *Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educație timpurie* precizează ca profesorii să organizeze următoarele centre de interes: Biblioteca, Colțul căsuței/Joc de rol, Construcții, Știință, Arte, Nisip și apă (centru senzorial), dar lista poate fi extinsă (de exemplu, se poate propune un centru de relaxare, un centru de stimulare senzorială etc.). În cursul unei activități de tip ALA pot fi deschise toate centrele, dar pentru grupele de antepreșcolari se recomandă a fi deschise zilnic cel puțin două dintre acestea.

Tema *jocurilor și activităților liber alese* poate fi gândită „sub o formă generică și comună tuturor centrelor deschise sau se pot stabili teme diferite pentru fiecare centru de activitate, corelându-se cu celelalte activități din programul zilei și cu tema săptămânii aflate în derulare” (*ibidem*), profesorul urmărind formarea/stimularea comportamentelor selectate.

Exemplu — prof. Alina Sadoveac: niv II. antepreșcolari
Tema săptămânii:

„Toamna în livadă”

ALA — Tema „Fructe de toamnă”

Centre deschise și mijlocul de realizare a activității:

Artă — *desen*; Știință — *rezolvare puzzle*; Bibliotecă — *elemente de comunicare orală*.

Sau:

ALA: Tema „*Fructe de toamnă*”; Artă — „*Mere colorate*”, *desen*; Știință — „*Livada cu mere*”, *rezolvare puzzle*; Bibliotecă — „*La cules de mere*”, *elemente de comunicare orală*.

Jocurile și activitățile liber alese se desfășoară simultan, și nu succesiv, și nu este obligatoriu ca fiecare copil să parcurgă zilnic toate sectoarele/centrele deschise (*ibidem*).

b. *Rutinele și tranzițiile (RT)*. Rutinele sunt activități care se derulează în fiecare zi, în aceeași ordine cronologică și oferă copiilor predictibilitate, control asupra acțiunilor care urmează să se întâmple, un sentiment de siguranță și confort, pentru că vor ști ce au de făcut în anumite momente ale zilei și cum trebuie să se comporte.

Rutinele au loc regulat, în intervale de timp relativ identice și presupun activități cu aceleași conținuturi: sosirea și plecarea de la creșă/grădiniță (salutul, ritualul despărțirii de părinți, îmbrăcarea/dezbrăcarea etc.), activități de menținere a igienei (schimbarea scutecelor/toaleta, spălatul mâinilor, al dinților), activități de servire a mesei, somnul/activitățile de relaxare etc. În cursul rutinelor se formează „deprinderi de igienă individuală și colectivă, deprinderi de ordine și disciplină, deprinderi de autoservire, deprinderi de comunicare etc.” (*ibidem*, p. 29) sau unele deprinderi specifice activităților de luare a micului-dejun/gustărilor/prânzului sau specifice sosirii/plecării la creșă/grădiniță etc. O rutină importantă în programul zilei este *Întâlnirea de dimineață*,

care capătă un rol mai consistent, cu etape distincte, odată cu înaintarea în vârstă a copilului (salutul, calendarul naturii, diagrama emoțiilor, împărtășirea cu ceilalți, activitatea de grup, noutățile zilei — vezi *Suport pentru explicitarea și înțelegerea curriculumului pentru educație timpurie*, 2019). De asemenea, momentul mișcării și momentul poveștii sunt obligatorii în programul zilnic al antepreșcolarilor.

De obicei, rutinele sunt însoțite de îndrumările și ghidarea cadrelor didactice; în cazul copiilor mici este nevoie ca rutina să fie descompusă în pași mici care trebuie demonstrați de către adult. Însușirea comportamentelor necesită un timp adecvat pentru implicare și exersare; pe scurt, este nevoie de multă practică. Mai departe, copiii mici trebuie încurajați, sprijiniți și validați pentru a căpăta siguranță. Rutinele ajută copiii la comunicarea și relaționarea cu adulții, în construirea sentimentelor de încredere și securitate, în dezvoltarea abilităților sociale, emoționale, cognitive etc. Pentru profesori, rutinele sunt un bun prilej de observare și evaluare a copiilor.

Tranzițiile sunt „activități de scurtă durată, care fac trecerea de la momentele de rutină la activitățile de învățare sau de la o activitate de învățare la alta, în diverse momente ale zilei“ (*ibidem*). Profesorii apelează la mijloace diverse de realizare a acestor activități, în funcție de vârsta și de nevoile copiilor: mersul ritmat, mișcări în ritmul muzicii, în ritmul bătăilor din palme etc., cântece, ghicitori, jocuri cu texte scurte, jocuri logopedice, jocuri de autocunoaștere, recitative ritmice etc.

c. *Activitățile tematice*

Despre aceste tipuri de activități, *Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educație timpurie* precizează următoarele: *Activitățile tematice (AT)* iau forme diverse, după cum urmează:

- „*Jocul* (mijloace de realizare: jocul cu jucăria, joc simbolic, joc senzorial, joc de construcție, joc didactic, joc cu nisip și apă, jocul imitativ etc.).
- *Activități artistice și de îndemânare* (mijloace de realizare: desen, pictură, modelaj, activități practice și gospodărești).
- *Activități de muzică și mișcare* (mijloace de realizare: audiții, jocuri muzicale, jocuri cu text și cânt, jocuri cu instrumente de percuție, cântecele, exerciții euritmice).
- *Activități de creație și de comunicare* (mijloace de realizare: povestiri, memorizări, lucrul cu cartea, citire de imagini, jocuri de cuvinte, jocuri verbal-imitative, exerciții onomatopice).
- *Activități de cunoaștere* (mijloace de realizare: observări, lecturi după imagini, activități matematice cu jucării și obiecte concrete, convorbiri cu și fără suport intuitiv, jocuri didactice, microexperimente) și
- *Activități în aer liber* (mijloace de realizare: plimbări, jocuri la nisipar, jocuri și întreceri sportive, utilizarea aparatelor de joacă adecvate vârstei).“ (*ibidem*)

Menționăm că activitățile tematice sunt organizate și desfășurate în jurul unor subiecte, de preferință de mare interes pentru copii, subiecte de obicei integrative care le întrețin curiozitatea, implicarea/angajarea pe parcursul unor secvențe sau pe parcursul întregii zile. Abordările integrate oferă un bun prilej de a realiza conexiuni între subiecte și conținuturi specifice

domeniilor de învățare/disciplinelor, sprijinind astfel dezvoltarea armonioasă a copiilor în toate cele cinci domenii de dezvoltare: dezvoltare fizică, cognitivă, socială și emoțională, a limbajului și comunicării, a atitudinilor față de învățare.

În etapa preșcolară, activitățile de învățare sunt, așa cum am menționat: *Jocurile și activitățile liber alese (ALA)*, la fel ca în etapa antepreșcolară, *Activitățile de dezvoltare personală (ADP)* și *Activitățile pe domenii experiențiale (ADE)*. *Activitățile de dezvoltare personală (ADP)* cuprind „rutinele și tranzițiile (care se află și la nivelul antepreșcolar), o parte a activităților liber alese din perioada dimineții (când este încurajată explorarea individuală a unui subiect de care este interesat copilul), activitățile de dezvoltare a înclinațiilor personale/predispozițiilor/aptitudinilor din perioada după-amiezii (pentru grupele cu program prelungit sau săptămânal – nivel preșcolar), inclusiv activitățile opționale și extrașcolare”. (*Curriculum pentru educație timpurie*, 2019, pp. 10–11)

Activitățile pe domenii experiențiale sunt organizate monodisciplinar sau integrat, conform celor cinci domenii experiențiale:

- Domeniul Limbă și Comunicare (DLC) cu disciplina activități de educare a limbajului.
- Domeniul Științe (DȘ) cu disciplinele: activități matematice și activități de cunoaștere a mediului.
- Domeniul Om și Societate (DOS): cu disciplinele, activități de educație pentru societate și activități practice.
- Domeniul Estetic și Creativ (DEC) — cu activități de educație muzicală și activități artistice și plastice.
- Domeniul Psihomotric (DPM) — activități de educație fizică.

2.2.4. Programa pentru educație timpurie

Acest document curricular precizează: finalitățile educației timpurii, axa programei cu domeniile de dezvoltare, dimensiunile dezvoltării și comportamentele ce urmează a fi formate/dezvoltate, precum și o serie de anexe care ilustrează schema proiectării, pe teme anuale de studiu, a activităților tematice; conținutul temelor anuale de studiu; programul zilnic pentru etapa antepreșcolară (0–3 ani) și preșcolară (3–6 ani) pentru grădinițe cu program normal și prelungit; fișă pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de intrarea în învățământul preșcolar/învățământul primar.

2.2.4.1. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI TIMPURII

În toate demersurile educative pe care le desfășoară, profesorii urmăresc, pe parcursul celor două etape ale educației timpurii, atingerea următoarelor obiective:

- „Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi.
- Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare.
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.” (*ibidem*, p. 14)

Aceste finalități reprezintă „reper fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului, la finalul educației timpurii” (vezi *Reper pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*, 2020, p. 18).

2.2.4.2. AXA PROGRAMEI PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE

Axa programei indică cele trei elemente-reper necesare în proiectarea activităților didactice:

Domenii de dezvoltare → Dimensiuni ale dezvoltării → Comportamente

Programa pentru educație timpurie subliniază importanța procesului de derivare pedagogică pe cele câteva niveluri:

„Valorificând această axă, cadrul didactic practician va realiza derivările pedagogice necesare pornind de la domeniile de dezvoltare vizate în *Curriculumul pentru educația timpurie* și detaliate în *Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea copilului de la naștere la 7 ani*:

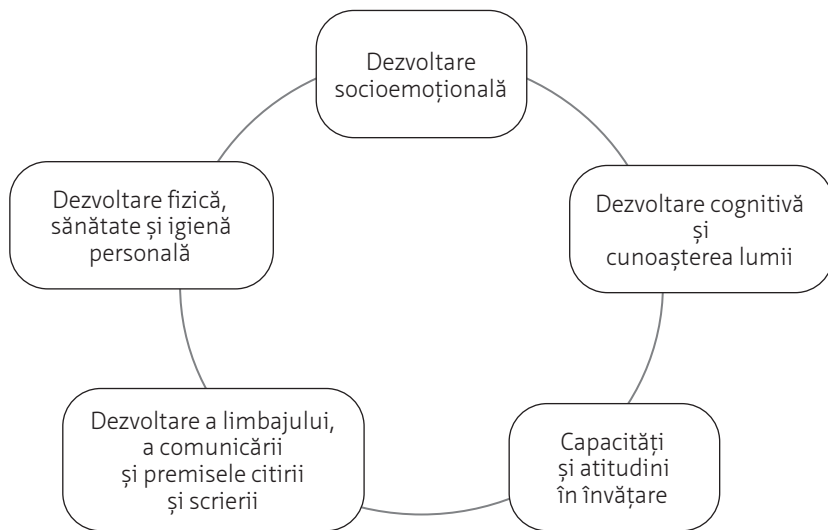
- va selecta dimensiunile de dezvoltare, pe fiecare domeniu de dezvoltare specific nivelului de vârstă, și comportamentele aferente, pe care le va urmări;
- va transfera în practica didactică și va «operaționaliza» comportamentele selectate, prin conceperea unor activități de învățare adecvate.”

(*Curriculum pentru educație timpurie*, 2019, p. 15)

În educația timpurie se urmărește dobândirea unor comportamente care să asigure premisele formării competențelor-cheie în etapele școlare; așadar profesorii care lucrează cu antepreșcolarii *nu vor folosi termenul „competență”, ci se vor raporta la cele trei componente ale axei programei.*

Domenii de dezvoltare, dimensiuni ale dezvoltării și comportamente. Actualul curriculum pune un accent important pe ideea de dezvoltare globală a copilului și, „din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării depline, complexe și pentru observarea evoluției copilului, se apelează la așa-numitele diviziuni convenționale, numite domenii de dezvoltare“ (*ibidem*).

Curriculumul precizează cinci domenii de dezvoltare:



Domeniile de dezvoltare în educația timpurie

Aceste domenii de dezvoltare constituie un reper pentru întregul demers educativ. Profesorii își gândesc, proiectează, desfășoară și evaluează activitățile urmărind dezvoltarea globală a copilului, prin selectarea, apoi formarea/stimularea comportamentelor care corespund fiecărui domeniu de dezvoltare. Acestea sunt organizate în dimensiuni ale dezvoltării, după cum urmează:

Domenii de dezvoltare	Dimensiuni ale dezvoltării
A. Dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale	<ul style="list-style-type: none"> - „Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare. - Conduită senzomotorie, pentru orientarea mișcării. - Sănătate (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală.
B. Dezvoltare socioemoțională	<ul style="list-style-type: none"> - Interacțiuni cu adulții și cu copiii de vârste apropiate. - Comportamente prosociale, de acceptare și de respectare a diversității. - Conceptul de sine. - Autocontrol și expresivitate emoțională.
C. Capacități și atitudini față de învățare	<ul style="list-style-type: none"> - Curiozitate, interes și inițiativă în învățare. - Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistență în activități). - Activare și manifestare a potențialului creativ.
D. Dezvoltare a limbajului, a comunicării și premiselor citirii și scrierii	<ul style="list-style-type: none"> - Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute. - Mesaje orale în diverse situații de comunicare. - Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute.
E. Dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii	<ul style="list-style-type: none"> - Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat. - Reprezentări matematice elementare, pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat. - Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare.” (tabel preluat din <i>Curriculum pentru educație timpurie</i>)

Pentru fiecare dimensiune a dezvoltării, *Programa pentru educație timpurie* indică o serie de *comportamente* recomandate a fi formate în educarea copilului până la finalul perioadei antepreșcolare. Iată câteva exemple de comportamente:

Domeniul de dezvoltare: *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii*

Dimensiunea dezvoltării: *Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat*

Comportamente:

- „1.1. Experimentează, pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți.
 - 1.2. Constată și descrie asemănarea sau deosebirea dintre două obiecte de același tip (ex.: o minge este mai mare decât alta, fusta mea este la fel cu cea a Mariei etc.).
 - 1.3. Repetă/reia comportamente, pornind de la experiențe anterioare (ex.: observă cum adultul suflă în mâncare pentru a o răci și suflă și el/ea la următoarea masă).
 - 1.4. Utilizează explorarea prin încercare și eroare pentru a rezolva probleme.” (*ibidem*)
-

În mod firesc, obiectivele operaționale formulate de profesor trebuie asociate fiecărui comportament selectat. Documentul de politici educaționale *Repere fundamentale pentru învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la 0 la 6/7 ani* completează aceste elemente ale axei programei cu câteva practici de sprijin (sau sugestii de activități de învățare) care-i pot inspira pe profesori când propun și proiectează activitățile didactice. De exemplu, pentru comportamentul indicat mai sus:

-
- 1.2. Constată și descrie asemănarea sau deosebirea dintre două obiecte de același tip (ex.: o minge este mai mare decât alta, fusta mea este la fel cu cea a Mariei etc.). Sunt indicate următoarele *practici de sprijin*:
 „Apreciați eforturile copilului de a încerca prin imitare acțiuni noi, văzute în diverse contexte.
 Demonstrați-le, explicați și implicați copilul în activități de comparare a obiectelor în funcție de mărime, formă sau alte caracteristici.
 Valorificați orice moment al zilei pentru a surprinde comparații între acțiuni și obiecte.” (*RFIDT, 2010, p. 71*)
-

Programa pentru educație timpurie prezintă și cele șase teme anuale de studiu, în funcție de care sunt propuse unitățile tematice/ temele săptămânale necesare organizării activităților cu antepreșcolarii.

2.2.4.3 CONȚINUTUL TEMELOR ANUALE DE STUDIU

Teme anuale de studiu	Conținut
1. <i>Cine sunt/suntem?</i>	– „Explorarea naturii umane, a convingerilor și valorilor personale, a corpului uman, a stării de sănătate proprii și a familiei, a grupului de prieteni, a comunității de apartenență, a culturilor cu care venim în contact, a drepturilor și a responsabilităților proprii, a ceea ce înseamnă să fii om.
2. <i>Când/cum și de ce se întâmplă?</i>	– Explorarea lumii fizice și materiale, a universului apropiat sau îndepărtat, a relației cauză-efect, a fenomenelor naturale și a celor produse de om, a anotimpurilor, a domeniului științei și tehnologiei.
3. <i>Cum este/a fost și va fi aici pe Pământ?</i>	– Explorarea evoluției vieții pe Pământ. – Explorarea orientării noastre în spațiu și timp, a istoriilor noastre personale, a istoriei și geografiei.
4. <i>Cine și cum planifică/ organizează o activitate?</i>	– Explorarea modalităților în care comunitatea/ individul își planifică și își organizează activitățile, a specificului activităților umane și a profesiilor/ ocupațiilor.
5. <i>Cum exprimăm ceea ce simțim?</i>	– Explorarea felurilor în care ne descoperim și ne exprimăm ideile, sentimentele, convingerile și valorile.

Teme anuale de studiu	Conținut
6. <i>Ce și cum vreau să fiu?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorarea drepturilor și responsabilităților. - Incursiune în universul jocului, al învățării și al muncii, al naturii și al valorilor personale și sociale. - Incursiune în lumea profesiilor, a activității umane în genere, în vederea descoperirii aptitudinilor și abilităților proprii, a propriei valori și a încurajării stimei de sine." (cf. <i>Curriculum pentru educație timpurie</i>, 2019, p. 27)

Consultarea acestor documente curriculare principale de către profesori este esențială pentru construirea unui demers educativ semnificativ la nivel de dezvoltare și învățare.

În sinteză, cele două documente curriculare pe care le conține programul de politici educaționale *Curriculum pentru educație timpurie* (2019) sunt: *Planul de învățământ pentru educație timpurie* și *Programa pentru educație timpurie*.

- *Planul de învățământ* indică etapele de vârstă specifice educației timpurii, tipurile/categoriile de activități de învățare și numărul orientativ de ore pe zi/pe săptămână corespunzător acestora.
- *Programa pentru educație timpurie* prezintă finalitățile educației timpurii și elementele axei programei: *domeniile de dezvoltare, dimensiunile dezvoltării* (corespunzătoare fiecărui domeniu de dezvoltare) și *comportamentele* (asociate fiecărei dimensiuni a dezvoltării; comportamentele precizate stau în atenția cadrelor didactice pentru a fi formate/dezvoltate/consolidate pe parcursul etapei antepreșcolare). Exemple de practici de sprijin în stimularea comportamentelor

se regăsesc în RFIDT; de asemenea, programa precizează cele șase teme anuale care subordonează unitățile tematice/temele săptămânale propuse de profesor.

2.3. Învățarea integrată și dezvoltarea holistică în etapa antepreșcolară

Cercetările științelor educației, psihologiei și neuroștiinței indică faptul că prima perioadă a copilăriei, cea a antepreșcolară, reprezintă o etapă critică pentru învățarea și dezvoltarea optimă a copilului. Studiile demonstrează că, în această etapă, învățarea are cel mai mare impact asupra dezvoltării copiilor, asupra rezultatelor lor și a succesului lor în viață. Copiii se nasc „cu o capacitate și o dorință incredibile de a învăța”. (*Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood: Infants-Toddlers*, 2009, p. 4) și au „o nevoie înăscută de a înțelege lumea din jurul lor prin joc, explorare și descoperire” (*Nurturing Early Learners: A Curriculum Framework for Preschool Education in Singapore*, 2022, p. 24). În această etapă, creierul copilului este mai activ decât cel al unui adult, creează mai multe conexiuni neuronale (*ibidem*), iar stimularea prin experiențe de învățare semnificative este esențială.

Dacă profesorul înțelege că un copil nu este doar „pregătit să învețe, ci el învață activ din momentul în care se naște”, că, de la naștere, „mințile copiilor este activă și curioasă, iar gândirea este complexă și perspicace, că bazele formelor sofisticate de învățare, inclusiv cele importante pentru succesul academic, sunt stabilite încă din primii de viață” (Allen, Kelly, 2015), atunci și implicarea profesorului în a construi situații de învățare stimulatoare și care să susțină învățarea și dezvoltarea copiilor va fi adecvată. Cercetările descriu o așa-numită cunoaștere implicită întâlnită la

54 antepreșcolari: „Spre deosebire de cunoștințele explicite pe care copiii mai mari și adulții le pot exprima în cuvinte, cunoașterea implicită este înțelegerea tacită sau nonconștientă care nu poate fi ușor descrisă” (Mandler, 2004, *apud* Allen, Kelly, 2015). De altfel, „multe dintre lucrurile uimitor de competente, active și perspicace care se desfășoară în mintea copiilor mici nu sunt vizibile în comportamentul lor, arată cercetările privind dezvoltarea cognitivă timpurie” (*ibidem*). Bineînțeles, nu toate cunoștințele se acumulează în mod implicit; pe de o parte, înregistrăm o asimilare consistentă de cunoștințe, care este vizibilă și evidentă, iar pe de altă parte, înțelegerea implicită, care este uneori mai dificil de observat. Așadar, modul în care profesorii cunosc și înțeleg aceste detalii influențează intervențiile lor educaționale, care au rol fundamental în susținerea învățării și dezvoltării antepreșcolarilor.

Profesorii intervin luând în considerare, pe de o parte, unicitatea copiilor, iar pe de altă parte, faptul că fiecare provine dintr-o familie la rândul ei unică, care se diferențiază prin valori, obiceiuri, tradiții, credințe sau practici educative specifice. Familia este prima resursă importantă, oferă un context semnificativ pentru interacțiunile cu ceilalți, pentru contactul cu lumea înconjurătoare, pentru învățare și dezvoltare. În acest sens, profesorii pentru educația timpurie construiesc parteneriate, colaborează cu membrii familiei, pentru a propune experiențe de învățare adecvate, și valorifică totodată achizițiile asimilate de copii în familie.

Studiile care analizează învățarea acordă o deosebită atenție mediilor de învățare flexibile și practicilor pedagogice inovatoare. Aceste practici includ „personalizarea învățării, învățarea prin colaborare și investigare, integrarea curriculumului și integrarea tehnologiilor digitale pentru a crea spații mixte și virtuale pentru învățare” (McPhail, 2019).

În grădiniță și mai ales în lucrul cu antepreșcolarii este încurajată practica integrării curriculare, conform Principiului dezvoltării integrate (printr-o abordare integrată a activităților, multidisciplinară/interdisciplinară), dar este încurajată și dezvoltarea holistică, susținută de Principiul dezvoltării holistice a copiilor în domenii largi, pentru realizarea unui echilibru adecvat între învățare și dezvoltarea armonioasă a personalității. (*Curriculum pentru educație timpurie*, 2019, p. 4).

Conform DEX, „a integra” înseamnă „a include, a îngloba, a încorpora, a armoniza într-un tot”; așadar, face trimitere la ideea de întreg, la o anumită abordare unitară. Spațiul pedagogic oferă sintagma *curriculum integrat*, pe care fiecare cadru didactic o folosește în contexte școlare diverse, alături de sintagmele predare integrată, învățare integrată, evaluare integrată. Menționăm că literatura de specialitate subliniază lipsa unei „definiții standardizate” (Bacon, 2018, p. 1). Specialiștii consideră, pe de o parte, că integrarea curriculumului se conturează „când elevii (copiii — n.n) se confruntă cu întrebări semnificative și se angajează în experiențe în colaborare care răspund acestor întrebări” (*ibidem*); pe de altă parte, se consideră că integrarea „situează procesul de învățare în optica globală a unității cunoașterii, punând în prim-plan coerența și logica ansamblului cunoștințelor. La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, deprinderile, abilitățile, capacitățile, atitudinile și valorile care își au bazele în interiorul unor discipline școlare (domenii de învățare — n.n.)” (Popovici-Borza, 2017, p. 68). Alți specialiști înțeleg prin curriculum integrat „o modalitate eficientă de a preda abilitățile secolului XXI, amestecate/combinat în jurul unor întrebări” (Drake, 2018).

În etapa educației timpurii, abordarea integrată a curriculumului trebuie să fie una dintre practicile pedagogice curente,

56 valorificată de profesori în majoritatea activităților, ca răspuns la particularitățile și specificul dezvoltării copilului. Acum copiii învață și se dezvoltă holistic. Orice achiziție într-un domeniu de dezvoltare are impact și asupra altor domenii. De exemplu, achiziția mersului (dezvoltarea fizică, a motricității) încurajează explorarea spațiului înconjurător și interacțiuni cu oameni și obiecte, susține curajul de a descoperi, dezvoltă încrederea în sine (dezvoltarea socioemoțională), dar are impact și asupra vocabularului (dezvoltarea limbajului, a comunicării) și a achizițiilor de cunoștințe, asupra înțelegerii relațiilor dintre obiecte și fenomene sau asupra rezolvării de probleme (dezvoltarea cognitivă) (vezi și RFIDT, 2010). De asemenea, învățarea interconectată are loc prin joc, prin experimentare, prin interacțiuni cu materiale, prin contactul cu ceilalți copii sau cu educatoarea/adulții etc. și, așa cum s-a precizat, susține dezvoltarea într-un mod integrat. După cum afirmă Drake, „lumea în care trăim se schimbă, iar educația trebuie să se schimbe odată cu ea. Dacă trăim într-o lume interconectată și interdependentă, ea are sens doar dacă cunoștințele vor fi prezentate ca interconectate și interdependente” (Drake, 1998, p. 24).

O combinație echilibrată între „predarea directă și jocurile inițiate de copil produce condiții optime pentru educația copiilor mici. Un curriculum integrat încurajează copiii mici să transfere cunoștințe și abilități de la un subiect la altul, folosind toate aspectele dezvoltării lor” (Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood: Infants-Toddlers, 2009, p. 4).

Cum se construiește un curriculum integrat? Învățarea autentică, profundă, cu sens, se construiește plecându-se de la interesele și curiozitatea copiilor. Literatura de specialitate susține că „adopțarea unei abordări integrate a predării și învățării înseamnă crearea unor experiențe de învățare care să permită copiilor să creeze

conexiuni semnificative între diferitele experiențe de învățare și experiențele lor de viață“.

Iată câteva exemple de conexiuni semnificative care pot fi realizate:

- între diferite domenii de învățare;
- între experiențele anterioare și cele noi ale copiilor;
- între interesele copiilor, experiențele lor de viață cotidiene și noile experiențe de învățare;
- între diferite contexte (în interior și în aer liber; acasă și la grădiniță etc.);
- între experiențele de învățare ale copiilor din diferite grupuri (de exemplu, diferite clase/niveluri) (vezi *Nurturing Early Learners. A Curriculum Framework for Preschool Education in Singapore*, 2022, p. 24);
- între diferite domenii de dezvoltare.

Amintim că literatura de specialitate (vezi Ciolan, 2008; Glava, 2009; Pânișoară & Manolescu, 2019) propune patru modalități de integrare a conținuturilor: *monodisciplinaritatea* (integrarea conținuturilor are loc într-o disciplină), *multidisciplinaritatea/pluridisciplinaritatea* (integrarea conținuturilor se realizează în disciplinele specifice diferitelor arii curriculare/domenii experiențiale; primează conexiunile între conținuturi, iar strategia este cea a predării-învățării tematice), *interdisciplinaritatea* (primează formarea competențelor transferabile, iar strategia este cea a predării-învățării bazate pe probleme) și *transdisciplinaritatea* (focalizarea procesului este pe rezolvarea unor probleme ale vieții reale și este valorificată predarea-învățarea bazată pe proiect).

Suștinerea unei învățări integrate la vârsta antepreșcolară presupune o activitate de observare atentă și continuă a copilului,

58 astfel încât datele culese de profesori să fie elemente fundamentale pentru proiectarea creativă a curriculumului. În creșă/grădiniță, educatoarele valorifică organizarea conținuturilor în unități tematice care vor sta la baza organizării tuturor activităților de învățare: activități tematice, jocuri și activități liber alese, rutinele și tranzițiile, dar și activitățile în aer liber, ca o variantă de integrare a curriculumului.

Unitatea tematică — modalitate de integrare a conținuturilor

Ce este o unitate tematică? Este un corp de conținuturi organizate în jurul unei teme, căreia i se subordonează o serie de subiecte în funcție de care sunt organizate situațiile de învățare. Așadar „temele sunt mai largi decât subiectele; temele funcționează mai mult ca o idee unificatoare, în timp ce subiectele sunt mai concrete” (Krogh & Morehouse, 2014).

În planificarea tematică anuală, educatoarele vor propune spre studiu, în etapa antepreșcolară, unități tematice pe care le vor asocia unor teme anuale de studiu prevăzute în *Programa pentru educație timpurie*; acestea din urmă sunt deja gândite ca domenii tematice integrative (*Cine sunt/suntem?*; *Cum este, a fost și va fi aici pe Pământ?* etc.). În anumite contexte specifice de învățare, unitățile tematice pot fi abordate și monodisciplinar (se poate studia o temă doar din perspectiva unei discipline), dar, se știe că „integrarea monodisciplinară nu este un proces natural în grădiniță” (Glava, 2009, p. 43).

Abordarea tematică valorificată în etapa antepreșcolară poate fi asociată paradigmei multidisciplinare, caracterizată prin abordarea unei teme (care de obicei este specifică unui domeniu de

cunoaștere/unei discipline) din perspectiva mai multor domenii de cunoaștere/discipline. De exemplu, *tema Apa* poate fi analizată din perspectiva disciplinei cunoașterea mediului, dar și din cea a activităților practice, a educației sociale, a dezvoltării limbajului și a comunicării, precum și a muzicii sau desenului. Cunoștințele asociate astfel completează, ca într-un puzzle, datele, informațiile specifice temei supuse atenției și construiesc o imagine extinsă asupra problematicii.

Conform modelelor de organizare a curriculumului integrat (vezi cele zece modele propuse în Fogarthy, 1991), abordarea tematică poate fi asociată cu *modelul integrării ramificate*, unde „elementul central este tema studiată, iar detalierea experiențelor de învățare se face, la un prim nivel, pe domeniile experiențiale prevăzute în programă. La un al doilea nivel de proiectare sunt considerate experiențele de formare, pe diversele domenii fundamentale de dezvoltare” (Glava, 2009, p. 47). Așadar, sunt propuse teme captivante, care mențin interesul copiilor de-a lungul unei săptămâni (amintim că unitățile tematice în etapa antepreșcolară sunt gândite pentru o săptămână), iar activitățile de învățare care le pun în practică sunt distractive și aplicative, acoperă toate domeniile de dezvoltare și susțin formarea/dezvoltarea unor comportamente diverse, în conformitate cu exigențele curriculumului. De asemenea, prin activitățile de învățare propuse se susțin interconectări la nivelul domeniilor de învățare și al disciplinelor (organizate pe domenii experiențiale). Integrarea conținuturilor ajută la învățarea naturală a copiilor, încorporează și întreține mirarea și curiozitatea acestora, susține o învățare semnificativă și autentică. În etapa antepreșcolară, copiii sunt atrași de culori, animale, păsări, plante, natură, cărți, muzică, jocuri etc., care pot reprezenta tot atâtea unități tematice de studiat.

Trebuie să facem o diferențiere între unitățile tematice (temele săptămânale) pe care profesorul le stabilește în planificarea anuală (și pe care le asociază temelor anuale de studiu) și *activitățile tematice*, care reprezintă un tip de activitate de învățare care poate lua forma jocurilor, a activităților de muzică și mișcare, a activităților de creație și de comunicare, a celor de cunoaștere sau a activităților în aer liber. Aceste modalități de realizare propun, la rândul lor, abordări integrative; integrarea se poate analiza din perspectiva domeniilor de cunoaștere și a disciplinelor și are impact asupra tuturor domeniilor de dezvoltare, susținând dezvoltarea holistică.

Abordarea integrată prin joc. Jocul este activitatea fundamentală în programul zilnic al antepreșcolarilor, reprezentând modalitatea de abordare integrată a conținuturilor la care se apelează cel mai des în educația timpurie. Cercetătorii au confirmat faptul că „jocul este cea mai adecvată activitate de dezvoltare în care se angajează copiii mici” (Brown, 2009 *apud* Jackman, Beaver & Wyatt, 2014). Acest lucru este susținut și de faptul „că învățarea controlului emoțional, a competenței sociale, a rezistenței personale și a curiozității continue, plus alte beneficii de viață se acumulează în mare parte prin experiențe de joc bogate, adecvate dezvoltării. (...) Jocul este ceea ce suntem” (*ibidem*).

Antepreșcolarii se angajează în diferite tipuri de jocuri organizate atât în interiorul grupei, cât și în exterior, în curtea creșei/grădiniței; jocul oferă o foarte bună modalitate de „explorare a obiectelor, culorilor, sunetelor, formelor, a vremii în diferite anotimpuri etc.” (*ibidem*) Copiii se întâlnesc cu noutatea, varietatea și provocarea, deci cu tot atâtea prilejuri de descoperire și învățare. Ne oprim doar asupra unor categorii de jocuri la care profesorul poate apela.

Jocurile cu materiale senzoriale. Materialele valorificate în activitățile cu antepreșcolarii sunt diverse și se regăsesc în variante multiple: de la clopoței, chei amuzante, sonerii, tamburine, maracas, tobe, xilofone, bile/mingi colorate, discuri tactile, oglinzi, covorașe moi, panouri luminoase etc. până la materiale din natură — cum sunt jocuri cu nisip și apă, frunze, pietre, flori etc. Copiii sunt încurajați să observe umbre sau nori, să distingă ciripitul păsărilor, sirena ambulanței sau zgomotul pașilor, să simtă netezimea sau asprimea trunchiurilor de copac, temperatura apei sau a bulgărelui de zăpadă etc. Contactul cu acestea este un bun prilej de dezvoltare senzorială, dar și a limbajului, de înțelegere a sensului, a rolurilor pe care le au lucrurile, de exprimare a mirării, a curiozității, de căutare a răspunsurilor, de autocunoaștere și câștigare a încrederii în sine.

Jocurile muzicale au în principal un rol de conectare a copilului cu sunetele, ajută la dezvoltarea auzului prin antrenament auditiv timpuriu, au un rol de dezvoltare a simțului ritmic, dar ajută și la educația muzicală. Jocurile muzicale sunt un bun prilej de învățare integrată: de obicei sunt însoțite de mișcări, emisii vocale/pronunție, de înțelegerea și reținerea cuvintelor, a versurilor etc.; ele au rol în exprimarea emoțiilor, în conectarea și relaționarea cu ceilalți. Pentru a ilustra preocupările pentru învățarea integrată în etapa antepreșcolară, aducem în atenție recunoscuta școală japoneză de muzică Yamaha, care încurajează excelența în domeniu și care organizează cursuri pentru copii, începând cu vârsta de 3 ani; scopul educațional al acestor activități cu copiii mici este cel de:

- „dezvoltare a sensibilității auditive (încurajează copiii să perceapă muzica prin puterea ei de a sugera imagini și emoții);

- 62
- de dezvoltare socială (copiii învață și exersează alături de părinți);
 - experiența pianului (prin activități ludice, copiii desfășoară activități de studiu al pianului și interacționează pozitiv cu instrumentul);
 - cultivarea imaginației (accentuează latura creativă prin activități la care muzica se suprapune culorilor, imaginilor etc.)“ (Iușcă, 2016, p. 304)

Jocurile de rol conectează copiii cu activitățile zilnice, cu evenimente comune de viață, dar și cu lumea imaginară a personajelor de poveste. Dialogurile pe care copiii le construiesc în cursul jocurilor de rol (De-a școala, La cumpărături etc.) au menirea de a-i pune în situația de a folosi cuvinte în contexte diverse (înțelegându-le semnificația), de a se exprima în propoziții cu un grad de complexitate mărit, de a se exprima liber, de a interacționa, de a empatiza, de a experimenta posibilități de adaptare, de a rezolva probleme simple, de a gândi flexibil, de a înțelege probleme de viață etc.

Activitățile artistice și de îndemânare. Activitățile de desen, de pictură și de modelaj, activitățile practic-gospodărești sunt modalități de educare a simțului estetic, dar, în același timp, sunt tot atâtea modalități de comunicare și de exprimare a emoțiilor. De asemenea, desenul, pictura cu degetele sau pensula, dar și modelajul sau activitățile practice ajută la dezvoltarea motricității grosiere și fine, dar și la familiarizarea cu o serie de practici care țin de siguranța personală; de exemplu, copilul învață să facă diferența între lucrurile care se pot mânca și cele care nu se pot mânca (vezi *Curriculum pentru educație timpurie*, 2019, p. 18). Antepreșcolarul

învăță să ducă o sarcină până la capăt (să termine de pictat întreaga pagină, să decupeze și să lipească imaginile pe felicitare, să folosească toate piesele din puzzle etc., dar și să înțeleagă relațiile dintre obiecte sau procese — așadar, își formează capacități și atitudini față de învățare).

Activități de muzică și mișcare. Muzica și mișcarea sunt modalități eficiente de învățare pentru antepreșcolari, chiar și pentru cei foarte mici. Activitățile integrate care combină muzica și mișcarea solicită copiii și îi antrenează în învățare într-un mod plăcut, energetic și distractiv; profesorul exersează cu copiii mișcări simple, ca „întinderea, atingerea, îndoirea, răsucirea, bătăile din palme, săriturile etc.” (Jackman, 2018), dar și mișcări care îmbunătățesc coordonarea sau manipularea obiectelor prin „tragere, împingere, ridicare, lovire, aruncare, lovitura cu piciorul și prinderea mingii” (*ibidem*); de asemenea, stimulează chinestezia, înțeleasă ca modalitate prin care copilul „utilizează corpul, pentru a învăța despre capacitățile sale fizice, pentru conștientizarea propriului corp și pentru înțelegerea lumii” (*ibidem*).

Dar muzica înseamnă și emoție și ascultare, verbalizare și înțelegere de sensuri. Rimele, ritmul sau repetițiile ajută la dezvoltarea abilităților lingvistice, dar și a celor motorii. „Indiferent dacă mușchii buzelor sunt utilizați pentru a forma cuvintele într-o melodie, dacă mușchii mici ai mâinilor sunt folosiți pentru a ține un băț pentru tobe sau un flaut ori dacă mușchii mari ai picioarelor și brațelor ajută copiii să danseze, muzica este o activitate fizică”, afirmă autoarele studiului *Beyond Twinkle, Twinkle: Using Music with Infants and Toddlers* (Parlakin & Lerner, 2010). Jocurile muzicale ajută copiii să asocieze mișcările corpului cu ritmul cântecului, să adapteze mișcările sau dansul unor ritmuri rapide

64 ori mai lente. De asemenea, cântecele pot fi folosite ca o modalitate bună de a spune povești cu ajutorul păpușilor, imaginilor, desenelor etc. (Parlakin & Lerner, 2010) Exemplele pot fi multiple și extrem de variate. Se poate afirma că „experiențele muzicale planificate cu atenție pot sprijini și susține fiecare dintre domeniile de dezvoltare: socioemoțional, fizic (motor), cognitiv, dar și limbajul și alfabetizarea“ (*ibidem*).

Activități de creație și de comunicare. Conexiunile cu literatura reprezintă o bază pentru predarea-învățarea integrată și sunt esențiale pentru susținerea „conținutului, precum și a învățării sociale și culturale“ (Pennsylvania Learning Standards, 2009). De altfel, profesorii fac astfel de conexiuni între conținuturi ce pot fi abordate din perspective diverse, valorificând în mod curent centrele de interes.

La copiii foarte mici se poate utiliza în comunicare și limbajul semnelor, care, „departe de a încetini vorbirea, (...) poate crește de fapt rata de dezvoltare verbală și poate întări legătura dintre părinte și copil. Semnele simple permit bebelușului să comunice înainte ca abilitățile verbale să se fi maturizat, ajutând la reducerea frustrării. Mai târziu, se asociază cuvinte noi cu activitatea fizică (cuvânt + semn), ceea ce crește șansa copilului să își amintească cuvântul“ (Early Learning Guidelines For Children Ages 0–3, 2015).

În dezvoltarea capacităților de comunicare, pe lângă conversații, citirea/audierea poveștilor sau adresarea întrebărilor, este sugerată, în activitatea cu antepreșcolarii, și asocierea cuvintelor cu acțiunile, valorificarea cântecelor, a versurilor însoțite de mișcare, bătăi din palme, jocuri cu degetele sau chiar desene.

În acest context, amintim și cărțile senzoriale care au rol multiplu în învățarea integrată; pe de o parte, prin intermediul cărții sunt

stimulate comportamente specifice diferitelor domenii de dezvoltare — dezvoltarea fizică, cognitivă, socioemoțională, a capacității de învățare, dezvoltarea limbajului și a comunicării, iar pe de altă parte, lectura unei astfel de cărți (și nu numai a cărților senzoriale) abordează toate domeniile de învățare: dezvoltarea limbajului (învață și pronunță cuvinte noi, asociindu-le cu imaginile din carte), matematica (învață despre mărime: mare-mic sau cantitate: mult-puțin), cunoașterea mediului (observă cum arată un pom în cele patru anotimpuri), abilități practice (exersează încheierea și deschierea nasturilor, învață să închidă și să deschidă fermoarul, să prindă capsele etc., asociindu-le cu activitatea de îmbrăcare/dezbrăcare a hainelor proprii), domeniul psihomotricității (dă paginile cărții, gesticulează, atinge diferite țesături), desen (învață/repetă culorile), muzică (ascultă/cântă o melodie veselă, apăsând cu degetul pe un instrument muzical ilustrat).

Lectura este o bună modalitate de a apropia copilul de lumea în care trăiește, învățându-l să facă diferența între bine și rău, să înțeleagă rostul lucrurilor, al regulilor de comportare, să stabilească legături și corelații între evenimente petrecute sau să anticipeze altele, să simtă emoții, dar să și creeze; pe scurt, îl ajută să cunoască lumea în mod valoros.

Activități de cunoaștere. Modurile în care copiii învață sunt foarte diverse și, de multe ori, inedite. În acest context, amintim rezultatele unui studiu realizat în Suedia, care arată că antepreșcolarii „și folosesc adesea corpul ca instrument de învățare și înțelegere a conceptelor matematice” (Franzén, 2014). Deoarece limbajul nu le este încă suficient dezvoltat, copiii se exprimă cu ajutorul corpului, implicând astfel profesorii într-un exercițiu continuu de interpretare. Învățarea formelor geometrice poate fi realizată, de

66 exemplu, prin activități de pictură sau modelaj, dar și în cursul activităților practice și chiar în cele de educație fizică. Observările, experimentele, lecturile după imagini sunt mijloace de realizare a acestor activități și reprezintă un sprijin în dezvoltarea holistică a preșcolarilor.

Activități în aer liber. Mingile, triciclele, toboganele, leagănele, dar și grădinile de legume și flori, spațiile senzoriale, ca de exemplu peretele cu oglinzi sau aleile senzoriale (unde copiii pot păși desculți pe nisip uscat și umed, pe frunze, pietricele, iarbă etc.), sunt valorificate în învățarea integrată și dezvoltarea holistică a copiilor antepreșcolari.

Deși în astfel de activități totul pare că decurge în mod natural, firesc și fără rigoarea unei planificări, educatorul își stabilește pentru fiecare activitate cu antepreșcolarii scopuri clare și își alege temele, activitățile de învățare, metodele didactice, formele de organizare a activității, materialele didactice etc. în strânsă conexiune cu obiectivele urmărite. Întregul demers educativ presupune o anticipare a pașilor parcurși împreună cu copiii, inclusiv aspecte privind diferențierile, individualizările și personalizările necesare.

Bibliografie

- Allen, L., Kelly, B.B., & National Research Council. (2015), Child development and early learning. În *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*, National Academies Press (US).
- Bacon, K. (2018), *Curriculum integration*, Dublin: Marino Institute of Education
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom.

- Drake, S.M., & Reid, J.L. (2018), Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities, *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50.
- Fogarty, R. (1991), Ten ways to integrate curriculum, *Educational Leadership*, 49(2), 61–65.
- Franzén, K. (2014), Under-threes „mathematical learning–teachers“ perspectives, *Early Years*, 34(3), 241–254.
- Glava, A., & Pocol, M. (2009), *Educația timpurie: ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*, Paralela 45.
- Ionescu, M. (2014), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, Vanemonde.
- Iușcă, D. (2016), Educația muzicală timpurie în Școala Yamaha, în Stan, L. (coord.), *Educația timpurie. Probleme și soluții*, Iași: Polirom.
- Jackman, H., Beaver, N., & Wyatt, S. (2014), *Early education curriculum: A child's connection to the world*, Cengage Learning.
- Karin Franzén (2015), Under threes' mathematical learning, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:1, 43–54.
- Krogh, S.L., & Morehouse, P. (2020), *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration*, Routledge.
- McPhail, G. (2019), Curriculum Integration in Flexible Learning Environments, Challenges for Teachers, and Teacher Education. În: Peters, M. (coord.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer, Singapore, https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_369-1.
- Parlakian, R., & Lerner, C. (2010), Beyond Twinkle, Twinkle. Young children, 14–19, <https://www.vtaeyc.org/wp-content/uploads/2013/10/BeyondTwinkleTwinle.pdf>.
- Pânișoară, I.O., & Manolescu, M. (2019), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, volumul I, Iași: Editura Polirom.
- Popovici-Borzea A. (2017), *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Iași: Editura Polirom.
- Squibb, Betty & Deitz, Sally J. (2005), Activități de învățare pentru copiii foarte mici (de la naștere la 3 ani), UNICEF, București: Vanemmonde.
- *** Nurturing Early Learners, A Curriculum Framework for Preschool Education in Singapore, 2022, <https://www.nel.moe.edu.sg/qq1/slot/>

- 68 u143/2022/Nurturing%20Early%20Learners%20Framework%202022_final.pdf.
- *** Recomandarea Consiliului UE privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor, Bruxelles, 2019, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=PT).
 - *** *Curriculum pentru educație timpurie*, MEN, 2019.
 - *** Early Learning Guidelines for Children Ages 0–3 (2015), <https://edu.wyoming.gov/wp-content/uploads/2021/03/Early-Learning-Guidelines-Amy-Reyes.pdf>.
 - *** Early Learning Guidelines For Children Ages 0–3, 2015; <https://edu.wyoming.gov/wp-content/uploads/2021/03/Early-Learning-Guidelines-Amy-Reyes.pdf>.
 - *** Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood: Infants-Toddlers, 2009: http://static.pdesas.org/content/documents/pennsylvania_early_childhood_education_standards_for_infant-toddler.pdf.
 - *** Integrated Approaches to Early Childhood Development: 0–3 Years: <https://www.unicef.cn/en/reports/integrated-approaches-early-childhood-development-0-3-years>.
 - *** *Suport pentru explicitarea și înțelegerea curriculumului pentru educație timpurie* (2019), Ministerul Educației Naționale.

Proiectarea activităților în etapa antepreșcolară. Niveluri ale proiectării: proiectarea tematică anuală, proiectarea săptămânală, proiectarea activităților didactice

Daniela Jeder

Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Proiectarea didactică anticipează pașii pe care profesorul îi parcurge împreună cu copiii în desfășurarea activităților, prin organizarea optimă a obiectivelor (de ce voi face?), a conținuturilor (ce voi face?), a resurselor de care dispune (cu ce voi face?), a activităților de învățare (cum voi face?) și a rezultatelor (cât am realizat?).

De ce este necesară proiectarea didactică în educația timpurie? Iată câteva argumente care susțin rolul, necesitatea și atenția care trebuie acordată unui astfel de demers. Proiectarea activităților în educația timpurie:

- „reprezintă punctul central al oricărei activități de calitate;
- ajută la stabilirea unor obiective semnificative pentru învățarea și dezvoltarea copiilor și ghidează în mod coerent întregul proces formativ;

- implică o foarte bună cunoaștere a achizițiilor copiilor în general și a fiecărui copil în parte și presupune adaptarea experiențelor de învățare în funcție cunoștințele și abilitățile deținute până în acel moment;
- este de ajutor profesorului în a selecta activități de învățare adaptate nevoilor fiecărui copil, oferind încredere în abilitățile personale de învățare;
- prezintă o imagine corectă asupra evoluției și a progresului fiecărui copil pe baza evaluărilor consecvente pe care le propune;
- oferă claritate în stabilirea modului de lucru și a pașilor instruirii din etapele următoare;
- este o modalitate de a reflecta la stabilirea celor mai bune strategii de susținere a învățării prin toate categoriile de activități (inclusiv rutine și tranziții);
- construiește o imagine de ansamblu asupra experiențelor curriculare care integrează învățarea în domeniile de dezvoltare (domeniile fizic, socioemoțional, lingvistic, cognitiv, al cunoașterii și al atitudinilor în învățare) și în domeniile de învățare (dezvoltarea limbajului și a comunicării, domeniile științific, social, estetic, creativ și psihomotor);
- ajută la organizarea activităților de consolidare, a celor recuperatorii, a activităților de aprofundare, dar și a celor de extindere;
- promovează valorificarea conexiunilor semnificative, ca prioritară în procesul de învățare;
- ajută profesorii să înțeleagă că antepreșcolarii și preșcolarii învață cel mai bine când conceptele, limbajul și abilitățile pe care le întâlnesc sunt legate de lucruri pe care le știu și la care țin și când noile cunoștințe sunt ele însele interconectate în moduri semnificative și coerente“ (vezi NAEYC, 2020).

În etapa antepreșcolară, proiectarea didactică prezintă o serie de caracteristici specifice, care sunt în strânsă legătură cu particularitățile vârstei, cu cele care privesc învățarea și dezvoltarea copiilor. Atenția acordată fiecărui copil, individualizarea și personalizarea învățării sunt priorități ale fiecărui profesor. La această vârstă copiii se dezvoltă foarte rapid, într-un ritm personal, iar unele mici diferențe de dezvoltare implică alegerea unor obiective diferite, a unor activități și strategii diferite adaptate nevoilor lor individuale. Dacă învățarea individualizată este susținută de „instruirea calibrată pentru a satisface ritmul unic al copiilor” (Chandra, 2021), personalizarea învățării „îl implică pe copil în crearea activităților de învățare și se bazează mai mult pe interesele personale ale copilului și pe curiozitatea lui înăscută. Copiii sunt capabili să aleagă propriile căi de învățare și să finalizeze activitățile în ordinea care are cel mai mult sens pentru ei. În activitățile cu copiii, profesorul valorizează preferințele, ideile, curiozitățile lor” (*ibidem*). În scopul individualizării și personalizării învățării, profesorii efectuează evaluări constante și riguroase ale evoluției copiilor, sprijinind astfel crearea și derularea unor activități care oferă sprijin real în dezvoltarea lor (Jeder, 2022, pp. 77–78). Menționăm că într-o grupă de antepreșcolari sunt în medie șapte copii la grupa mică, zece copii la grupa mijlocie și 12 copii la grupa mare (vezi *Metodologia de funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară*, 2022); modul în care profesorul gândește, creează, proiectează și pune în practică activitățile influențează semnificativ învățarea și dezvoltarea copiilor, ale căror baze se pun în acești primi ani.

Sunt cunoscute trei niveluri ale proiectării didactice valorificate de profesori în etapa antepreșcolară: proiectarea tematică anuală, proiectarea săptămânală, proiectarea activităților zilnice.

3.1. Proiectarea tematică anuală

Proiectarea activităților se realizează la începutul și pe parcursul anului școlar și respectă *structura anului școlar*, cu perioadele de activitate și de vacanță stabilite. Pentru elaborarea acestei planificări, profesorul consultă *Programa pentru educație timpurie*, în scopul identificării și selectării temelor anuale de studiu asupra cărora se va focaliza (vezi cele șase teme curriculare); parcurgerea temelor anuale nu se realizează într-o ordine prestabilită, iar profesorul propune și asociază acestora unități tematice/teme săptămânale.

Prezentăm mai jos o structură orientativă a *Proiectării tematice anuale* pentru etapa antepreșcolară.

Planificarea tematică anuală

An școlar: _____

Profesor: _____

Nivelul II: grupă: _____

Săptămâna/Perioada	Tema anuală de studiu (vezi descriptivul în <i>Programa pentru educație timpurie</i>)	Unitatea tematică/ Tema săptămânii
Săptămâna 1	Acomodare la grădiniță/creșă	Bine te-am găsit, grădiniță/creșă!
Săptămâna 2	Acomodare la grădiniță/creșă Evaluare inițială	Grădinița/creșa mea
Săptămâna 3	Acomodare la grădiniță/creșă Evaluare inițială	Câte lucruri știi
Săptămâna 4	Cine sunt/suntem?	Cine sunt eu?

Săptămâna/Perioada	Tema anuală de studiu (vezi descriptivul în <i>Programa pentru educație timpurie</i>)	Unitatea tematică/ Tema săptămânii
Săptămâna 5	Când/cum și de ce se întâmplă?	Culorile
Săptămâna 6	Când/cum și de ce se întâmplă?	Apa, izvorul vieții
Săptămâna 7	Când/cum și de ce se întâmplă?	Fructe
Săptămâna 8	Vacanță	
Săptămâna 9, 10, 11 etc.		

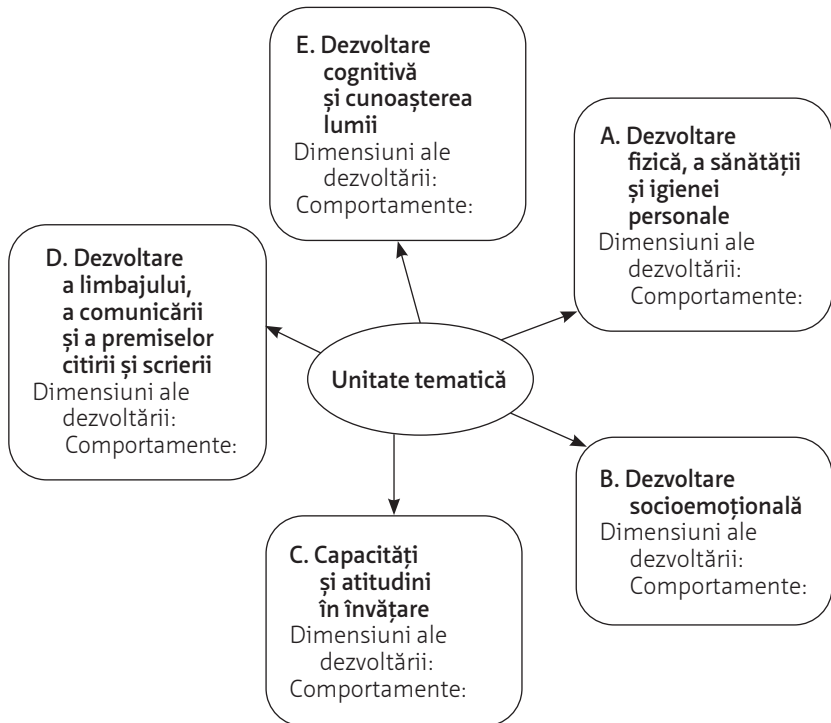
Metodologia de aplicare a planului pentru educație timpurie (2019) precizează că în etapa antepreșcolară nu este obligatorie parcurgerea tuturor temelor anuale de studiu și că pot fi parcurse cel puțin două (din cele șase) de-a lungul unui an școlar. Unitățile tematicе/temele săptămânale propuse și subordonate temelor anuale de studiu trebuie să valorifice toate domeniile de dezvoltare, deoarece „copiii mici au nevoie să fie expuși și stimulați în toate domeniile de dezvoltare în mod simultan. Focalizarea pe oricare dintre domenii și ignorarea celorlalte prejudiciază dezvoltarea pleneră a copilului” (Ionescu, 2010).

Prezentăm mai jos structura orientativă a unei *unități tematicе (teme săptămânale)* care reprezintă o adaptare a structurii propuse de autorii *Ghidului pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta între naștere și 3 ani* (realizat în Proiectul pentru Educație Timpurie Incluzivă).

Nivel: _____ grupă: _____

Tema anuală de studiu: _____

Tema săptămânii/Unitatea tematică



Adaptare după Ghid pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta între naștere și 3 ani (p. 64)

3.2. Cum alegem unitățile tematice/temele săptămânale de studiu?

Aceste teme sunt alese ca urmare a observării intereselor copiilor și în acord cu nevoile lor de dezvoltare. Este indicat ca profesorul să construiască un set de întrebări, ca bază pentru discuțiile cu copiii în parcurgerea temei; astfel, aceștia vor avea șanse diverse de învățare și tot atâtea posibilități de a demonstra modalități proprii de a-și arăta curiozitatea și perseverența, de a asimila cunoștințe/abilități și de a-și îmbogăți vocabularul.

Temele săptămânale vor fi un reper pentru activitățile zilnice, pentru activitățile tematice și pentru toate celelalte activități de învățare din programul antepreșcolarilor; acestea oferă sprijin în a construi o înțelegere mai aprofundată a conținuturilor și pentru realizarea conexiunilor între cunoștințe și experiențele din lumea reală; de asemenea, temele săptămânale mențin copiii implicați și conectați în procesul învățării și oferă o variantă oportună de abordare integrată a conținuturilor.

Așa cum se observă, fiecare *unitate tematică/temă săptămânală* precizează cele cinci domenii de dezvoltare și unele dimensiuni ale dezvoltării corespunzătoare acestora, care sunt însoțite de comportamente; comportamentele sunt selectate de profesor din *Programa pentru educație timpurie* și propuse a fi formate/stimulate/consolidate în cursul activităților derulate cu antepreșcolarii de-a lungul întregii săptămâni (în exemplul care urmează, am păstrat numerotarea comportamentelor din *Programă*, pentru a putea fi ușor regăsite). Bineînțeles, aceste comportamente vor fi urmărite și în cursul altor unități tematice. Totodată, acestea vor reprezenta repere pentru profesor în formularea obiectivelor operaționale (vezi procesul de derivare pedagogică).

Exemplu

Nivel II / Grupa mare (antepreșcolari)

Tema săptămânală: *Apa, izvorul vieții*

Domenii de dezvoltare și Dimensiuni ale dezvoltării	Comportamente
<p>A. <i>Dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale</i> <i>Dimensiuni ale dezvoltării:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare 2. Conduită senzomotorie, pentru orientarea mișcării 3. Sănătate (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală 	<ol style="list-style-type: none"> 1.3. <i>Utilizează mâinile și degetele în manipularea corespunzătoare a unor obiecte/instrumente.</i> 2.2. <i>Explorează și utilizează texturi și suprafețe diferite când se joacă (nisip, apă, frunze).</i> 3.2. <i>Identifică produsele de îngrijire a corpului (săpun, șampon, pastă de dinți etc.).</i>
<p>B. <i>Dezvoltare socioemoțională</i> <i>Dimensiuni ale dezvoltării:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interacțiuni cu adulții și cu copiii de vârste apropiate 2. Comportamente prosociale, de acceptare și de respectare a diversității 3. Conceptul de sine 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. <i>Imită și se joacă împreună cu adulții, interacționând pozitiv cu aceștia.</i> 2.2. <i>Anticipază și urmează reguli/rutine simple, cu supraveghere și dacă acestea i se reamintesc.</i> 3.2. <i>Își recunoaște propriile obiecte.</i>
<p>C. <i>Capacități și atitudini în învățare</i> <i>Dimensiuni ale dezvoltării:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Curiozitate, interes și inițiativă în învățare 2. Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistență în activități) 3. Activare și manifestare a potențialului creativ 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. <i>Manifestă curiozitate pentru activități, persoane și obiecte noi.</i> 2.1. <i>Finalizează proiecte simple (ex.: un puzzle din 3–5 piese).</i> 3.3. <i>Demonstrează prezența simțului muzical ritmic, armonios prin cântec, joc cu text și cânt, dans etc.</i>

Domenii de dezvoltare și Dimensiuni ale dezvoltării	Comportamente
<p><i>D. Dezvoltare a limbajului, a comunicării și premiselor citirii și scrierii</i> <i>Dimensiuni ale dezvoltării:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute 2. Mesaje orale în diverse situații de comunicare 3. Premisele citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. <i>Ascultă povești și povestiri scurte, participă la jocuri/cântece/poezii însoțite, inițial, de gesturi (comunicare receptivă).</i> 2.1. <i>Verbalizează experiențe senzoriale gustative, olfactive sau vizuale.</i> 2.3. <i>Folosește cuvinte noi în experiențele zilnice.</i> 3.1. <i>Este atras de cărți, reviste, imagini și le privește/răsfoiește fără să fie asistat.</i> 3.2. <i>Recită sau cântă rime familiare, individual sau împreună cu alți copii.</i>
<p><i>E. Dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii</i> <i>Dimensiuni ale dezvoltării:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat 3. Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. <i>Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți.</i> 3.2. <i>Observă și înțeleg că ființele vii au nevoie de apă și hrană pentru a crește și a se dezvolta.</i>

Proiectarea săptămânală presupune organizarea programului specific fiecărei zile a săptămânii, conform temei alese. Profesorul propune activități diverse, împreună cu niște conținuturi asociate și cu mijloacele de realizare a activităților în scopul stimulării/formării/consolidării comportamentelor selectate. Prezentăm o structură orientativă a *Proiectării săptămânale*, pe care o pot valorifica profesorii în învățământul antepreșcolar.

Nivel: _____

Tema anuală de studiu: _____

Tema săptămânii/Unitatea tematică: _____

Săptămâna/Perioada: _____

Categorii/Tipuri de activități de învățare/Comportamente	Luni	Marti	Miercuri	Joi	Vineri
RT, ALA, AT/ Comportamente					

Se recomandă abordarea integrată a conținuturilor într-o unitate tematică, urmărindu-se realizarea conexiunilor în cursul activităților de învățare zilnice; experiențele de învățare propuse vor susține stimulări comportamentale care acoperă toate domeniile de dezvoltare. Oferim mai jos o posibilă modalitate de proiectare integrată, după aceste criterii. Menționăm că tabelul nu indică însă activitățile de învățare în ordinea specifică programului zilnic (materialul de față este doar un exemplu orientativ; numerele comportamentelor din tabelul de mai jos sunt cele din *Curriculumul pentru educație timpurie*).

Exemplu

Nivel II antepreșcolari

Unitatea tematică: *Apa, izvorul vieții*

Domenii de dezvoltare	Luni	Marti	Miercuri	Joi	Vineri
A. Dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale	<p>R <i>Ne spălăm mâinile și fața</i></p> <p>3.2. Identifică produsele de îngrijire a corpului (săpun, șampoan, pastă de dinți etc.).</p>	<p>ALA1 <i>Joc senzorial: Apă caldă/apă rece</i></p> <p>2.2. Explorează și utilizează texturi și suprafețe diferite când se joacă (nisip, apă, frunze).</p>	<p>ALA1 <i>Spălăm fructele și legumele</i></p> <p>1.3. Utilizează mâinile și degetele în manipularea corespunzătoare a unor obiecte/instrumente.</p>	<p>ALA2 <i>Joc pentru dezvoltarea musculaturii fine: Undițe și peștișori</i></p> <p>1.3. Utilizează mâinile și degetele în manipularea corespunzătoare a unor obiecte/instrumente.</p>	<p>AT <i>Activități în aer liber: În echilibru pe pod</i></p> <p>1.1. Își poziționează corpul și membrele în mod corespunzător pentru a executa o mișcare (a merge, a alerga, a prinde / a arunca o minge).</p>
Categorii/Tipuri de activități de învățare: RT (Rutine, Tranziții), ALA (Jocuri și activități liber alese), AT (Activități tematice) și comportamente					

Domenii de dezvoltare	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri
B. Dezvoltare socioemoțională	<p>ALA 1 Centrul: <i>Joc de rol Ne îmbrăcăm pentru plim- bare — nu uităm umbrela!</i></p> <p>1.1. Imită și se joacă împreună cu adulții, interacționând pozitiv cu aceștia.</p>	<p>ALA 2 Muzică Cântec: <i>Podul de piatră</i></p> <p>3.2. Recită sau cântă rime familiare, individual sau împreună cu alți copii.</p>	<p>ALA 1: <i>Joc de rol Spălăm păpușa/Jucării</i></p> <p>Imită și se joacă împreună cu adulții, interacționând pozitiv cu aceștia.</p> <p>1.3. Utilizează mâinile și degetele în manipularea corpurilor mici.</p>	<p>AT Activități de cunoaștere: <i>Cum folosim apa în fiecare zi?</i></p> <p>1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți.</p>	<p>ALA 1 <i>Joc de Construcții: Poduri</i></p> <p>1.1. Manifestă curiozitate pentru activități, persoane și obiecte noi</p> <p>1.3. Utilizează mâinile și degetele în manipularea corpurilor mici.</p>
	<p>Categorii/Tipuri de activități de învățare: RT (Rutine, Tranziii), ALA (Jocuri și activități liber alese), AT (Activități tematice) și comportamente</p>				

Domenii de dezvoltare	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri
C. Dezvoltare a capacităților și atitudinilor în învățare	<p>ALA 1: Centrul Bibliotecă Puzzle — <i>Imagine: Ploaia</i></p> <p>2.1. Finalizează proiecte simple (ex.: un puzzle din 3–5 piese).</p>	<p>AT Activitățile artistice și de îndemânare <i>Pictură cu gheață colorată</i></p> <p>1.1. Manifestă curiozitate pentru activități, persoane și obiecte noi.</p>	<p>ALA 2: Joc didactic: Formele apei: exerciții de turnare a apei în recipiente</p> <p>1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți.</p>	<p>R: Întâlnirea de dimineață / Momentul poveștii: <i>Sunt curat și sănătos</i></p> <p>1.1. Ascultă povești și povestiri scurte, participă la jocuri/căntece/poezii însoțite, inițial, de gesturi (comunicare receptivă).</p>	<p>R: Mă spăl singur pe dinți</p> <p>2.2. Anticipează și urmează reguli/rutine simple, cu supraveghere și dacă acestea i se reamintesc.</p>

Domenii de dezvoltare	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri
D. Dezvoltare a limbajului și a comunicării	<p>AT Activități de creație și de comunicare</p> <p>Memorizare: <i>Strop de ploaie</i>, de Ana Barbu</p> <p>3.2. Recită sau cântă rime familiare, individual sau împreună cu alți copii.</p>	<p>R <i>Momentul poveștii</i>: Povestea unei <i>picături de apă</i></p> <p>1.1. Ascultă povești și povestiri scurte, participă la jocuri/cântece/poezii însoțite, inițial, de gesturi (comunicare receptivă).</p>	<p>T Cântec: <i>Răzuștele mele pe apă s-au dus</i></p> <p>3.3. Demonstrează prezența simțului muzical ritmic, armonic prin cântec, joc cu text și cânt, dans etc.</p>	<p>ALA1 Bibliotecă Carte <i>Viețuitoarele apelor</i></p> <p>3.1. Este atras de cărți, reviste, imagini și le privește/răsfoiește fără să fie asistat.</p>	<p>ALA1 Desen <i>Viețuitoare ale apelor</i></p> <p>3.4. Măzgălește, lasă urme pe hârtie cu un scop și descrie ce a desenat/ scris.</p>
	<p>D. Dezvoltare a limbajului și a comunicării</p>	<p>ALG Activități de creație și de comunicare</p> <p>Memorizare: <i>Strop de ploaie</i>, de Ana Barbu</p> <p>3.2. Recită sau cântă rime familiare, individual sau împreună cu alți copii.</p>	<p>R <i>Momentul poveștii</i>: Povestea unei <i>picături de apă</i></p> <p>1.1. Ascultă povești și povestiri scurte, participă la jocuri/cântece/poezii însoțite, inițial, de gesturi (comunicare receptivă).</p>	<p>T Cântec: <i>Răzuștele mele pe apă s-au dus</i></p> <p>3.3. Demonstrează prezența simțului muzical ritmic, armonic prin cântec, joc cu text și cânt, dans etc.</p>	<p>ALA1 Bibliotecă Carte <i>Viețuitoarele apelor</i></p> <p>3.1. Este atras de cărți, reviste, imagini și le privește/răsfoiește fără să fie asistat.</p>

Domenii de dezvoltare	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri
E. Dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii	<p>ALA 2 Experiment: <i>Obiecte care plutesc</i></p> <p>1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți.</p>	<p>ALAI Activități de îngrijire a plantelor</p> <p>3.2. Observă și înțelege că ființele vii au nevoie de apă și hrană pentru a crește și a se dezvolta.</p>	<p>AT Activități de cunoaștere: Activitate matematică: <i>Mulță/puțină apă</i></p> <p>1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți.</p>	<p>ALA 1 Joc senzorial <i>Cum e apa?</i></p> <p>1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți.</p> <p>D.2.1. Verbalizează experiențe senzoriale gustative, olfactive sau vizuale.</p>	<p>R Întâlnirea de dimineață <i>Calendarul naturii;</i> <i>Când plouă?</i></p> <p>D.2.3. Folosește cuvinte noi în experiențele zilnice.</p>
	<p>Categorii/Tipuri de activități de învățare: RT (Rutine, Tranziiții), ALA (Jocuri și activități liber alese), AT (Activități tematice) și comportamente</p>				

Exemplu de integrare a conținuturilor într-o unitate tematică

Programul zilnic al antepreșcolarilor presupune o succesiune de activități de învățare care respectă rutinele zilnice, ritmul și nevoile copiilor, logica evenimentelor etc. Profesorul va încerca să alterneze activități dinamice (cum sunt jocurile vioaie, jocurile de mișcare etc.) cu activitățile liniștitoare, de relaxare sau cu cele de odihnă. De asemenea, va propune activități variate, diversificate, va oferi copiilor libertatea de a alege, va respecta rutinele zilnice și tranzițiile înaintea unor activități, ca masa, somnul, plecarea copiilor de la grădiniță etc. (vezi și *Educația timpurie în România. Studiul Național asupra Educației Timpurii în Creșe*, 2002)

În proiectarea activității zilnice, integrarea conținuturilor se poate realiza în moduri diferite: *doar într-o activitate tematică* (se poate observa că tipurile de activități propuse în curriculum indică ideea de integrare prin însăși denumirea lor: muzică și mișcare, cunoaștere, activități de creație și de comunicare, joc, activități în aer liber), *în cursul a două tipuri de activități de învățare* (de exemplu, jocuri și activități liber alese și activitățile tematice), dar poate cuprinde și *toate tipurile de activități de învățare* din ziua respectivă.

Pentru ilustrare, prezentăm o posibilă variantă de proiectare zilnică, în conformitate cu programul de activități al unei unități de educație timpurie (creșă/grădiniță).

Nivel II: grupa mare antepreșcolari
Unitatea tematică/Tema săptămânii: *Apa, izvorul vieții*

Activități de învățare/ Repere orare	Luni	Marti
8:00–9:00 Rutine Activități și jocuri liber alese	(R) Sosirea copiilor (ritualul salutului, al despărțirii pe părinți, schimbarea hainelor etc.) (ALA) Jocul liber: <i>Jocul cu jucăria preferată</i>	
Rutine	Igiena: Ne spălăm pe mâini (copiii învață deprinderi practice, reguli de igienă, reguli de socializare/interacțiune cu ceilalți etc.) Micul-dejun (deprinderi motrice, reguli de politețe, reguli de igienă, exersarea vocabularului; este încurajată autonomia etc.)	
9:00–11:00 Rutine Tranziții Jocul liber și pe centre de interes	(ÎD) Întâlnirea de dimineață: Salutul/ Diagrama emoțiilor/Regulile grupei (MP): Momentul Povești (MM): Momentul de mișcare: <i>Mișcări de înviorare</i> (T) <i>Jocul degetelor</i>	(ÎD) Salutul/Diagrama emoțiilor/ Regulile grupei (MM): Mișcări de înviorare (T) Joc cu text și cânt: <i>Câte doi, câte doi</i>
Rutine Tranziții Activități tematice	ALA 1 Activități pe centre de interes: a. Centrul <i>Joc de rol</i> : Ne îmbrăcăm pentru plimbare b. Centrul <i>Biblioteca</i> : Puzzle — Imagine: Ploaia	ALA 1 Activități pe centre de interes a. Centrul <i>Joc senzorial</i> : Apă caldă/apă rece. b. Centrul <i>Joc de rol</i> : Activități de îngrijire a plantelor (copiii toarnă apă cu stropitoare/udă plantele)

Activități de învățare / Repere orare	Luni	Marți
9:00–11:00 Rutine Tranziții Jocul liber și pe centre de interes	(R) Deprinderi de igienă individuală și colectivă, deprinderi de ordine, disciplină, comunicare etc. (T) Cântec — <i>Numărătoare</i>	(R) Deprinderi de igienă individuală și colectivă, deprinderi de ordine, disciplină, comunicare (MP) Momentul poveștii: <i>Povestea unei picături de apă</i> (T) Cântec — <i>Răzuștele mele</i>
Rutine Tranziții Activități tematice	(AT) Activități de creație și de comunicare (10 min.) Memorizare: <i>Strop de ploaie</i> , de Ana Barbu	(AT) Activități artistice și de îndemânare (10 min.) Pictură: <i>Curcubeul — pictură cu gheață colorată</i>
Tranziții 11:00–13:00 ALA 2 Rutine	<i>Numărători vesele</i> Experiment: Obiecte care plutesc și care nu plutesc Joc liber Plecarea copiilor acasă (deprinderi specifice: salutul, îmbrăcarea hainelor, comunicarea cu părinții etc.)	

Planificare zilnică orientativă pentru o grădiniță cu program normal (5 ore)

În cursul activităților de după-amiază, creșele/grădinițele cu program prelungit vor relua o serie de jocuri, poezii, cântece, rutine etc. realizate în prima parte a zilei, în scopul aprofundării, extinderii, recuperării etc.

În general, programul de după-amiază cuprinde: rutine și tranziții (12:00–16:00: prânzul, somnul copiilor/activități de relaxare, gustarea), jocuri și activități liber alese, activitate tematică, rutine și tranziții (16:00–17:00: activități tematice de tipul celor recuperatorii, de aprofundare sau extindere, joc liber, plecarea copiilor). Găsiți un model de *program zilnic pentru copiii de 0–3 ani* specific grădinițelor cu program normal și cu program prelungit/săptămânal în *Curriculum pentru educație timpurie* (2019, pp. 28–29).

În proiectarea activităților zilnice, profesorul are o atitudine flexibilă și ia în considerare faptul că dispozițiile și interesele antepreșcolarilor se pot schimba pe parcurs. În acest context, adaptările, ajustările, renunțările la unele secvențe sau chiar la unele activități și înlocuirea lor cu altele sunt de luat în considerare. Literatura de specialitate utilizează sintagma „pedagogii de învățare jucăușă”, subliniind ideea că jocul, în toate formele sale, trebuie valorificat în învățarea timpurie, deci și în proiectare: „Este o practică didactică care facilitează în mod optim dezvoltarea și învățarea copiilor mici. Prin maximizarea alegerilor copiilor, promovarea mirării și entuziasmului pentru învățare și valorificarea bucuriei, pedagogiile de învățare jucăușă susțin dezvoltarea în domenii și arii de conținut și sporesc învățarea în raport cu metodele didactice” (Zosh, J.M. *et al.*, 2022).

Ghidurile cunoscute în spațiul românesc (vezi *Activități de învățare pentru copiii foarte mici (de la naștere la 3 ani)*. Ghid pentru activități zilnice. UNICEF, 2011; *Ghid pentru educația timpurie a copiilor*

88 *cu vârsta cuprinsă între naștere și 3 ani. Proiect pentru educație timpurie incluzivă. MECT)* oferă modele de proiecte didactice specifice etapei antepreșcolariității. Acestea cuprind o serie de elemente cum sunt: nivelul/grupa la care se va susține activitatea, tema anuală de studiu, tema săptămânii, tema activității, tipul activității de învățare și mijlocul de realizare, finalitățile, descrierea activității propuse, însoțită de materialele necesare și de rubrica observațiilor. Pentru o imagine mai clară asupra acestor elemente, prezentăm structura generală a *proiectului didactic* pentru activitățile zilnice cu antepreșcolarii, așa cum se regăsește în ghidurile amintite.

Proiect didactic

Data: _____ Profesor: _____

Nivel/vârstă: _____

Tema săptămânii: _____

Domenii de dezvoltare: _____

Obiective: _____

Scopul activității:

Descrierea activității:

Materiale necesare:

Observații (sunt notate modalitățile de învățare, timpul petrecut în activitățile de grup sau individuale, dificultățile întâmpinate de copii etc., dar și propunerile de extindere a activităților sau reflecțiile profesorului):

Și alte materiale-suport pentru profesori din literatura internațională propun proiecte didactice cu structuri asemănătoare; unele conțin elemente suplimentare care vizează individualizarea

învățării, modalitățile de extindere sau de simplificare a activității, întrebări pentru copii, evaluare etc. Prezentăm mai jos, spre ilustrare, un astfel de exemplu:

Proiect didactic

Data: _____ Profesor: _____

Subiectul lecției

Cuvinte din vocabular:

Obiective de învățare:

--

Domenii de dezvoltare:	Abilități preacademice:
Materiale: Activitate propusă: Întrebări pentru copii: Evaluare:	

Reflecții ale profesorului

Activitatea a avut succes? De ce da sau de ce nu?
Pașii următori:

(vezi <https://mybrightwheel.com/resources/>)

Menționăm că lucrarea recent apărută în spațiul românesc, *Educația timpurie antepreșcolară* (Catalano & Albușescu, 2022, pp. 172–175), propune ca formă de prezentare a scenariului

90 didactic și varianta tabelară, adaptată după modelul utilizat în învățământul preșcolar.

Putem îmbrățișa însă varianta proiectului didactic care propune ca element central descrierea/prezentarea într-o formă narativă a activității desfășurate cu copiii (unele modele delimitează inclusiv cele trei etape: *introducerea, activitatea propriu-zisă și încheierea activității*).

Având ca reper exemplele oferite de literatura de specialitate, dar și exigențele *Curriculumului pentru educație timpurie* (2019), propunem următoarea structură orientativă a proiectului didactic pentru învățământul antepreșcolar.

Proiect didactic

Profesor: _____

Nivel/grupă:

Tema anuală de studiu:

Tema săptămânii:

Tipul activității de învățare/ mijlocul de realizare:

Dimensiuni ale dezvoltării:

Comportamente:

Obiective operaționale:

Metode didactice:

Materiale didactice necesare:

Forme de organizare a activității:

Descrierea activității (introducere, activitate propriu-zisă, încheiere):

Observații (cu privire la: curiozitatea și implicarea copiilor în activitate, dificultățile pe care aceștia le întâmpină, modul în care învață, interacționează, finalizează o sarcină etc.; pe baza observațiilor se va realiza și o evaluare a copiilor în raport cu obiectivele activității):

În realizarea unei proiectări didactice adecvate, care să susțină în mod real calitatea actului educativ, cadrul didactic se va concentra asupra unor aspecte semnificative, cum sunt următoarele:

- cunoașterea aprofundată a particularităților de vârstă și individuale ale copiilor;
- identificarea nevoilor și intereselor grupei de copii și a nevoilor și intereselor individuale ale antepreșcolariilor, pentru selecția și adaptarea situațiilor de învățare;
- stabilirea finalităților acțiunii educative, care oferă claritate, coerență și ghidează profesorul în stabilirea aspectelor semnificative care vor fi urmărite în susținerea învățării și dezvoltării antepreșcolariilor; stabilirea domeniilor de dezvoltare, a dimensiunilor dezvoltării și a comportamentelor asupra cărora profesorul se va concentra în activitatea educațională;
- identificarea resurselor necesare atingerii finalităților stabilite (sunt foarte importante dotările cu mijloace și materiale didactice, organizarea și pregătirea centrelor de interes, selecția și pregătirea în detaliu a materialelor care vor fi valorificate în cursul activităților, timpul stabilit pentru parcurgerea temelor de studiu și desfășurarea activităților, resursele umane implicate etc.);
- propunerea conținuturilor care susțin învățarea: selecția conținuturilor presupune stabilirea temelor anuale de studiu, a unităților tematice/temelor săptămânale, a conținuturilor în programul zilnic; temele trebuie să fie provocatoare, să întrețină interesul și curiozitatea copiilor, să fie conectate cu achizițiile anterioare ale acestora, să sprijine înaintarea în învățare și dezvoltarea holistică a copiilor;
- propunerea activităților de învățare și a mijloacelor de realizare adecvate;

- stabilirea strategiilor didactice: a metodelor, mijloacelor și materialelor didactice, a modalităților/formelor de realizare;
- precizarea modalităților și instrumentelor de evaluare a rezultatelor învățării.

Proiectarea didactică în general și, în mod special, cea din învățământul antepreșcolar, trebuie înțeleasă ca un proces creativ, ca o modalitate flexibilă și curajoasă de exprimare a ideilor pedagogice, și nu ca o modalitate rigidă, constrânsă de șabloanele de consemnare a pașilor de urmat în procesul didactic.

Bibliografie

- Catalano, H., Albușescu, I. (coord.) (2022), *Educația timpurie antepreșcolară. Ghidul cadrului didactic*, Didactica Publishing House.
- Ionescu, M. (2014), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, Vanemonde.
- Jeder, D. (2022), Principii ale centrării pe copil în educația timpurie, în vol. col. *Educația timpurie antepreșcolară. Ghidul cadrului didactic, ed. cit.*
- Chandra, W. (2021), What is the Difference Between Differentiation, Individualized Instruction, and Personalized Learning?: <https://www.studentachievementsolutions.com/what-is-the-difference-between-differentiation-individualized-instruction-personalized-learning/>.
- Zosh, J.M., Gaudreau, C., Golinkoff, R.M., & Hirsh-Pasek, K. (2022), The power of playful learning in the early childhood setting, *YC Young Children*, 77(2), 6–13.
- *** Curriculum pentru educație timpurie 2019.
- *** Ghid pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 3 ani. Proiect pentru educație timpurie incluzivă, MECT.
- *** Activități de învățare pentru copiii foarte mici (de la naștere la 3 ani), Ghid pentru activități zilnice (2011), UNICEF.

- *** Educația timpurie în România. Studiul Național asupra Educației Timpurii în Creșe (2002), UNICEF.
- *** Metodologia de funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară, 2022: <https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2022/05/Metodologie-crese.pdf>.
- *** NAEYC, 2020, Developmentally Appropriate Practice. Position statement. Washington, DC: NAEYC: www.naeyc.org/resources/position-statements/dap.

Orientări actuale și direcții de acțiune la nivelul curriculumului pentru o educație timpurie de calitate

Liliana Măță
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

4.1. Orientări actuale în educația timpurie

Educația oferită copiilor la vârsta timpurie „crează bazele dezvoltării lor ulterioare și are o importanță crucială atât pentru formarea capacităților intelectuale și a competențelor sociale, cât și în vederea compensării lacunelor informaționale și formative determinate de condiții sociale și economice defavorizante” (Vrânceanu, 2010). Valorificarea potențialului pe care îl are copilul în această etapă de vârstă asigură premisele performanțelor ulterioare. Cercetările în domeniul educației timpurii preșcolare au demonstrat că frecventarea grădiniței are un impact semnificativ asupra comportamentelor copiilor: „Progresul semnificativ în plan intelectual pentru copii, indiferent de mediul din care provin; efectele pozitive asupra viitoarei integrări sociale și reducerea comportamentelor deviante, precum și a eșecului

școlar; descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive; dezvoltarea abilităților sociale prin interacțiunile generate de mediul de învățare; comportamente centrate pe sarcină; dezvoltare socioemoțională; motivație și atitudini pozitive față de învățare” (Vrăsmaș, 2014).

Educația timpurie formează abilitățile sociale ale copiilor, independent de mediul de proveniență. Interacțiunea dintre adult și copil determină calitatea și incluziunea. Durata frecventării creșei/grădiniței reprezintă o condiție de bază pentru obținerea unor progrese reale în dezvoltarea copilului. Este cert că educația timpurie generează efecte pozitive asupra integrării sociale ulterioare a adolescentului și a adultului. Copiii care provin din medii defavorizate din punct de vedere social și economic, dar care au beneficiat de o educație timpurie adecvată vor parcurge un traseu școlar mai lung. Prin urmare, este redus comportamentul delincent, încât se constată rate mai scăzute de abandon și o dorință mai mare de a fi integrat în societate. Prin urmare, educația timpurie își pune amprenta pe tot parcursul vieții ulterioare a copilului.

McCallops, Karpyn, Klein și Jelenewicz (2021) au evidențiat zece orientări actuale ale programelor de educație timpurie: mindfulness, activitățile în natură, învățarea socioemoțională, învățarea bazată pe tehnologie, activitățile STEAM, formarea timpurie a competențelor lingvistice și de alfabetizare, predarea receptivă din punct de vedere cultural, educația centrată pe copil, dezvoltarea optimă și implicarea familiei (Figura 1).

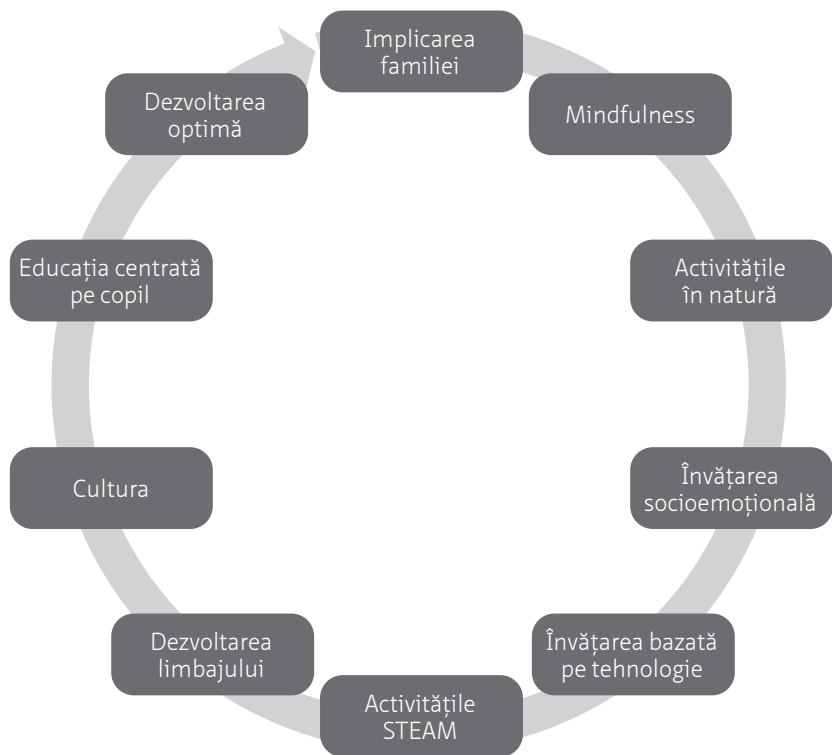


Figura 1. Orientări actuale ale programelor de educație timpurie

Mindfulnessul (util pentru sănătatea mintală) este o stare psihică de conștientizare a momentului prezent. Aceasta implică acordarea de atenție la ceea ce se întâmplă în mediul înconjurător și conștientizarea sentimentelor, gândurilor și senzațiilor noastre corporale, fără a judeca sau a interpreta aceste trăiri. Cercetările privind efectele mindfulnessului în educația timpurie s-au concentrat în primul rând asupra părinților și educatorilor.

Se pune accent, în special, pe modalitățile în care exercițiile de mindfulness pentru adulți pot reduce stresul și, mai departe, pot avea un impact pozitiv asupra dezvoltării copiilor (Becker *et al.*, 2017). Studiile în acest domeniu au arătat că antrenamentul educatorilor în tehnicile de mindfulness a îmbunătățit relațiile dintre colegi, bunăstarea angajaților și performanța la locul de muncă (The Mindfulness Initiative, 2016). Aceste beneficii îl ajută pe educator să dobândească o înțelegere mai profundă a stărilor emoționale ale copiilor și, în cele din urmă, să fie capabil să sprijine mai bine dezvoltarea lor socială, emoțională și cognitivă (Jennings, 2015).

Activitățile în natură sunt programe pentru copilăria timpurie, în care copiii își petrec cea mai mare parte a zilei în aer liber și în care natura este încorporată în toate aspectele curriculumului. În ultimii trei ani, numărul de grădinițe bazate pe activitățile în natură din Statele Unite s-a dublat, de la aproximativ 275 în 2017, la 585 în 2020 (Asociația Nord-Americană pentru Educație pentru Mediu, 2017). Există o varietate de moduri prin care aceste activități îmbunătățesc sănătatea și dezvoltarea fizică, mentală și emoțională a copiilor (Kuo *et al.*, 2019). Activitățile în natură ajută la fericirea și sănătatea copiilor, prin promovarea activității fizice și a dezvoltării motorii, reducerea stresului și îmbunătățirea dezvoltării socioemoționale, dezvoltarea creierului și a abilităților de comunicare (Rymanowicz *et al.*, 2020).

Învățarea socioemoțională este procesul de însușire și aplicare a cunoștințelor și abilităților pentru evaluarea și gestionarea emoțiilor, exprimarea emoțiilor în mod eficient, manifestarea empatiei față de ceilalți, stabilirea și menținerea unor relații sănătoase și pozitive, adoptarea de decizii responsabile. Aceasta este importantă pentru sănătatea emoțională a copiilor, precum și

98 pentru dezvoltarea și pregătirea lor generală pentru școală (Blewitt *et al.*, 2018). Copiii care au participat la programe de dezvoltare socioemoțională prezintă comportamente sociale pozitive îmbunătățite, niveluri mai scăzute de suferință emoțională, mai puține probleme comportamentale și rezultate școlare mai bune (Yang *et al.*, 2019). Deși formarea abilităților socioemoționale în sălile de grupă este vitală pentru învățarea și dezvoltarea copiilor, este, de asemenea, important ca acest proces să fie implementat în cât mai multe contexte (de exemplu, săli de grupă, familii, școli și comunități), astfel încât abilitățile să fie promovate și aplicate și în afara sălii de grupă, pentru a stimula dezvoltarea pozitivă a copiilor (Bierman *et al.*, 2016).

Învățarea bazată pe tehnologie este recomandată în educația timpurie, ca parte a unui program de învățare, dacă ajută la dezvoltarea sănătoasă a copilului și dacă lucrează pentru a atinge rezultatele educaționale dorite (Office of Educational Technology, 2018). În mod ideal, tehnologia nu ar trebui să înlocuiască alte mijloace didactice utilizate în activitatea de predare și nici să înlocuiască interacțiunile cu profesorii sau colegii. Tehnologia poate fi folosită pentru a spori șansele de învățare ale copiilor, cu diferite exemple, care includ tururi virtuale ale muzeelor de artă și știință. Aceste experiențe virtuale de învățare stimulează creativitatea și explorarea. Este important ca instituția școlară să se asigure că toate familiile sunt incluse și au acces la dispozitivele necesare. De asemenea, va fi oferit sprijin pentru depășirea provocărilor, pentru ca tehnologia să funcționeze în concordanță cu nevoile tuturor copiilor. Se recomandă contactul direct cu familiile, pentru a trece dincolo de simpla distribuire a dispozitivelor, în vederea facilitării participării copiilor la activitățile instructiv-educative.

Activitățile STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics* — Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică) pot fi implementate în programele de educație timpurie într-o varietate de moduri. Pot include activități de construire a unui turn din cuburi, a unui circuit cu bile, de rezolvare a unui puzzle, de plantare într-o grădină sau de utilizare a unei lupe. Predarea conceptelor STEAM contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor, precum și la stimularea curiozității (Tippet & Milford, 2017). Aceste abilități sunt esențiale pentru dezvoltarea creierului copiilor și sunt premise de bază ale succesului școlar viitor (Kermani & Aldemir, 2015). Alături de Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematică (STEM), sunt importante și artele, deoarece sunt necesare pentru a sprijini dezvoltarea copiilor (Wahyuningsih *et al.*, 2020). Îmbinarea artelor cu domeniile STEM poate dezvolta gândirea creativă a copiilor și poate îmbunătăți implicarea și învățarea copiilor (Radziwill *et al.*, 2015).

Formarea timpurie a competențelor lingvistice și de alfabetizare se bazează pe dezvoltarea vocabularului, pe conștientizarea fonologică, dar și pe familiarizarea copiilor cu alfabetul (Foulin, 2005). Studiile au evidențiat impactul pozitiv, atât pe termen scurt, cât și pe o durată mai mare, cu privire la rezultatele școlare de mai târziu, când copiii au parte de o pregătire timpurie pentru competențe lingvistice și de alfabetizare (Mol & Bus, 2011). Astfel, vor fi formate abilitățile lingvistice și de alfabetizare timpurii, pentru a construi bazele citirii și scrierii. Formarea acestor abilități în copilăria timpurie este, de asemenea, vitală pentru dezvoltarea creierului copiilor. Copiii care beneficiază de formare timpurie de înaltă calitate pentru competențe lingvistice și de alfabetizare învață să citească și să scrie bine, acest fapt având efecte pozitive asupra dezvoltării lor sociale și emoționale (Dickinson & Porche,

100 2011). Formarea timpurie a competențelor lingvistice și de alfabetizare pune, de asemenea, baza pentru abilitățile de comunicare de pe tot parcursul vieții, care sunt esențiale pentru succesul academic și profesional. Educatorii și părinții pot dezvolta abilitățile timpurii de limbaj și alfabetizare ale copiilor, jucându-se, vorbind, cântând, citind și scriind cu ei (Ece Demir-Lira *et al.*, 2019). Instrumentele digitale, cum ar fi aplicațiile și tabletele, contribuie la formarea abilităților timpurii de limbaj și alfabetizare (Aram & Bar-Am, 2016).

Predarea receptivă din punct de vedere cultural este o abordare centrată pe elev care trasează o punte între cultura școlară și cea de acasă a copiilor. Cultura este esențială pentru învățare, iar mediul din care provine copilul este un factor de bază pentru propria învățare, precum și pentru ceilalți copii din grupă. Când cunoștințele și abilitățile se bazează pe experiențele trăite, copiii vor descoperi mai lesne semnificația conținuturilor și vor fi mai interesați, ceea ce îi va ajuta să învețe mai detaliat și mai ușor. Strategiile de predare receptivă din punct de vedere cultural ar trebui să fie integrate în toate activitățile de predare, învățare și evaluare, în loc să fie privite doar ca o abordare suplimentară (Gay, 2002). Implementarea unor abordări receptivă din punct de vedere cultural îmbunătățește succesul școlar și determină formarea abilităților de comunicare. De asemenea, încurajează colaborarea, promovează incluziunea și construiește încrederea, ceea ce facilitează stabilirea unor relații pozitive cu familiile și școlile (Bennett *et al.*, 2018).

Educația centrată pe copil este diferită de abordarea tradițională, orientată către profesor, deoarece schimbă focalizarea instruirii dinspre profesor către copil. Este creat un mediu de învățare în care copiii sunt participanți activi la propria formare, mai degrabă

decât receptori pasivi de informații. Prin educația centrată pe copil, cei mici învață prin experiențe practice, prin angajarea în activități axate mai degrabă pe procesul de învățare decât pe rezultatul școlar (Cornelius-White, 2007). În plus, copiii îi conduc pe profesori spre ceea ce îi interesează să învețe, iar profesorii facilitează această învățare, spre deosebire de instruirea directă. Cercetările au arătat că instruirea centrată pe copil corelează pozitiv cu succesul școlar (Lerkkanen *et al.*, 2016). De asemenea, educația centrată pe copil stimulează dezvoltarea unor relații cu semenii și îmbunătățește abilitățile sociale și emoționale, precum și capacitatea funcției executive (Burchinal *et al.*, 2008). Predarea centrată pe copil este esențială pentru alte tendințe în educația timpurie, cum ar fi activitățile în natură și predarea receptivă din punct de vedere cultural. Metodele alternative educaționale Montessori și Waldorf ilustrează instruirea centrată pe copil.

Practica adaptată la nivelul de dezvoltare este o abordare care promovează formarea optimă a copiilor și învățarea cu ajutorul unor strategii specifice. Educatorii care implementează practici adaptate la nivelul de dezvoltare trebuie să respecte trei principii: punctele comune în dezvoltarea copiilor, individualitatea fiecărui copil și contextele sociale și culturale ale fiecărui copil (NAEYC, 2020). Elementele comune în dezvoltarea copiilor reflectă cercetarea în dezvoltarea umană care demonstrează că secvențele universale de schimbare și creștere pentru copii apar în toate domeniile de dezvoltare — cognitiv, emoțional, social și fizic. Educatorii ar trebui să cunoască aceste secvențe în funcție de vârsta copiilor, pentru a utiliza practici adecvate pentru dezvoltare. Principiul referitor la individualitatea fiecărui copil este o recunoaștere a faptului că fiecare copil este unic. Fiecare copil are propriul stil de învățare, propria personalitate și un mediu familial specific, astfel

102 încât practicile de predare ar trebui să fie adecvate pe baza acestor nevoi individuale. Contextul social și cultural al fiecărui copil este important în viața fiecăruia și, prin urmare, educatorii ar trebui să se asigure că predarea este relevantă, semnificativă și respectuoasă față de copii și contextele lor sociale și culturale. Implementarea tuturor celor trei aspecte ale practicilor adaptate la nivelul de dezvoltare este importantă pentru toți copiii, deoarece importanța învățării și dezvoltării în copilăria timpurie este un fapt dovedit științific (NAEYC, 2020). S-a demonstrat că aceste practici reduc decalajele de învățare și îmbunătățesc succesul școlar al copiilor.

Implicarea familiei în activitățile școlare este vizibilă când părinții și alți membri ai familiei lucrează alături de personalul școlii pentru a ajuta la dezvoltarea și învățarea cognitivă, emoțională și fizică a copiilor lor (Weiss *et al.*, 2014). Implicarea familiei în educația timpurie este importantă, deoarece părinții și membrii familiei joacă un rol important, în calitate de primii și cei mai longevivi profesori și susținători ai copiilor (Epstein, 2010). Cele mai eficiente practici de implicare a familiei includ: invitarea familiilor să participe la stabilirea obiectivelor educaționale și la luarea deciziilor cu privire la învățarea și dezvoltarea copiilor lor; utilizarea unei comunicări bidirecționale între familii și educatori, care este continuă și în timp util. Implicarea familiei este esențială pentru promovarea și sprijinirea parteneriatelor dintre familie și școală, pentru a construi relații puternice între părinte și copil, precum și pentru a determina bunăstarea familiei, învățarea și dezvoltarea optimă a copiilor. După Powell *et al.* (2010), implicarea activă a familiei poate îmbunătăți pregătirea școlară a copiilor, abilitățile sociale și succesul școlar.

4.2. Direcții de acțiune la nivelul noului curriculum pentru educație timpurie în învățământul românesc

Curriculumul pentru educația timpurie (2019) „valorifică paradigma educației centrate pe copil și fundamentează demersurile educaționale pe activitatea de învățare a acestuia ca proces, respectiv pe dobândirea unor comportamente care să asigure premisele dezvoltării competențelor-cheie mai târziu”. Educația timpurie este plasată la baza dezvoltării competențelor-cheie, la nivelul preelementar (stimulare comportamentală). În același timp, prin intermediul noului curriculum s-a încercat elaborarea unor instrumente mai clare și accesibile cadrelor didactice. Scopul care stă la baza elaborării documentului constă în „dezvoltarea armonioasă și deplină a potențialului propriu al fiecărui copil”.

Conform prevederilor din noul *Curriculum pentru educație timpurie* (2019), se pune accent pe realizarea unei reactualizări și a unei restructurări a curriculumului național pentru educație timpurie, având la bază mai multe argumente:

- necesitatea corelării cu prevederi și recomandări din documente promovate la nivel european (Cadrul de calitate, la nivel european, pentru educație timpurie elaborat în perioada 2012–2014 și aprobat pe timpul președinției României la Consiliul UE, în mai 2018), cu impact și cu implicații semnificative în dezvoltarea domeniului educației timpurii în România;
- corelarea cu celelalte niveluri de învățământ, pentru realizarea coerenței la nivelul sistemului educațional românesc;
- corelarea permanentă cu legislația în vigoare, îndeosebi cu prevederile care vizează domeniul educației timpurii;

- atingerea țăintelor și/sau implementarea unor măsuri din strategiile europene și naționale de referință pentru domeniul educației;
- necesitatea unei abordări sistemice a educației timpurii, care înglobează, deopotrivă, educația antepreșcolară și educația preșcolară, evitându-se abordarea lor fragmentată, așa cum s-a întâmplat până acum;
- accentuarea rolului jocului liber și al activităților integrate în procesul de învățare;
- trecerea de la un curriculum centrat pe obiective spre un curriculum care are în vedere competențele viitoare ale copilului, în contextul în care, la toate nivelurile de învățământ, a fost operată această modificare;
- corelarea *dimensiunilor* (pe domenii de dezvoltare) cu indicatorii din *Fișa de apreciere a progresului copilului înainte de intrarea în clasa pregătitoare*;
- corelarea *Programului zilnic de activitate* cu modul de completare a *Condiciei de evidență a activității didactice*.

Există un set de aspecte de continuitate la nivelul noului curriculum pentru educație timpurie, care constituie repere pentru implementarea eficientă a acestuia:

- temele anuale de studiu și elementele descriptive ale acestora, utilizate în proiectarea tematică;
- tipurile principale de activități pentru nivelul preșcolar: ALA (Activități la liberă alegere); ADE (Activități pe domenii experiențiale); ADP (Activități de dezvoltare personală) și cele cinci domenii experiențiale (Limbă și comunicare, Științe, Om și societate, Estetic și creativ, Psihomotric);
- maniera integrată de abordare a activităților de învățare. (cf. *Curriculum pentru educație timpurie*, 2019)

Schimbarea cea mai relevantă pe care o prezintă curriculumul pentru educație timpurie constă în faptul că educatorii/profesorii trebuie să selecteze comportamentele așteptate de la copii și dimensiunile de dezvoltare vizate pentru perioada imediat următoare. Această selecție se realizează pe baza evaluărilor inițiale, la nivelul fiecărui domeniu de dezvoltare. Activitățile vor fi revizuite după o perioadă, în vederea adaptării conținuturilor, în strânsă corelare cu progresele înregistrate de copii.

4.3. Elemente caracteristice pentru o educație timpurie de calitate

Există cinci elemente-cheie care sunt fundamentale pentru obținerea unor experiențe de înaltă calitate și a unor rezultate semnificative la copiii antepreșcolari (*Key Elements of High-Quality Early Childhood Learning Environments: Preschool*, 2021): mediul de învățare, rutina zilnică, relațiile dintre adult și copil, practicile de predare și implicarea familiei.

Mediul de învățare cuprinde „totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă în sistemul de învățământ” (cf. Carcea, 1999, p. 18). Acesta determină forme de interacțiuni sociale specifice. La nivelul grupei de copii se stabilesc următoarele tipuri de relații (Iucu, 2006): „De intercunoaștere, care derivă din nevoia psihologică de a dispune de informații despre celălalt, despre felul său de a fi și personalitatea acestuia; de intercomunicare, care exprimă nevoia de a se informa reciproc, de a realiza schimburi informaționale; socioafective, care au în vedere schimbul de emoții, sentimente și structuri afectiv-simpatetice; de influențare, care sunt puternic determinate de poziția pe care o ocupă fiecare copil în ierarhiile obiective și subiective ale grupei”. Ariile de stimulare influențează, la rândul

106 lor, amenajarea spațiului, prin distribuirea lui în zone diferite și diverse, cu scopuri de cunoaștere și dezvoltare experiențială a copilului; astfel, putem avea o altă așezare a jocurilor și jucăriilor în sală, o altă antrenare în joc și noi activități ale copiilor după reguli în care sunt stimulate motivația internă și respectul de sine.

Principalele arii de stimulare care se pot amenaja în educația timpurie sunt (Vrăsmaș, 2014):

- *artele plastice*, pentru desfășurarea activităților de pictură cu acuarele sau guașe, de dactilopictură, de activități practice, colaje etc.;
- *ariile senzoriale* (apa și nisipul), în care se poate așeza apa într-o cădiță sau un vas mare și se poate folosi o cutie cu nisip la construcții din acest material;
- *construcțiile* (cuburile mari), care necesită un covor și un raft, pe care se află ordonate piese de mărimi și forme diferite;
- *jocurile casei*, care reprezintă locul în care se desfășoară activitățile casnice și jocurile de rol;
- *jocurile de manipulare* (jocurile de masă), care se realizează la măsuță, lângă rafturile în care copii găsesc jucării mici și jocuri de masă;
- *muzica*, arie unde pot exista instrumente de muzică, dar și obiecte care produc sunete muzicale;
- *gimnastica*, loc în care pot fi amplasate diferite aparate de sport;
- *științe* (colțul naturii vii), pentru a așeza plantele, mici animale de casă, peștișorii și tot felul de semințe și lucruri care formează spiritul științific;
- *biblioteca* (colțul liniștit și colțul cărții), pentru a delimita spațiul unor rafturi cu cărți, caiete și creioane, dar și al unor saltele sau canapele pe care copiii se pot odihni;

- *spațiul curții* (jocurile în aer liber), unde există numeroase moduri de amenajare a curții pentru a deveni real un spațiu de joacă;
- *calculatoare* etc.

Rolurile educatoarei în amenajarea spațiului educativ sunt multiple: ea oferă copilului libertatea de a explora, de a se mișca, de a-și satisface curiozitatea prin propria alegere și acțiune; ea creează condițiile necesare și conduce indirect copiii; ea identifică tehnicile și căile de stimulare a dezvoltării copiilor prin intermediul amenajării efective și eficiente a spațiului educativ. După Ceobanu (2011), este important să fie respectate o serie de principii pentru aranjarea adecvată a grupei:

- Educatoarea va avea un control vizual „rezonabil” asupra tuturor copiilor.
- Copiii vor avea o vizibilitate foarte bună asupra prezentărilor, demonstrațiilor, tablei etc.
- Mijloacele didactice utilizate frecvent vor fi accesibile.
- Zonele de circulație vor facilita accesul rapid în și din grupă.
- Aranjarea mobilierului grupei trebuie să faciliteze aranjarea rapidă a copiilor în perechi, grupuri mici, grupuri mari.
- Sălile de grupă vor fi organizate și poziționate astfel încât să se evite apariția stimulilor senzoriali care pot conduce la distragerea atenției elevilor.

Rutina zilnică, în forma ei scrisă, este afișată la nivelul antepreșcolarilor, pentru a fi ușor de văzut, și îndeplinește mai multe condiții: este ușor de înțeles și include un text împreună cu imagini/simboluri specifice; profesorii și copiii fac referire la acestea pe tot parcursul zilei; rutina zilnică este formulată într-un limbaj adecvat vârstei și dezvoltării copiilor.

Este necesar ca rutina zilnică să includă o perioadă adecvată în fiecare zi. Sunt formulate o serie de recomandări pentru cadrele didactice (*Key Elements of High-Quality Early Childhood Learning Environments: Preschool, 2021*):

- Planificați jocul, implicați-vă în activitatea de joc și reflectați asupra modului în care a funcționat aplicarea acestuia.
- Realizați jocul pentru o perioadă susținută și continuă, pentru a permite copiilor să se concentreze profund și să construiască cunoștințe prin intermediul procesului de joc-învățare facilitat în mod strategic de către profesori.
- Angajați-vă într-o activitate distinctă într-un grup mic, planificată și facilitată.
- Implicați-vă într-o activitate distinctă într-un grup mare, planificată și facilitată.
- Participați la activități specifice vieții de familie (de exemplu: luatul mesei împreună).
- Favorizați tranziția între părțile zilei.
- Desfășurați zilnic jocuri în aer liber.
- Este important să vă și odihniți dacă participați la un program de școală sau de o zi întreagă.

Relațiile dintre adult și copil au rolul de a stimula interacțiunile receptive, pentru a promova relații sigure, care susțin învățarea pe tot parcursul zilei. Interacțiunea eficientă dintre adulți și copil este evidențiată prin următoarele aspecte, în care educatorii:

- Sunt respectuoși, susținători, calzi și grijulii, consecvenți și previzibili, manifestând acceptare și intenționalitate.
- Înțeleg, reflectă și respectă cultura copiilor, atât verbal, cât și nonverbal.

- Satisfac nevoile de bază ale copiilor.
- Sprijină interacțiunile între semeni pentru a preda abilitățile sociale și soluționarea conflictelor, în timp ce promovează prietenii.
- Stimulează autonomia copiilor și abilitățile de rezolvare a problemelor.
- Promovează schimburile conversaționale susținute, care promovează limbajul și comunicarea bogate.
- Recunosc eforturile și realizările copiilor.

Se va pune accent pe apropierea fizică și pe implicarea adultului și a copilului în timpul interacțiunii (de exemplu, educatorul se poziționează la nivelul ochilor copiilor, recunoaște prezența copilului etc.).

Practicile de predare și evaluare includ strategii didactice și de evaluare adaptate la particularitățile de vârstă ale copiilor. Metodele didactice principale care vor fi utilizate în învățământul antepreșcolar vor fi povestirea, explicația, observația, demonstrația, exercițiul, jocul, precum și metodele active și interactive care corespund nevoilor copiilor. Mijloacele didactice vor fi atât atractive, dar și variate, pentru a stimula toate domeniile de dezvoltare. Metoda de evaluare principală este observarea comportamentului și activității antepreșcolarului.

Implicarea familiei este unul din elementele de bază ale realizării unei educații timpurii de succes. Avantajele parteneriatului dintre grădiniță și familie sunt variate (Agabrian și Millea, 2005): „Îmbunătățirea abilităților educaționale ale părinților; dezvoltarea abilităților de lideri ale părinților; conectarea familiilor cu membrii instituției preșcolare și ai comunității; oferirea de servicii și suport familiilor”. Există mai multe forme de organizare

110 a activităților, pentru a facilita implicarea părinților (cf. Crețu și Nicu, 2009, p. 65): „Asociații ale părinților și profesorilor, cu o largă libertate de inițiativă; școli ale părinților și școli ale mameilor; consilii de administrație școlară formate din părinți, cu rol informațional, consultativ și decizional; comitete de părinți pe clase și școli, fără rol decizional, care sprijină școala în rezolvarea unor probleme”.

Copilăria timpurie oferă posibilități multiple educatorilor și părinților pentru a modela traiectoria dezvoltării holistice a unui copil și pentru a construi o bază pentru viitorul său. Formarea abilităților sociale, emoționale, cognitive și fizice ale copilului asigură un fundament solid pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

- Agabrian, M., & Millea, V. (2005), *Parteneriate școală-familie-comunitate. Studiu de caz*. Iași: Institutul European.
- Aram, D., & Bar-Am, O.C. (2016), Mothers helping their preschool children to spell words: A comparison between interactions using the computer vs. pencil and paper. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 7, 15–21, <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.03.001>.
- Becker, B.D., Gallagher, K.C., & Whitaker, R.C. (2017), Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>.
- Bennett, S.V., Gunn, A.A., Gayle-Evans, G., Barrera, E.S., & Leung, C.B. (2018), Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0839-9>.
- Bierman, K.L., Morris, P.A., & Abenavoli, R.M. (2016), Parent engagement practices improve outcomes for preschool children. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University

- <https://www.rwjf.org/en/library/research/2017/02/parent-engagement-practices-improve-outcomes-forpreschool-child.html>.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T.,... & Skouteris, H. (2018), Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, 1(8), e185727-e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008), Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>.
- Burgess, E., & Ernst, J. (2020), Beyond Traditional School Readiness: How Nature Preschools Help Prepare Children for Academic Success. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 17–33.
- Carcea, M.I. (1999), *Mediul educațional școlar, Iași*: Editura Cermi.
- Ceobanu, C. (2011), *Managementul clasei de elevi, Iași*: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași.
- Cordiano, T.S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L.K., & Russ, S.W. (2019), Nature-Based Education and Kindergarten Readiness: Nature-Based and Traditional Preschoolers Are Equally Prepared for Kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18–36.
- Cornelius-White, J. (2007), Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>.
- Crețu, D., & Nicu, A. (2009), *Pedagogie pentru definitivat și gradul didactic II*, Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga” Sibiu.
- Dickinson, D.K., & Porche, M.V. (2011), Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870– 886, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>.
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L.R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S.C. (2019), Parents’ early book reading to children: Relation to children’s

- later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), e12764.
- Epstein, J.L. (2010), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Foulin, J.N. (2005), Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing*, 18(2), 129–155, <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>.
- Gay, G. (2002), Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116, <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>.
- Gesell, A., & Ilg, F.L. (1949), *Child development, an introduction to the study of human growth*, New York: Harper.
- Ionescu, M. (coord.) (2010), *Reperete fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului între naștere și 7 ani*, București: Ed. Vanemonde.
- Iucu, R.B. (2006), *Managementul clasei de elevi*, Iași: Editura Polirom.
- Jennings, P.A. (2015), Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students, *Mindfulness*, 6(4), 732–743, <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>.
- Joița, E. (2007), *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, București: Ed. Didactică și Pedagogică.
- Kermani, H., & Aldemir, J. (2015), Preparing children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom, *Early Child Development and Care*, 185(9), 1504–1527, <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007371>.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019), Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship, *Frontiers in Psychology*, 10, 1–9, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>.
- Lerikkanen, M.K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.E. (2016), Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school, *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>.

- McCallops, K., Karpyn, A., Klein, J., & Jelenewicz, S. (April 2021), *10 Current Trends in Early Childhood Education: Literature Review and Resources for Practitioners* (T21-008), Newark, DE: Center for Research in Education and Social Policy.
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011), To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood, *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>.
- National Association for the Education of Young Children (2020), *Developmentally appropriate practice (DAP) position statement*: <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>.
- The Mindfulness Initiative (2016), *Building the case for mindfulness in the workplace*. Accesibil la: <https://www.themindfulnessinitiative.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=46ef10fd-4d64-41f9-91a6-163d52cd304c>.
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N., & San Juan, R.R. (2010), Parent–school relationships and children’s academic and social outcomes in public school pre-kindergarten, *Journal of School Psychology*, 48(4), 269–292, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>.
- Radziwill, N.M., Benton, M.C., & Moellers, C. (2015), From STEM to STEAM: Reframing what it means to learn, *The STEAM Journal*, 2(1), <https://doi.org/10.5642/steam.20150201.3>.
- Rymanowicz, K., Hetherington, C., & Larm, B. (2020), Planting the seeds for nature-based learning: Impacts of a farm-and nature-based early childhood education program, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(1), 44–63.
- Tippett, C. D., & Milford, T. M. (2017), Findings from a pre-kindergarten classroom: Making the case for STEM in early childhood education, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 67–86. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9812-8>.
- Vrășmaș, E. (2014), *Educație timpurie*, București: Editura Arlequin.
- Vrâncianu, M. (coord.), *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate: Ghid pentru educatori*, Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”.
- Wahyuningsih, S., Nurjanah, N.E., Rasmani, U.E.E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A.R., & Syamsuddin, M.M. (2020). STEAM Learning in Early Childhood Education: A Literature Review. *International*

- 114 *Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 33–44, <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v4i1.39855>.
- Weiss, H.B., Kreider, H., Lopez, M.E., & Chatman-Nelson, C.M. (2014), *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological framework*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yang, W., Datu, J.A.D., Lin, X., Lau, M. M., & Li, H. (2019), Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A meta-analysis of the educational effects, *Early Education and Development*, 30(1), 36–59, <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539557>.
- *** (2019) Curriculum pentru educație timpurie. București: Ministerul Educației Naționale.
- *** (2021) Key Elements of High-Quality Early Childhood Learning Environments: Preschool. Michigan: Department of Education. Material găsit la adresa: https://www.michigan.gov/-/media/Project/Websites/mde/gsrp/standards/Key_Elements_of_High-Quality_Early_Childhood_Learning_Environments_Preschool_Ages_3-5.pdf?rev=e2bd1168c1be47e8a650c596ed3c65cf.

Dirrecții în elaborarea strategiilor educaționale în educația timpurie

Sofia Loredana Tudor, Cristina Dumitru, Maria Magdalena Stan, Marius Claudiu Langa
*Universitatea Națională de Știință și Tehnologie „Politehnica” București,
Centrul Universitar Pitești*

Alegerea strategiilor educaționale și integrarea acestora în vederea dezvoltării unui demers educațional optim se va baza pe dimensiunile fundamentale care asigură cadrul teoretic și operațional al acțiunilor educaționale la vârstele timpurii:

1. Abordarea holistă a dezvoltării copilului este un principiu fundamental, care presupune reconsiderarea din perspectiva domeniilor de dezvoltare (dezvoltarea fizică, starea de sănătate, dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea socioemoțională) și a integrării curriculare.
2. Abordarea integrată a conținuturilor nu este analizată strict din perspectiva beneficiilor pentru dezvoltarea copilului, ci ea răspunde nevoilor copilului de securitate afectivă, de exprimare a autonomiei și independenței, nevoilor copilului de diferențiere, de recunoaștere a identității proprii, precum și nevoilor primare ale copilului de a explora mediul apropiat pentru a-l cunoaște și a-l stăpâni (Păun & Iucu, 2002).

Beneficiind de educație timpurie de calitate, fiecare copil va avea un start bun în viață, va fi capabil să fie autonom și independent, să comunice cu ceilalți, să-și formeze abilități motorii coordonate, să-și expună nevoile fizice și psihice, să se simtă în siguranță în spațiul școlar, dar și să accepte absența părinților și să-și satisfacă curiozitățile (Ionescu, 2010).

3. Practicarea unei educații centrate pe copil, adecvarea întregului proces educațional la particularitățile de vârstă și individuale ale acestuia, în contextul interacțiunii sale directe cu mediul natural și social. Cadrul învățării în perioada copilăriei se construiește în jurul unor probleme reale ale vieții, pe care copilul le identifică în experiențe de învățare autentice. În acest sens, se recomandă (Păun & Iucu, 2002):
 - respectarea copilului din punctul de vedere al dezvoltării fizice și mintale, al nevoilor proprii de îngrijire;
 - respectarea copilului, indiferent de dificultățile de dezvoltare, oferindu-i un tratament diferențiat/personalizat;
 - respectarea principiului nondiscriminării, asigurând un proces educațional incluziv, în care să fie diminuate vulnerabilităților sociale, culturale, etnice, religioase, de gen etc.
4. Construirea unui mediu educațional în care se accentuează antrenarea de abilități transferabile, oferind copiilor prilejuri de gândire (identificare, sortare, comparare, descriere), de comunicare, de cooperare, de experimentare etc. Un mediu educațional este stimulativ dacă răspunde nevoilor de dezvoltare ale copilului (fizice, cognitive, socioemoționale etc.), făcând posibilă exersarea unor deprinderi de bază:

descoperirea de noi gusturi (experimentarea cu ajutorul simțurilor); dezvoltarea motricității fine și grosiere (utilizarea unor instrumente sau a unor obiecte de uz personal); integrarea unor reguli sociale (respectarea modului de adresare față de educator sau față de alți copii), încurajarea autonomiei copilului (alegerea jucăriei preferate). De asemenea, Clements și Sarama (2016) stabilesc recomandări pentru specialiștii în educația timpurie, în vederea dezvoltării unor demersuri educaționale centrate pe dezvoltarea atitudinii pozitive a copiilor:

- proiectarea unor sarcini de învățare care au sens pentru copii (atât sens practic, cât și sens matematic);
 - disponibilitatea educatorilor de a aștepta de la copii să inventeze, să explice și să critice propriile soluții și strategii;
 - oferirea de momente prielnice pentru invenții creative și practice;
 - ajutorul și încurajarea explorării unor soluții multiple.
5. În educația timpurie, rolul educatorului în construirea experiențelor educaționale se reinterpretează, fiind evident necesară flexibilizarea rolurilor acestuia, pentru că educatorul devine facilitator în învățare. Educatorul creează contexte de învățare variate, stimulative și adaptate particularităților individuale ale copiilor, oferindu-le opțiuni diferite și lăsându-i pe ei să aleagă experiențele de învățare, centrele unde să experimenteze, materialele pe care să le manipuleze etc. Acesta asigură suportul material, contextul pentru învățare, iar copiii lucrează independent și își construiesc cunoașterea (Murphy, 1997; Boudourides, 1998; Wilson, 2000; Elgedawy, Summer, 2001, *apud* Joița, 2006).

6. Valorificarea educațională a teoriei inteligențelor multiple vizează toate componentele procesului educațional, încât este necesar să se acorde atenție următoarelor dimensiuni ale dezvoltării inteligențelor multiple (Bocoș, 2008):
- (i) cunoașterea profilului de inteligență al copiilor și a stilului de învățare al acestora, în vederea proiectării și realizării unor demersuri educaționale personalizate și diferențiate, a unor strategii didactice adecvate competențelor vizate, a unor forme și metode de evaluare specifice și a unor modalități optime de reglare și de optimizare a activității educaționale;
 - (ii) conștientizarea faptului că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță pentru formarea personalității copilului; în acest sens, inteligențele dezvoltate trebuie valorificate optim în mediul educațional;
 - (iii) elaborarea unei oferte curriculare flexibile, variate, adaptabile pentru toate tipurile de inteligență și care abordează situații reale de viață.
- Din perspectiva teoriei inteligențelor multiple, educația la vârsta timpurie și vârsta școlară mică presupune (Flueraș, 2005):
- abordarea strategică integrată pe termen lung și scurt a curriculumului;
 - restructurări ale mediului de învățare, din perspectiva creării unui mediu stimulat, activizant;
 - organizarea centrelor de activități pe domenii de dezvoltare ale copilului;
 - organizarea activităților în centre: prin fiecare centru vor trece toți copiii, indiferent de preponderența manifestată a unui tip sau altul de inteligență.

Elaborarea strategiilor educaționale este un proces complex care se va baza pe dimensiunile învățării timpurii.

Învățarea timpurie, un concept relativ nou, accentuează ideea de instituire a învățării încă din primele momente de viață ale copilului. Învățarea se produce în mod organizat și este proiectată pe finalități clare, odată cu integrarea copilului în mediul educațional formal. Cu toate acestea, nu pot fi ignorate achizițiile pe care copilul le dobândește în mediul informal sau nonformal, iar acestea constituie premise ale învățării ulterioare.

În învățarea timpurie, factori importanți ai reușitei sunt mediile în care copiii trăiesc și calitatea relațiilor acestora cu adulții (părinți, alte persoane din anturajul apropiat copilului); acești factori au un impact semnificativ asupra dezvoltării lor cognitive, emoționale, sociale. Din acest considerent, oferirea condițiilor propice pentru dezvoltarea în copilăria timpurie este o modalitate optimă de a diminua efecte nedorite în dezvoltarea copilului.

Construirea cadrului învățării timpurii are în vedere câteva principii:

- copiii sunt cei care învață, iar aceștia învață jucându-se, descoperind și încercând; eșecul nu este pentru copil un motiv de a refuza să învețe;
- educatorului îi revine sarcina de a organiza mediul pentru învățare, de a observa și de a identifica nevoile de dezvoltare ale copilului, emoțiile, dorințele și curiozitățile acestuia, oferind situații optime pentru satisfacerea lor;
- mediul de învățare este de fapt mediul de existență al copilului, de aceea mediul trebuie să ofere permanent copilului motive de a-l explora și de a-l construi după propriile nevoi;
- părinții și adulții din viața copilului sunt parteneri activi în învățare, aceștia vor învăța împreună cu copilul, oferindu-i acestuia încredere în forțele proprii, autonomie în acțiuni, motive de a învăța.

În acest sens, definirea strategiilor educaționale are ca premisă necesitatea **centrării pe învățarea interactivă**, învățarea fiind o construcție a relației cu ceilalți, a condițiilor și comportamentelor sociale; construcția/cunoașterea (ca produs final al procesului de învățare) este rezultatul unor combinații de strategii individuale cu strategii de grup. Construcția individuală este completată de construcțiile realizate în grup (Raynal, Rieunier, 1997, *apud* Cerghit, 2008).

Interacțiunea din grup favorizează construcția cunoașterii individuale, prin câmpul de interrelații multiple creat între copil și ceilalți membri ai grupului. În educația timpurie, imitația, capacitatea de a reproduce un set de acțiuni observate, are un rol esențial în dezvoltarea socială și cognitivă în perioada copilăriei timpurii. Utilizarea diferitelor strategii de învățare socială, interactivă, favorizează învățarea prin imitație, în funcție de gradul de accesibilitate, noutatea și complexitatea obiectului/persoanei supuse procesului imitativ. În acest sens, educatoarea va proiecta strategii interactive care dezvoltă deprinderile de interacțiune socială: construcții de tip puzzle, deplasarea prin labirinturi etc. (Dickerson, Gerhardstein, Zack, & Barr, 2013)

Se pune accent pe strategiile de colaborare în grup, care facilitează cunoașterea, pe strategiile de educare formală și nonformală/informală, care asigură diversitatea în învățare și integrarea resurselor de informare moderne. Prezentăm câteva avantaje ale utilizării strategiilor interactive (Oprea, 2007), subliniind că lista nu este exhaustivă:

- învățarea devine un act care place și îi motivează pe copii, pentru că îi implică activ;
- rezultatele obținute sunt mai bune, pentru că învățarea se centrează pe activitatea de gândire, înțelegere și cunoaștere activă, mai puțin pe memorizare;

- cunoștințele sunt transferabile și aplicabile în alte situații de învățare; copilul devine conștient de propriile achiziții, pentru că le-a descoperit, le-a căutat, a făcut investigații asupra lor;
- învățarea pleacă de la situații autentice, concrete; este promovat interacționismul, ceea ce permite dezvoltarea abilităților sociale, de comunicare;
- se promovează lucrul în grup, care facilitează dezvoltarea continuă a cunoașterii, prin dezbateri, argumentații etc.

Elaborarea strategiilor educaționale este o **abordare constructivistă**. Pentru realizarea unui proces de instruire autentic, Lebrun (cf. Joița, 2002) sugerează realizarea unui demers educațional personalizat, care să asigure transformarea informațiilor predate și construirea progresivă a cunoștințelor noi. În acest mod, fiecare copil utilizează resursele cognitive și operează cu sarcinile didactice în mod variat, pentru a le dezvolta, combina, recombina, aplica, corecta, sub îndrumarea profesorului. Strategiile centrate pe copil, pe nevoile și pe interesele lui vor facilita construirea cunoașterii și a creativității acestuia (Sujani, 2022).

Abordările constructiviste susțin importanța instruirii autodirijate, în care copiilor li se permite libertatea de a experimenta și de a explora, pentru a-și construi propriile cunoștințe, dar fără a ignora rolul educatorului. Hendricks (2009) propune ca educatorul să creeze experiențe de învățare autentice, antrenante din punct de vedere cognitiv și provocatoare pentru dezvoltare, copiii fiind puși în situația de a adresa întrebarea DE CE.

Utilizarea **strategiilor care integrează tehnologiile interactive** este o realitate; dincolo de evidențierea unor efecte negative ale

122 utilizării acestora la vârsta copilăriei, trebuie valorificat aportul formativ și informativ al acestora (Joița, 2002; Cerghit, 2008):

- stimularea gradului de participare a copiilor, prin implicarea acestora în formularea de întrebări, elaborarea de răspunsuri, participarea la rezolvarea sarcinilor, având în vedere modul interactiv de prezentare (filme animate, benzi desenate, personaje ireale etc.);
- stimularea interesului pentru învățare;
- facilitarea înțelegerii și a construirii cunoștințelor, știind că vârsta copilăriei este vârsta lui DE CE?, întrebare care se naște în jurul unor întâmplări, fenomene, personaje etc.;
- asigură dezvoltarea premiselor pentru formarea conceptelor și raționamentelor (Ionescu & Bocoș, 2009).

În studiile care vizează utilizarea tehnologiei în educația timpurie se au în vedere următoarele direcții de analiză (Nikolopoulou, 2019):

- i. utilizarea dispozitivelor mobile de către copii (frecvența de utilizare, dispozitivul preferat — dispozitivele cu ecran digital, pe care copilul va folosi degetul, mai ales că musculatura fină a mâinii nu este suficient dezvoltată);
- ii. efectele utilizării tehnologiei mobile asupra învățării copiilor, evidențiind efecte importante în ceea ce privește premisele pentru achiziționarea limbajului, dezvoltarea abilităților cognitive;
- iii. aplicații educaționale mobile care vizează copiii preșcolari (tip de aplicații, caracteristici de design, ușurință în utilizare);
- iv. percepțiile părinților și ale educatorilor cu privire la tehnologiile mobile și utilizarea lor de către copiii de vârstă timpurie;

- v. considerații etice referitoare la utilizarea tehnologiile mobile de către copiii de vârstă timpurie.

Copiii cresc într-o societate cu evoluție tehnologică rapidă și întâlnesc o gamă largă de tehnologii în viața lor de zi cu zi — roboți casnici, dispozitive mobile de comunicare etc. În acest context, învățarea și dezvoltarea abilităților digitale este o necesitate și trebuie implementată în mod organizat încă din perioada copilăriei timpurii.

Percepțiile educatorilor privind inserția de tehnologie în procesul educațional evidențiază abordarea pozitivă a acestei situații, pentru că tehnologia permite: dezvoltarea interesului copiilor pentru tehnologie; dezvoltarea mediului educațional cu instrumente digitale care dau copiilor posibilitatea de a le folosi în mod creativ; conștientizarea copiilor asupra tehnologiei; înțelegerea modului în care funcționează tehnologia și a rolului ei în viața reală; pregătirea copiilor pentru învățarea viitoare (Eliasson, Peteson & Lantz-Andersson, 2023).

Utilizarea **strategiilor ludice (bazate pe joc)**, având în vedere că jocul reprezintă activitatea fundamentală la vârstele timpurii, reprezintă o dimensiune strategică esențială în construirea demersului educațional la vârstele timpurii. Jocul oferă copiilor un mijloc de expresivitate și de adaptare, de promovare a abilităților și de activitate și conectivitate socială (Graber *et al.*, 2021), numeroase studii indicând faptul că învățarea de profunzime se produce când copiii sunt implicați activ în jocurile și activitățile organizate (Laevers, 2000, Howard & McInnes, 2013). Deoarece jocul ia naștere din condițiile sociale de viață, acesta este dezvoltat prin implicarea copilului în mediul său social și prin relațiile cu ceilalți (Fleer, 2012).

Metodele didactice bazate pe elementele interactive multimedia, mai atractive pentru copii, pot fi aplicate ca instrumente pentru activitățile de predare și învățare. Prin utilizarea resurselor și instrumentelor multimedia, bazat pe simularea vieții reale, mecanismul cognitiv al copilului este activat, deoarece tehnologia îl stimulează pe copil, prin semnale vizuale, auditive, dinamice, să gândească, să lucreze, să interacționeze, să colaboreze, să creeze. Integrarea strategiilor didactice care favorizează interacțiunea copilului cu conținutul și proiectarea jocurilor interactive este, la vârsta timpurie, o abordare pedagogică bazată în principal pe joc (Maria, Rusilowati & Hardyanto, 2019).

Copilul are o misiune clară, aceea de a se juca, aceasta fiind responsabilitatea specifică vârstei lui. Copiii văd lumea în mod diferit; când se joacă, transpun în jocul lor elemente din viața reală sau elemente imaginate, care exprimă dorințele lui, emoțiile față de ce se întâmplă în jurul lui, elemente ale creativității. De aceea prin strategiile ludice se vor proiecta experiențe variate în care copilul să exprime ce simte, ce își dorește, ce curiozități are. Rolul educatorului este de a observa ceea ce îi place copilului, ce îl interesează, ce nevoi are. Copilul trebuie atras să rămână într-o stare de învățare prin joc, pentru ca învățarea să nu devină obositoare, presantă, ci să se contopească cu starea sa naturală de existență.

Storli și Sandseter (2019) subliniază elemente proprii activităților bazate pe joc, care susțin necesitatea includerii acestuia ca abordare educațională: (i) natura împletită a jocului și a învățării; (ii) rolurile proactive pe care adulții le pot adopta în jocul copiilor; (iii) modul în care practicile de învățare bazate pe joc creează premisele optime atât pentru dezvoltarea socială, emoțională și fizică a copiilor, cât și pentru dezvoltarea lor academică și cognitivă.

Introducerea jocului în procesul educațional este susținută de multitudinea de teorii ale jocului, care evidențiază valoarea ludicului pentru dezvoltarea copilului. Redăm câteva idei în acest sens (Kernan, 2007):

- jocul favorizează dezvoltarea autonomiei copilului; copiii vor alege cum să se joace, cu cine să se joace, cât să se joace;
- jocul reflectă ceea ce copiii știu deja și pot face, oferind acestora contexte pentru construirea cunoștințelor și a abilităților într-un mod care are sens pentru ei;
- prin joc, copiii pot experimenta și pot fi provocați, jocul oferindu-le acestora posibilități de a explora riscul — de a face ceva ce nu au mai făcut sau ceva mai dificil;
- jocul reprezintă o transpunere simbolică a realității percepute de copii; jocul le permite să transforme realitatea în reprezentări simbolice ale lumii, să experimenteze semnificațiile și regulile vieții, pentru a încerca diferite idei, sentimente și relații cu oamenii;
- jocul implică activitatea participanților: va fi activ din punct de vedere fizic, implicând mișcare exuberantă și energie fizică; va implica activitatea mentală — jocul imaginativ sau jocul cu cuvintele;
- uneori copiii preferă și au nevoie să se joace singuri, se angajează în joacă pentru simplul motiv că este plăcută în sine.

Integrarea strategiilor ludice are la bază teoriile pedagogice care susțin nenumăratele funcții ale jocului, inclusiv în programe de educație timpurie (Ciolan, 2013):

- funcția de socializare — jucându-se cu ceilalți, copilul interacționează și comunică, acestea fiind două instrumente sociale esențiale;

- funcția de asigurare a dezvoltării personalității, jocul fiind o articulare complexă a personalității la nivel individual;
- funcția de dezvoltare a dispozițiilor de învățare, prin consolidarea unui sentiment de responsabilitate și cultivarea dezvoltării globale a copilului;
- funcția de îngrijire, stimulând dezvoltarea sănătoasă a corpului și promovând îngrijirea proprie;
- funcția adaptativă, prin provocarea copilului de a se adapta la contexte fizice și sociale variate;
- funcția imaginativă, prin hrănirea gustului pentru a experimenta și a inova în situații educaționale provocatoare; de exemplu, *jocul simbolic* este singurul comportament uman care integrează și echilibrează toate aspectele dezvoltării și se stabilește prin activarea funcției simbolice, adică prin capacitatea de a folosi unele lucruri (imagini mentale, cuvinte) ca simboluri pentru perceperea a altceva; jocul simbolic definește capacitatea copilului de a reprezenta experiența reală sau imaginară printr-o utilizare combinată a obiectelor, mișcărilor, acțiunilor și vorbirii; în jocul simbolic, copiii creează o situație imaginară, își asumă rolul și acționează în conformitate cu aceasta, respectă anumite reguli care sunt specifice rolului asumat, deși nu sunt stabilite în prealabil (Petrović-Sočo, 2014).

Există un acord de lungă durată cu privire la importanța deosebită a jocului în copilăria timpurie, iar conceptualizările și teoriile jocului abundă, taxonomiile acestuia sunt variate, o prezentare completă a acestora făcând obiectul unor studii detaliate în domeniu: (i) unele dintre acestea se centrează pe conținutul jocului, evidențiind diferența între categoriile de joc — joc funcțional, joc

simbolic, joc cu reguli (Vorkapic și Katic, 2015); (ii) alte taxonomii identifică comportamentele de joc — joc fizic, joc de rol (Smith, 2005, *apud* Fleer, 2012); (iii) taxonomii diferite se centrează pe rolul jocului în dezvoltarea laturilor personalității copilului și a proceselor cognitive — jocuri sociale, jocuri de dezvoltare a limbajului, jocuri de dezvoltare a abilităților matematice, jocuri de perspicacitate; (iv) alte taxonomii iau în calcul gradul și natura implicării participanților la joc (copii, educator) — jocuri libere, jocuri dirijate (Wood, 2009, *apud* Fleer, 2012).

O taxonomie a jocurilor frecvent prezentată în literatura de specialitate este următoarea (Sawyers, 1994; Storli & Sandseter, 2019):

- jocuri funcționale (activități de joc fizic — alergare, plimbare cu bicicleta, prăbușire, cățărare pe stânci, alunecare pe pante, cățărat în copaci, schi jucăuș);
- jocuri de construcție (construirea de castele de nisip, crearea de adăposturi pentru animale, jocul cu bețe, conuri sau pietricele);
- simbolic (joc de rol, joc dramatic, joc social, cum ar fi casa și pirații);
- nonjoc (concentrat pe sine, de exemplu, visează cu ochii deschiși);
- jocul cu reguli.

În experiențe de învățare simulată (de exemplu: jocuri de rol, teatru pentru copii), copiii pot începe să exploreze și să înțeleagă narațiunile sociale din interior — o cale vitală pentru dezvoltarea competenței sociale (Peter, 2003). Jocul sociodramatic se bazează pe capacitatea copiilor de a da sens lumii lor în moduri care îmbogățesc, în același timp, dezvoltarea individului și a grupului (Kernan, 2007).

Jocul în aer liber oferă o alternativă relaxantă pentru desfășurarea activităților, beneficiile jocului în aer liber fiind valoroase pentru dezvoltarea copiilor (Kernan, 2007):

- schimbările de temperatură a aerului îmbunătățesc capacitatea copiilor de a se adapta la frig și de căldură;
- aerul rece îmbunătățește pofta de mâncare și dă energie copilului;
- exercițiile fizice și aerul curat susțin ritmul natural de somn și veghe a copilului;
- aerul exterior, mai rece, conține, în general, mai multă umiditate și este mai prielnic pentru căile respiratorii și sistemul imunitar al corpului decât aerul din interior, care e încălzit și mai uscat.

O altă abordare strategică care trebuie valorificată în intervențiile educaționale timpurii se referă la **strategiile bazate pe descoperire**. Acestea promovează acea formă de învățare bazată pe activitatea independentă de căutare, de cercetare. Aceste strategii presupun transformarea, prelucrarea sau descoperirea informațiilor de către copil prin propriile eforturi.

Având drept premisă studiile privind rolul descoperirii în dezvoltarea conceptelor sau a creativității, pe de o parte, dar mai ales identificarea rolului descoperirii în activarea copilului și dat fiind faptul că cei mici caută cauzele care stau la baza fenomenelor și devin curioși în orice situație necunoscută, strategiile bazate pe descoperire se constituie ca abordare strategică importantă în procesul educațional organizat în educația timpurie.

Învățarea prin descoperire este cea mai bună modalitate de a obține o înțelegere profundă și durabilă a fenomenelor și procedurilor științifice, în special pentru copiii mici. Klahr și Nigam (2004)

susțin că acei copii care dobândesc cunoștințe prin efort propriu sunt mai predispuși să aplice și să extindă aceste cunoștințe decât cei care primesc cunoașterea în mod expozitiv. Învățarea prin descoperire presupune explorarea și experimentarea pe cale inductivă, oferind copiilor posibilitatea să observe fenomene și obiecte. Prin contactul direct cu lumea concretă, prin efectuarea unor mici experiențe, se va trezi interesul copiilor: aceștia sunt puși în situația de a schimba opinii sau de a se ajuta între ei pentru efectuarea unor experiențe.

Învățarea se realizează plecând de la copil și de la nevoile lui, de la dorințele lui; învățarea devine un proces activ și interactiv, este o *învățare situativă*, autentică, și se produce prin construcția cunoașterii (Siebert, 2001). O linie directoare a educației la aceste vârste constă în valorificarea principiilor învățării autentice și semnificative (în care copilul este autor al propriei învățări, prin implicarea sa activă și prin interacțiunea cu mediul, în contexte semnificative pentru vârsta și particularitățile sale individuale).

Este important *cum, de ce și ce se învață*, iar conținutul curricular se centrează pe formarea abilităților (*skills*) de căutare, de cercetare. Copilul devine agentul activ principal, educatorul având rol în construirea mediului de învățare, în asigurarea surselor de informare, accesibilizarea conținuturilor, provocarea cunoașterii, medierea relațiilor în grup. Se acordă deci importanță mediilor de învățare (*settings* sau moduri de amenajare a spațiului de învățare) și culturilor de învățare (atmosfera construită de cei care participă la proces, prin stilul de comunicare, estetica socială și formele de politețe utilizate) (Siebert, 2001).

La vârsta copilăriei, accentul cade pe descoperirea ghidată, fiind evident necesară intervenția cu rol de dirijare din partea educatorului. Fiind solicitat să descopere, copilul este implicat în

130 experiențe active, constructive și interactive (Honomichl & Chen, 2012). Experiențele de învățare ale copiilor creează, la nivelul educației timpurii, premisele pentru dezvoltarea valorilor morale, motorii, cognitive, lingvistice, dar și sociale și emoționale (Siahaan *et al.*, 2021); acestea pun bazele dezvoltării abilităților de cooperare, mai ales în condițiile în care se desfășoară în contexte care aduc copilul aproape de viața de zi cu zi sau teme sunt apropiate de lumea copiilor (Harjanty & Muzdalifah, 2022). Învățarea timpurie trebuie să se concentreze pe toate aspectele dezvoltării copiilor, asigurând cadrul pentru dezvoltarea inteligențelor multiple și pentru valorificarea potențialului fiecărui copil (Zen & Sihes, 2017).

În vederea dezvoltării comportamentelor bazate pe căutare și descoperire (inductivă), rolul educatorului constă în a stimula o atitudine activă, pentru a întreține acel nivel optim de incertitudine. Stimularea căutării, curiozitatea specifică vârstei și atitudinea permanentă de a încerca, mai ales când i se interzice copilului să facă ceva sau i se spune că nu are voie, sunt câteva elemente care vin să potențeze valoarea formativă a căutărilor în perioada copilăriei.

Considerații finale

Dimensiunile programelor educaționale se conturează în baza noilor principii specifice educației contemporane: educație globală, învățare pe parcursul întregii vieți, educație incluzivă, educația pentru toți, parteneriat în educație.

Învățarea bazată pe acțiunea și responsabilizarea elevului, formarea de competențe, integrarea cunoștințelor în structuri aplicative, predarea interactivă, curriculum inter- și transdisciplinar

sunt variabile generate de dezvoltarea economică, socială și tehnologică a societății, dar mai ales de noile rezultatele ale unor evaluări și aplicații în sistemele educaționale. Importanța intervenției timpurii, realizate în învățământul antepreșcolar, preșcolar, primar, dar și în familie și prin programele educaționale destinate copiilor, rezultă din faptul că perioada copilăriei reprezintă o etapă esențială în pregătirea pentru viață, în care copilul învață „cum să învețe” și devine capabil să decidă în legătură cu ce cale va urma în viitor.

Bibliografie

- Bocoș, M. (2008), *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist* (ed. a 3-a), Paralela 45.
- Cerghit, I. (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare — structuri, stiluri și strategii*, Polirom.
- Ciolan, LE. (2013), Play to Learn, Learn to Play. Creating Better Opportunities for Learning in Early Childhood, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 76, 186–189, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.096>.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2016), Math, Science, and Technology in the Early Grades, *The Future of Children*, 26(2), 75–94, <http://www.jstor.org/stable/43940582>.
- Dickerson, K., Gerhardstein, P., Zack, E., Barr, R. (2013), Age-related changes in learning across early childhood: A new imitation task, *Developmental Psychobiology*, 55, 7, 719–732, <https://doi.org/10.1002/dev.21068>.
- Eliasson, S., Peterson, L. & Lantz-Andersson, A. (2023), A systematic literature review of empirical research on technology education in early childhood education, *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 793–818. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09764-z>.
- Fleer, M. (2012), The development of motives in children’s play. În: *Motives in children’s development: Cultural-historical approaches* (pp. 79–96), Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9781139049474.008>.

- 132 Flueraș, V. (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Casa Cărții de Știință.
- Graber, KM., Byrne, EM., Goodacre, EJ., Kirby, N., Kulkarni, K., O'Farrelly, C., & Ramchandani, PG. (2021), A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children's play and the role of play in children's health, *Child: care, health and development*, 47(2), 143–153, <https://doi.org/10.1111/cch.12832>.
- Harjanty, R., Muzdalifah, F. (2022), Implementation of STEAM project-based learning in developing early childhood cooperation, *Atfaluna: Journal of Islamic Early Childhood Education*, 5(1), 47–56, <https://doi.org/10.32505/atfaluna.v5i1.4093>
- Howard, J., McInnes, K. (2013), The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being, *Child: care, health and development*, 39(5), 737–742, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>.
- Hendricks, K. (2009), Flexible Purposing in Early Childhood String Instruction Discovery Learning Strategies that are Developmentally Appropriate and Cognitively Challenging, *American String Teacher*, 59(2), 24–27, <https://doi.org/10.1177/000313130905900204>.
- Honomichl, RD., & Chen, Z. (2012), The role of guidance in children's discovery learning, *WIREs Cognitive Science*, 3(6), 615–622, <https://doi.org/10.1002/wcs.1199>.
- Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.) (2009), *Tratat de didactică modernă*, Paralela 45.
- Ionescu, M. (coord.) (2010), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, Venamonde.
- Joița, E. (2006), *Instruirea constructivistă – o alternativă*. Fundamente, strategii, Aramis.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004), The Equivalence of Learning Paths in Early Science Instruction: Effects of Direct Instruction and Discovery Learning, *Psychological Science*, 15(10), 661–667, <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>.
- Kernan, M. (2007), Play as a context for early learning and development. A research paper, National Council for Curriculum and Assessment.

- Maria, U., Rusilowati, A., Hardyanto, W. (2019), Interactive Multimedia Development in The Learning Process of Indonesian Culture Introduction Theme for 5–6 Year Old Children, *Journal of Primary Education*, 8, 3. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpe/article/view/27929>.
- Nikolopoulou, K. (2019), Mobile Technologies and Early Childhood Education. În: Tsitouridou, M., A. Diniz, J., Mikropoulos, T. (coord.) *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science*, vol. 993. Springer, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-030-20954-4_33.
- Oprea, C.-L. (2007), *Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice*, EDP.
- Păun, E., Iucu, R. (coord.) (2002), *Educația preșcolară în România*, Polirom.
- Peter, M. (2003), Drama, narrative and early learning, *The British Journal of Special Education (BJSE)*, 30(1), 21–27, <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00277>.
- Petrović-Sočo, B. (2014), Symbolic Play of Children at an Early Age, *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj i Obrazovanje*, 16, 235–251, <https://scholar.google.com>.
- Sawyers, J. (1994), The Preschool Playground: Developing Skills through Outdoor Play, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65:6, 31–33, <https://doi.org/10.1080/07303084.1994.10606937>.
- Siahaan, K.W., Haloho, U.H., Rajagukguk, M., & Panjaitan, F.R. (2021), Implementation of Discovery Learning Methods to Improve Science Skills in Kindergarten B Children, *Journal Pendidikan Edutama*, <https://scholar.google.com>.
- Siebert, H. (2001), *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Institutul European.
- Sujani, E.H. (2022), Variety Learning Strategies in Early Childhood Islamic Education, *Proceeding International Conference on Religion, Science and Education*, 1, 385–390. <http://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icrse/article/view/813>.
- Storli, R. & Sandseter, E. (2019), Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian

- 134 early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8:1, 65–78, <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>.
- Vorkapić, S., & Katić, V. (2015), How Students of Preschool Education Perceive Their Play Competences — An Analysis of Their Involvement in Children’s Play. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 112–130, <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.162>.
- Zen, Z., Sihes, AJ., (2017), Improvement of Natural Intelligence for Kindergarten through Discovery Learning (Case Study by Using Artificial Environment). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2017), 169, 255–259, <https://doi.org/10.2991/icece-17.2018.65>.

Sistemul mijloacelor de învățământ specifice învățării la vârstele timpurii

Liliana Măță

Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

1. Rolul și funcțiile principale ale mijloacele de învățământ în educația timpurie

Materialele utilizate în educația timpurie au ocupat un loc important încă de la înființarea grădiniței de către Friedrich Froebel în Germania anilor 1800 (Pacini-Ketchabaw *et al.*, 2017). Rolul utilizării mijloacelor didactice în forme variate este de a deschide căi de învățare unice și divergente la copii (Lenz Taguchi, 2011; Odegard, 2012). În practica educațională se face distincția între materiale didactice și mijloace de învățământ (Ilie, 2012). Din punct de vedere istoric și conceptual, materialul didactic are o întrebuințare mai îndelungată și este corelat frecvent cu obiectele intuitive care contribuie direct și imediat la desfășurarea activității didactice. Noțiunea de mijloace de învățământ este mai cuprinzătoare, deoarece include pe lângă materialele didactice și instrumentele, aparatele, instalațiile care ajută la realizarea activității didactice și îndeplinirea obiectivelor instructiv-educative.

S. Cristea (1998, p. 309) definește mijloacele didactice ca fiind „ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și al procedeelelor de instruire pentru realizarea sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare“. După R.B. Iucu (2008, p. 142), sintagma mijloacele didactice/de instruire se referă la „instrumente, materiale, dispozitive și alte forme de reprezentare materială a realității, produse, adaptate și selectate în conformitate cu unele criterii psihologice și pedagogice, în scopul realizării cu succes a obiectivelor instructiv-educative ale procesului de învățământ“. Zaria (2021) consideră că mijloacele didactice reprezintă un sistem de învățare inovator, care implică utilizarea unei combinații de materiale și echipamente pentru îndeplinirea obiectivelor educaționale.

Mijloacele de învățământ au valoare de instrumente pedagogice, ca urmare a caracteristicilor care le definesc (Ionescu, 2003, p. 249): caracterul intuitiv, concret-senzorial și sugestiv al activității de învățare, transmiterea și însușirea de informații bogate, bine selectate și prelucrate din punct de vedere didactic și optimizarea comunicării educaționale pe axa cadru didactic-copil și a interacțiunilor care se stabilesc în clasă.

Valențele formative ale mijloacelor didactice sunt multiple (Joița, 2003): „Sprijină cunoașterea aspectelor realității mai puțin accesibile perceperii directe; oferă și vehiculează informații variate, în forme diverse; facilitează realizarea obiectivelor educaționale, ca resurse practice de activare a metodelor didactice; contribuie la cunoașterea nivelului dezvoltării științei și tehnicii, de la obiectele naturale inițial utilizate până la mijloacele audiovizuale și sistemele multimedia de astăzi; devin instrumente, „tehnică“, de învățare activă; stimulează curiozitatea, imaginația și creativitatea preșcolarilor; dezvoltă capacitatea copiilor de a înregistra, prelucra și interpreta

informațiile; eficientizează buna utilizarea timpului în instruire“. Utilitatea mijloacelor didactice este condiționată de calitățile pedagogice implicate, în măsura în care ele devin în mod simultan sau succesiv purtătoare de informații semnificative, repere materiale necesare pentru activarea deplină a metodelor alese, precum și resurse practice, care determină diminuarea sau chiar anularea „verbalismului“ caracteristic metodologiilor tradiționale.

Funcțiile mijloacelor didactice sunt sistematizate de M. Ionescu (2003, pp. 252–254):

- *stimulativă*, prin faptul că motivează copiii pentru învățare, stimulează interesele de cunoaștere ale elevilor, întrucât îi invită pe copii la investigație, acțiune, implicare directă;
- *formativă*, întrucât mijloacele de învățământ dezvoltă gândirea și operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea etc.;
- *informativă*, deoarece oferă direct informații despre obiecte, fenomene, procese, evenimente etc.;
- *ilustrativă și demonstrativă*, pentru că mijloacele didactice sunt utile în completarea explicațiilor cadrului didactic și sprijină formarea reprezentărilor și a noțiunilor, însușirea cunoștințelor, fixarea și sistematizarea acestora;
- *de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice*, datorită faptului că îi ajută pe copii să-și dezvolte spiritul experimental, să-și formeze și exerseze priceperi și deprinderi intelectuale și practice;
- *ergonomică*, prin raționalizarea eforturilor cadrelor didactice și copiilor în activitatea de predare-învățare;
- *substitutivă*, deoarece permit realizarea învățământului la distanță (televiziune, computere, rețele de calculatoare, internet etc.);

- *estetică*, datorită formării, cultivării și dezvoltării capacității de înțelegere și apreciere a frumosului;
- *de orientare a intereselor copiilor*, ca urmare a oferirii de informații, descrieri, comentarii despre anumite profesii și statusuri;
- *de evaluare a randamentului școlar*, dat fiind că unele mijloace de învățământ sunt utilizate la verificarea și evaluarea rezultatelor școlare ale copiilor.

Pot fi evidențiate mai multe caracteristici ale mijloacelor didactice care asigură dezvoltarea optimă a copiilor (Vrăsmaș, 2014):

- pot fi utilizate în moduri variate, astfel încât nu există interdicții asupra modului de manipulare a acestora;
- constituie suportul unor jocuri de imaginație;
- stimulează copiii sub aspect multisenzorial;
- fac posibilă descoperirea soluțiilor ingenioase din partea copiilor;
- oferă ocazii de prevenire a situațiilor de risc în dezvoltarea copiilor;
- facilitează explorarea realității din propria inițiativă a copiilor;
- sprijină descoperirea cunoștințelor de către copiii înșiși;
- încurajează procesele de rezolvare a problemelor;
- oferă copiilor libertatea de a lua decizii în ceea ce privește utilizarea lor;
- asigură condiții pentru propria inițiativă a copiilor în dezvoltarea abilităților practice;
- pot fi folosite de un copil care se joacă singur sau de un grup de copii.

După Seoane și Rodríguez (2021), mijloacele didactice utilizate în educația timpurie contribuie la inovarea procesului de învățământ. Dotarea instituțiilor școlare cu echipamente și instrumente atractive și moderne este una dintre condițiile esențiale ale asigurării mijloacelor didactice necesare pentru desfășurarea eficientă a activităților instructiv-educative.

2. Tipuri de mijloace de învățământ specifice învățării la vârstele timpurii

Principalele criterii de clasificare a mijloacelor didactice sunt următoarele: criteriul istoric, prezența sau absența mesajului didactic și funcțiile îndeplinite. Referitor la *criteriul istoric*, Schramm *et al.* (1979) au delimitat patru generații: generația 1, care cuprinde mijloacele clasice (tablă, manuscrise, obiecte de muzeu); generația 2, care integrează mijloacele scrise (manuale, texte imprimate); generația 3, formată din mijloacele audiovizuale (fotografii, diapozitive, înregistrări sonore, film, televiziune); generația 4, care include mijloacele integrate (laboratoare lingvistice audio, învățământ programat). Alături de acestea, M. Ionescu (2003) adaugă două noi generații, după cum urmează: generația 5, care valorifică mijloacele tehnice de instruire (calculator, laptop, videoproiector), respectiv generația 6, ca urmare a apariției noilor tehnologii de comunicare, precum *www*, *e-mail*, *IP Telephony*, *videoconferințe* etc.; la acestea am putea adăuga mijloacele de învățământ, care aparțin generației 7, precum tehnologiile emergente și viitoare (tehnologii cu referire la realitatea virtuală, realitatea augmentată și inteligența artificială), dar și mijloacele didactice care fac parte din generația 8, cum ar fi *Cloud Neural Network*, *Telepathy Technology*, tehnologii privind interacțiunea om-calculator.

După *funcțiile îndeplinite*, mijloacele didactice se clasifică în următoarele categorii (Cerghit, 2006): informativ-demonstrative, de exersare-formare a deprinderilor, de raționalizare a timpului didactic, de evaluare a rezultatelor. În Tabelul 1 este realizată o clasificare generală a tipurilor de mijloace didactice.

Tabelul 1. Criterii de clasificare a mijloacelor didactice (după Cerghit, 2006)

Categorii	Subcategorii		Exemple
a. Informativ-demonstrative	obiecte naturale		colecții de plante, metale
	dispozitive tehnice		obiecte tehnice, instalații tehnice etc.
	materiale elaborate ca substitute ale realității	bidimensionale	fotografii, planșe, filme, videoproiector etc.
		tridimensionale	machete, figuri geometrice, mulaje, globul terestru etc.
	simbolice	note muzicale	
b. Formativ-educative	jocuri didactice		seturi variate de joc
	instrumente de laborator, cabinet, atelier, lot școlar		truse, instrumente tehnice, instalații
	pentru diferite domenii	Limbă și comunicare	cărți pentru preșcolari
		Știință	eprubete

Categorii	Subcategorii	Exemple
		Psihomotric
		mingi, saltele etc.
		Om și societate
		jetoane
		Estetic și creativ
		culori, pensule
c. De raționalizare a timpului didactic	șabloane, ștampile, hartă contur	
	tablă electronică	
d. De evaluare	probe de evaluare	

În funcție de *prezența sau absența mesajului didactic*, Nicola (2000) a identificat două categorii de mijloace didactice: mijloace care cuprind mesajul didactic (obiecte naturale, substitutive, materiale grafice și figurative, tehnică audiovizuală) și mijloace care ajută la transmiterea mesajelor (aparate, instrumente muzicale, aparate sportive, calculatoare, jocuri, tablă magnetică).

Mijloacele didactice specifice educației timpurii sunt analizate mai jos după funcțiile îndeplinite, conform clasificării elaborate de I. Cerghit (2006):

a. Mijloace informativ-demonstrative

Constituie un suport de transmitere a informațiilor, de de-zvăluire a esenței fenomenelor. Pot fi utilizate instrumente informative foarte variate în educația timpurie, cum ar fi cele naturale (plante, semințe) ori tehnice, precum și instrumente elaborate ca substitute ale realității de tip bidimensional (fotografii, planșe, filme), tridimensional (machete, mulaje), simbolic (cifre, litere).

b. Mijloace de exersare-formare a deprinderilor

Sunt integrate în educația timpurie pentru exersarea diferitelor operații intelectuale, tehnice, artistice. Această categorie de mijloace didactice include instrumente diferite, în funcție de nevoile și interesele copiilor.

Mijloacele formativ-educative sunt foarte variate în educația timpurie. Exemplificarea tipurilor de mijloace didactice poate fi realizată în funcție de centrele de interes la care copilul participă la activitățile liber alese (Tabelul 2).

Tabelul 2. Exemple de mijloace didactice utilizate pe centre de interes

Centrul Bibliotecă	Centrul Artă
<ul style="list-style-type: none"> - cărți; - reviste; - imagini și jocuri cu imagini; - caiete și unelte de scris; - DVD-uri și aparatura necesară pentru folosirea acestora: televizor, video, computer etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - pensule; - planșete; - acuarele; - plastilină; - creioane colorate; - coli albe; - hârtie glasă și creponată; - materiale din natură; - accesorii din material plastic; - polistiren expandat etc.
Centrul Construcții	Centrul Știință
<ul style="list-style-type: none"> - jocuri de construcții; - Mozaic; - Vitocomb, Rotodisc, Lego; - jucării din categoria mijloacelor de transport (mașini, trenulețe, avioane etc.), semne de circulație, pomișori, omuleți etc.; - cuburi de diferite dimensiuni și diferite colorate; - figurine diverse pentru construcțiile copiilor. 	<ul style="list-style-type: none"> - atlase geografice, botanice; - cântar; - albume; - pahare de dimensiuni diferite cu care copiii pot învăța să aprecieze diferența de greutate și de volum ale diferitelor obiecte; - glob pământesc; - cutii cu diferite semințe colecționate de copii;

Centrul Construcții	Centrul Știință
	<ul style="list-style-type: none"> - semințe puse la încolțit, pentru observarea procesului de germinație; - lupe sau microscop; - colecții de frunze; - scoici; - pietre de diferite forme, mărimi; - pene.
Centrul Nisip și apă	Centrul tematic
<ul style="list-style-type: none"> - măsuță special amenajată în care există atât nisip, cât și apă pentru centrul din incinta grupei; - recipiente pentru apă (găleți din plastic) pentru centrul nisip și apă din exterior, respectiv din curtea grădiniței. 	<p>Materiale pentru expunerea elementelor care sugerează tema de studiu/tema proiectului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un panou; - o etajeră; - o măsuță.

c. Mijloace de raționalizare a timpului didactic

Această categorie de mijloace didactice asigură utilizarea mai bună a timpului și consumul mai mic de efort. În grădiniță/creșe, pot fi utilizate cu succes ștampile didactice, precum și tabla electronică.

d. Mijloace de evaluare a rezultatelor

Stabilirea adecvată a mijloacelor de evaluare pentru măsurarea rezultatelor preșcolarilor constituie o etapă importantă a procesului instructiv-educativ. Mijloacele de evaluare asigură controlul și măsurarea randamentului școlar. Această etapă asigură răspunsul la întrebarea „Cum evaluăm?“, alături de celelalte întrebări specifice proiectării demersului evaluativ (după Oprea, 2003).

Principalele mijloace de evaluare utilizate în grădiniță sunt fișele de evaluare, fișa de observare a comportamentului și activității copilului, portofoliul. *Fișa de evaluare* este utilizată pentru obținerea feedbackului de către educatoare, cu ajutorul căreia pot fi realizate precizări și completări, precum și noi exemplificări etc., cu referire la conținutul predat. Prin raportare la nivelul de complexitate al conținutului predat, pot fi aplicate fișe de evaluare pe domenii experiențiale, în vederea evaluării cunoștințelor copiilor dintr-un singur domeniu de cunoaștere. Fișa de evaluare se distinge printr-un pronunțat caracter de optimizare a învățării, ceea ce evidențiază diferența față de testul de evaluare, care se folosește, în principal, pentru aprecierea preșcolarilor. Aceasta mai poate fi utilizată pentru consemnarea datelor referitoare la observarea sistematică a comportamentului și activității copilului.

Educatoarea poate folosi diferite instrumente pentru înregistrarea informațiilor: fișa de observare a comportamentului și activității copilului, lista de control/verificare. Rubricile din fișa de observare a comportamentului și activității copilului sunt completate de către educatoare, pentru a surprinde datele factuale despre evenimentele cele mai importante pe care le constată în comportamentul copiilor. Prin intermediul listei de control, educatoarea stabilește dacă o anumită caracteristică sau acțiune este prezentă sau nu. Aceasta se completează destul de ușor și are un grad ridicat de obiectivitate. Pot fi întocmite liste de verificare pentru a observa dezvoltarea copiilor în funcție de domeniile de dezvoltare.

După Agu Okogbuo (*apud* Agbo *et al.*, 2019), mijloacele didactice sunt clasificate în următoarele categorii:

- materialele vizuale, cum ar fi imagini, diagrame, obiecte reale, cărți, reviste, fișe etc.;

- materiale audio, precum înregistrări radio, teleconferințe, laboratoare de limbi străine, vocea profesorilor;
- materiale audiovizuale, care includ televiziunea, înregistrarea video a filmelor folosind o coloană sonoră, proiecția de diapozitive și filme, materiale multimedia;
- materiale „soft”, care integrează elemente grafice, materiale tipărite, diapozitive, benzi de film, folii transparente, casete și filme;
- echipamente „hard”: table, casetofoane, videoproiectoare, flanelograf, flip chart, tablă magnetică;
- mijloace electronice: radio, computer, e-mail, multimedia;
- materiale tipărite, obiecte;
- materiale grafice, cum ar fi machetele, panourile pentru expunere;
- materiale bidimensionale care sunt redată de diferite imagini, grafice, diagrame, postere cu diagrame, benzi desenate;
- materiale tridimensionale, de tipul modelelor, machetelor.

Mijloacele didactice vizuale, audio și audiovizuale ajută la concretizarea conceptelor, ideilor abstracte în procesul de predare-învățare. Alături de aceste categorii de mijloace didactice, se disting tot mai mult instrumentele tehnice care sunt frecvent utilizate de cadrele didactice în educația timpurie, și anume calculatorul, laptopul, videoproiectorul. I. Nicola (2000) consideră că, prin destinația și funcțiile sale, calculatorul constituie un mijloc distinct de învățare care nu poate fi încadrat în niciuna din cele două categorii amintite anterior. Folosirea lui în practica educațională a impus o nouă viziune pedagogică: „Informatizarea învățământului”. Această sintagmă include două laturi fundamentale: introducerea învățării informaticii în școli și

146 pregătirea copiilor în vederea utilizării calculatorului. Aceasta devine o practică curentă, solicitată atât de problematica lumii contemporane, cât și de profesiile viitorului. Se pune tot mai mult accent pe integrarea calculatorului ca mijloc didactic în procesul de învățământ.

Modernitatea tehnică a mijloacelor didactice asigură optimizarea metodelor de predare-învățare-evaluare. Așa cum precizează și S. Cristea (1998), aceste instrumente tehnologice nu asigură însă „modernitatea pedagogică” a metodelor didactice. Inovațiile metodologice depind de eficientizarea instruirii la nivelul raporturilor dintre subiectul și obiectul activității de predare-învățare-evaluare. Unele metode de predare sunt eficiente datorită creativității cadrului didactic, chiar dacă acesta dispune doar de mijloace didactice tradiționale, cum ar fi manual, tablă, planșe etc. Alte metode didactice nu sunt eficiente, chiar dacă sunt utilizate instrumente tehnice moderne.

Ionescu și Chiș (2001) precizează că este important ca modernizarea materialelor tehnice de instruire să se realizeze, în mod sistemic, în strânsă legătură cu eficientizarea celorlalte elemente componente ale curriculumului: restructurarea conținuturilor învățământului, revizuirea programelor școlare, diversificarea metodelor didactice și a modalităților de evaluare și control. Dotarea instituțiilor educaționale cu mijloace de învățământ moderne asigură condiții pentru optimizarea activității de predare-învățare.

3. Metodologia selectării/elaborării și utilizării mijloacelor de învățământ

Utilizarea mijloacelor de învățământ presupune o anumită metodologie de lucru. Selecția materialelor pentru realizarea activităților de predare și de învățare este o parte integrantă a planificării și implementării curriculumului în educația timpurie. Simpla utilizare a mijloacelor de învățământ nu poate garanta obținerea unor performanțe superioare în procesul instructiv-educativ. Un mijloc de învățământ este eficient numai ca element component al unui sistem de mijloace de învățământ care se sprijină reciproc și care se integrează într-o strategie de instruire și intră în relație cu elementele componente ale acestei strategii (Ilie, 2012).

Alegerea sistemului de mijloace de învățământ se realizează în funcție de obiectivele urmărite, de specificul conținutului care urmează a fi predat-învățat și de particularitățile de vârstă ale copiilor. Selectarea materialelor se realizează în funcție de următoarele criterii (Vrăsmaș, 2014):

- să fie materiale creative, pentru a oferi soluții diferite de activitate și joc pentru copii;
- să ofere siguranță;
- să aibă costuri accesibile;
- să fie durabile;
- să fie potrivite cu nevoile de dezvoltare ale copiilor grupei;
- să îndeplinească criteriile estetice;
- să ofere posibilitatea realizării unor jocuri variate;
- să stimuleze exprimarea creativă a copiilor.

După E. Vrășmaș (2014), sunt delimitate mai multe dimensiuni care stau la baza alegerii de către educatoare a noilor echipamente pentru grupă.

Tabelul 4. Dimensiuni implicate în alegerea mijloacelor didactice

Dimensiuni	Elemente caracteristice	Exemplu
Flexibilitatea utilizării	Se referă la modurile diferite în care poate fi utilizat un mijloc didactic, la spațiul necesar depozitării și desfășurării activității cu acel mijloc, precum și la posibilitatea de a fi dus în afara încăperii.	Dacă se alege o minge uriașă, se va stabili unde va fi așezată și dacă este posibil să fie folosită în interior, dacă sala de grupă este mică.
Măsurile de siguranță	Este important ca educatoarea să se asigure că toți copiii știu cum să folosească mijlocul didactic și adultul trebuie să verifice că a luat toate măsurile de siguranță. Vor fi utilizate jucării sigure. La grupele mici nu se lucrează cu obiecte de dimensiuni mici.	Pentru a utiliza jocurile din bucățele (puzzle), copiii trebuie să cunoască animalele și obiectele pe care le reconstituie. Cuburile de lemn trebuie să fie bine șlefuite sau vopsite.
Aptitudinile pe care le dezvoltă	În funcție de modul în care sunt utilizate, mijloacele didactice contribuie la dezvoltarea abilităților socioemoționale, a aptitudinilor de limbaj, a aptitudinilor fizice, a aptitudinilor cognitive.	Aptitudinile fizice sunt dezvoltate când mijlocul didactic implică manipularea și mișcarea.

Dimensiuni	Elemente caracteristice	Exemplu
Numărul de copii	Se va stabili cantitatea de mijloace de care este nevoie când sunt pregătite mijloacele didactice pentru copiii din grupă. Este util să fie atâtea piese câte vor fi folosite.	Copiii nu vor putea desena dacă nu există creioane pentru toți copiii. Cuburile nu pot fi folosite, dacă nu sunt piese suficiente.
Modul de depozitare	Copiii vor fi învățați să păstreze obiectele, să le așeze la loc, pentru a beneficia pe termen lung de ele.	Jucăriile nu pot fi ascunse sau depozitate sub cheie.

Mijloacele didactice vor include modalități variate de transmitere a informațiilor, pentru a facilita desfășurarea eficientă a activităților de predare și învățare din educația timpurie. Folosirea unui singur mijloc didactic nu poate asigura eficiența maximă. În fiecare situație de instruire trebuie să se recurgă la mijloacele de educare cele mai potrivite și să fie folosite adecvat.

4. Condiții ale utilizării eficiente a mijloacelor didactice în activitățile instructiv-educative

Este important ca mijloacele didactice utilizate să fie interesante, creative, plăcute și sigure. Materialele folosite în sala de grupă trebuie să îndeplinească funcții formative în dezvoltarea copiilor și să constituie un prilej de explorare a realității (Vrăsmaș, 2014). Vor fi oferite copiilor materiale reale concrete din mediul înconjurător (Agbo *et al.*, 2019), pentru a determina dezvoltarea gândirii logice și pentru a forma abilitățile de rezolvare a

150 problemelor. Zaria (2021) precizează că în educația timpurie sunt utilizate frecvent materiale locale sau ieftine din mediul apropiat, pentru a crea și a produce mijloace de învățare eficiente pentru copii, care îi ajută să dobândească abilitățile de bază.

Modul de înmagazinare și depozitare a jucăriilor este la fel de important. Ordinea în păstrarea acestora, așezarea la loc după utilizarea ordonată reprezintă condiții fundamentale în organizarea spațiului educațional. Educatorii au responsabilitatea să se asigure că mijloacele didactice sunt utilizate în strânsă legătură cu particularitățile de dezvoltare ale copiilor, pentru obținerea rezultatelor corespunzătoare. Este important ca educatorii să formuleze răspunsuri clare la o serie de întrebări, înainte de a începe activitatea didactică (cf. Ionescu, 2003; Radu și Ezechil, 2005):

- Ce mijloace de învățământ stimulează potențialul copilului și contribuie la formarea și informarea sa?
- Ce mijloace de învățământ ar putea ajuta în atingerea obiectivelor educaționale?
- Care este secvența activității în care utilizarea mijloacelor de învățământ ar putea facilita procesul de învățare?
- Ce efecte poate produce folosirea anumitor mijloace de învățământ (înțelegere, consolidare, reamintire etc.)?
- Cum se pot integra mijloacele de învățământ în strategia instruirii, astfel încât eficiența utilizării lor să fie maximă?

Rolul cadrului didactic este de a selecta mijloacele didactice în concordanță cu specificul domeniilor experiențiale, cu vârsta și cu nivelul de pregătire al copiilor. Din această perspectivă, cadrele didactice vor respecta o serie de condiții când elaborează și/sau utilizează mijloacele didactice specifice educației timpurii:

- cunoașterea principalelor mijloace de învățământ care pot fi utilizate în educația timpurie, precum și a funcțiilor pe care acestea le îndeplinesc;
- explorarea modalităților concrete de utilizare a mijloacelor de învățământ și valorificarea acestora, în vederea îndeplinirii obiectivelor educaționale;
- confecționarea corectă și estetică a materialelor;
- introducerea mijloacelor didactice la momentul potrivit în cursul activității;
- explicarea și ilustrarea clară a unor situații de învățare cu ajutorul mijloacelor didactice.

Mijloacele didactice care se vor regăsi zilnic în zonele/centrele/colțurile deschise (*Curriculum pentru educație timpurie*, 2019) „nu trebuie să fie aleatorii, ci atent alese, în strânsă corelare cu tema săptămânii sau cu tema proiectului aflat în derulare”. Materialele vor fi așezate în locuri fixe și la îndemâna copiilor. De asemenea, vor fi etichetate în funcție de vârstă și în prezența copiilor. Se recomandă ca la grupele mici să fie utilizate jucării de format mai mare (păpuși, mașini, puzzle și lego cu piese mari etc.) și în cantități suficiente, deoarece este cunoscută tendința copiilor de a acapara jucăriile și locul de joacă. Dimensiunile jucăriilor se micșorează, pe măsură ce înaintează în vârstă și sunt însușite deprinderile de comportare în colectivitate.

O altă condiție importantă este legată de acordarea unui timp suficient copiilor pentru a explora proprietățile pieselor și pentru a experimenta diferitele posibilități de utilizare (Hargraves, 2020). Se recomandă oferirea unor repere pentru copiii care nu dau dovadă de inițiativă în utilizarea materialelor. Pot fi oferite copiilor materiale alternative, cum ar fi o minge mai mică, dacă se

152 observă că depun efort să introducă o minge mai mare într-un tub. Copiii vor fi încurajați să-și dezvolte propriile idei, să-și susțină observațiile, discuțiile, explorările. Vor fi create oportunități care să-i ajute pe copii, de exemplu, să mute piesele în jurul zonelor de joacă și vor fi sprijiniți când inventează noi utilizări pentru diferite materiale. De asemenea, este necesară o reorganizare a materialelor când spațiul este aglomerat. În acest mod, este mai ușor pentru cadrul didactic să identifice materialele care sunt disponibile și să sugereze idei noi de joacă. Se va pune accent pe stimularea copiilor de a participa la sortarea obiectelor în recipientele lor la sfârșitul activităților. Implicarea copiilor în sortarea materialelor determină formarea conceptelor matematice timpurii, precum și dezvoltarea limbajului.

Când copiii au acces la o varietate de materiale, atât în sala de grupă, cât și în natură, sunt oferite oportunități pentru a se exprima creativ, pentru a rezolva problemele cu ceilalți colegi și pentru a exersa abilitățile lingvistice și sociale (Gerdes *et al.*, 2013). Este important să fie utilizată o gamă diversă de materiale în mod eficient și creativ, pentru a promova învățarea integrată. În concluzie, utilizarea adecvată a mijloacelor didactice de către cadrele didactice oferă bazele pentru dezvoltarea premisei lor personalității.

Bibliografie

- Agbo, O.A., Vereshe, A.R., Odije, E.M., Ugwo, O.J. (2019), An Overview of the Relevance of Instructional Materials in Early Childhood Care Education, *International Journal of Science and Research Methodology*, 12(1), 129–142.
- Carghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Iași: Editura Polirom.

- Cristea, S. (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dulamă, M.E. (2002), *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*, Cluj-Napoca: Editura Clusium.
- Hargraves, V. (2020), *Materials for play: Why open-ended loose parts are important*, Material găsit la adresa <https://theeducationhub.org.nz/materials-for-play-why-open-ended-loose-parts-are-important/> (accesat online, 13.09.2023).
- Gerdes, J., Durden, T.R., & Manning, L. (2013), Materials and Environments that Promote Learning in the Primary Years. *Faculty Publications from CYFS*, 78. <http://digitalcommons.unl.edu/cyfsfacpub/78>.
- Ilie, M.D. (coord.) (2012), *Teoria și metodologia instruirii*, Ediția a II-a revizuită și adăugită. Cluj-Napoca: Editura EIKON.
- Ionescu, M., & Chiș, V. (2001), Mijloacele de învățământ în instrucția școlară și autoinstrucție. În M. Ionescu și I. Radu (coord.), *Didactica modernă* (pp. 162–176), Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Ionescu, M. (2003), *Instrucție și educație — paradigme, strategii, orientări, modele*, Cluj-Napoca: Editura Garamond.
- Iucu, R.B. (2008), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași: Editura Polirom.
- Joița, E. (2003), Metodologia și tehnologia instruirii. Strategii formative. În Joița, E. (coord.), *Pedagogie și elemente de psihologie școlară* (pp. 215–260), Craiova: Editura Arves.
- Lenz-Taguchi, H (2011), Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach, *Global Studies of Childhood*, 1(1).
- Moise, C. (1996), *Concepte didactice fundamentale*, Iași: Editura Ankarom.
- Nicola, I. (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, București: Editura Aramis.
- Odegard, N (2012), When matter comes to matter — working pedagogically with junk materials, *Education Inquiry*, 3(3), pp. 387–400.
- Oprea, C.L. (2008), *Strategii didactice interactive — repere teoretice și practice*, București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L. (2016), *Encounters with materials in early childhood education*, New York, NY: Routledge.

- 154 Peretti, A., Legrand J.A., Boniface J. (2001), *Tehnici de comunicare*, Iași: Editura Polirom.
- Radu, I. T., Ezechil, L. (2005), *Didactica. Teoria instruirii*, Pitești: Editura Paralela 45.
- Schramm, W., Coombs, P.H., Kahnert, F., & Lyle, J. (1979), *Noile mass-media: un studiu în sprijinul planificării educației*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Seoane, D.Ă., Rodríguez, J.R. (2021), The Role of Teaching Materials in Educational Innovation in Early Childhood Education. Initial Reflections and Analysis of Good Practices. In: Bagoly-Simó, P., Sikorová, Z. (ed.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education*, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80346-9_7.
- Vrăsmaș, E. (2014), *Educație timpurie*, București: Editura Arlequin.
- Zaria, F.C.E. (2021), Production and Improvisation of Instructional Materials for Effective Teaching and Learning in Early Childhood Care and Education in Nigeria, *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, 3(2) 243–255.
- *** (2019), *Curriculum pentru educație timpurie*. București: Ministerul Educației Naționale.

Mediul de învățare în educația timpurie. Perspective

Gianina-Ana Massari
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Mediul de învățare este ca o ecuație în care sunt incluse și oferite resurse care pot genera experiențe de învățare profunde și autentice. Învățarea, ca tranzație sinergică dintre individ și mediul fizic, este procesul de (re)construcție a cunoștințelor, de asimilare de noi experiențe și de adaptare a cunoștințelor anterioare la noi contexte. Extinderea mediului de învățare dincolo de sala de clasă devine imperativă în contextul aplicării corecte a abordărilor pedagogice. În literatura de specialitate găsim fundamentate și argumentate teorii și practici prin care profesorii pentru educație timpurie pot crea medii și contexte de învățare prin care copilul să fie holistic dezvoltat — social, afectiv și cognitiv. Realitatea ne demonstrează că, în majoritatea orelor de la școală, copiii își petrec timpul în mare măsură în sala de clasă, într-un spațiu închis. Spațiile de învățare ar trebui proiectate astfel încât să existe conexiuni între spațiile interioare și cele exterioare, în care copiii să fie expuși mai multor tipuri și niveluri de provocări și stimuli pentru testarea abilităților. Există multiple referințe legate de mediul fizic în care are loc învățarea, spațiul

156 fizic fiind o variabilă generatoare de efecte în special în ceea ce privește relațiile socioumane. Toate tipurile de experiențe trăite de copii la vârsta timpurie, în context formal, nonformal și informal, pun bazele dezvoltării lor ulterioare, formându-le capacitățile și achizițiile intelectuale, sociale, fizice și culturale specifice care le vor conferi identitate și demnitate proprie. Cunoscând acest fapt, deducem că, pentru a se dezvolta armonios, orice copil are nevoie de un mediu educațional adecvat în care să se poată dezvolta în funcție de nivelul de vârstă și de particularitățile sale. Spațiul educațional este important pentru furnizarea unor contexte în vederea facilitării proceselor de învățare și trebuie creat în manieră holistică, bazat pe comunitate și fundamentat pe reciprocitate în relațiile dintre oameni, locuri și lucruri. Neil Postman (1969, p. 18) a sintetizat esența spațiului educațional, și anume că mediul este mesajul, concept introdus de Marshall McLuhan, prin care s-a postulat că „mediul în sine transmite mesaje critice și dominante, controlând percepțiile și atitudinile participanților“. T. Strong-Wilson și J. Ellis (2007) converg spre o poziție similară, în care mediul este văzut ca al treilea profesor, și susțin că designul clasei reprezintă un factor cu impact substanțial asupra procesului de predare-învățare-evaluare care se desfășoară în acel spațiu. Dacă unele elemente de design al clasei pot fi delimitate și predate cadrelor didactice, elementul estetic este unul mai puțin accesibil, ca punct de intrare, în special în ceea ce privește modul în care sala de grupă/clasă și curriculumul sunt interrelaționate în educația timpurie. Dincolo de a le privi ca simple instrumente disparate, estetica în combinație cu designul clasei și curriculumul generează mesaje implicite și explicite care informează și contribuie la procesul de predare-învățare-evaluare. În educația timpurie se recomandă reinventarea materialelor, reorganizarea

ariilor și reconsiderarea fiecărui element din spațiul clasei pentru a menține interesul și curiozitatea copiilor la un nivel înalt. Mediul de învățare adecvat contribuie atât la dezvoltarea socială, emoțională, fizică, intelectuală și psihologică a copiilor, cât și la creșterea dorinței copiilor de a învăța și la dezvoltarea sentimentului lor de apartenență. Se recomandă să fie planificate toate detaliile din mediile interioare și exterioare de învățare, proiectarea raportându-se la caracteristicile fiecărei unități, astfel încât să poată fi transformate într-un scop educațional.

Majoritatea arhitecților contemporani sunt dispuși să configureze spațiul educațional pentru a echilibra aspectul instituțional cu elemente creative, originale, care să permită învățarea holistă, socială și fizică, prin crearea de spații luminate natural pentru mese de lucru, joacă și odihnă, cu elemente necesare pentru confort și liniște. Însă realitatea arată că prea puține cadre didactice au curaj să se desprindă de șabloanele didacticii tradiționale în care sălile de grupă/clasă au fost concepute pentru a reprezenta un anumit model de transmitere a cunoștințelor, un arhetip care a încadrat profesorul ca „înțelept pe scenă”. În sălile tradiționale de grupă/clasă, aspectul instituțional reflectă un mediu complet omogen, dur și steril, cu suprafețe rigide și culori puternice, unde adesea este exagerat iluminatul de deasupra capului, similar cu cel folosit în hipermarketuri. Unul dintre dezavantajele acestor aspecte constă în transmiterea la nivel subliminal a unei stări de alertă, cu mesajul că spațiul respectiv este un loc funcțional pentru a lucra și mai puțin un loc în care să te bucuri. Preponderent, soluțiile propuse de arhitecți pentru analiza și restructurarea unui spațiu educațional au la bază nevoile copiilor mici pentru un program flexibil, cu ferestre neîntrerupte de timp necesar pentru investigații și explorare, și constau în delimitarea unor zone prin covoare, perne și canapele

158 pentru citit, utilizarea indirectă a luminii de la lămpi, prezența unor mese ușoare sau frânghii ușoare, decorarea acestora cu materiale naturale, cum ar fi plante, pământ, nisip sau apă, pentru a atenua aspectul unui spațiu de lucru și pentru a crea o atmosferă mai binevoitoare, în care copiii și profesorii să se simtă în largul lor.

Un mediu care oferă siguranță emoțională și afectivă, favorizând jocul liber ales, este un spațiu educațional eficient pentru învățarea la vârstele mici. Personalitatea copilului se dezvoltă global dacă acesta este expus exersării unor capacități individuale prin utilizarea independentă și liberă a jocurilor și jucăriilor pe care și le dorește. Prin joc, copiii vor reuși să învețe, fără efort, să comunice, să exploreze, să coopereze, să socializeze, să identifice soluții la probleme etc., ceea ce va conduce la formarea unor abilități și atitudini necesare adaptării și integrării socioindividuale. De exemplu, printre principiile școlii create de Maria Montessori (1870–1952), identificăm idei generoase referitoare la mediul educațional, care trebuie atent organizat, bazat pe reguli, prevăzut cu o multitudine de resurse educaționale centrate pe copilul care experimentează, descoperă și se descoperă. Ca revers la educația tradițională, care are tendința excesivă de control informațional și disciplinar, contribuțiile lui Ellen Key (1849–1926) sunt legate în principal de mediu, prin crearea unei școli a viitorului care trebuie structurată în așa manieră încât să permită o dezvoltare liberă, autonomă și independentă a copilului. Abordarea învățării prin experiență a dominat secolul XX, cu contribuții remarcabile asupra procesului de educație în care copilul joacă rolul central (J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget, C.G. Jung, P. Freire și C. Rogers). Pentru educația contemporană, Kolb & Fry (1975) au elaborat un context teoretic care a rămas un punct de referință pentru abordările educaționale

actuale. Numeroase studii (Stoneham *et al.*, 1996; Westley, 2003; Chatterjee, 2005; Dymont & Bell, 2006; Nikravesch & Tabaeian, 2016; Nordström, 2010) subliniază beneficiile învățării în aer liber, dintre care amintim: dezvoltarea comportamentului și a relațiilor sociale, oferirea unor experiențe stimulative etc.

În abordarea Reggio Emilia, a fost dezvoltată viziunea care susține că „mediul” ar funcționa ca un al treilea profesor, dacă acesta ar fi aranjat într-un mod care să încurajeze și să aducă înțelegere (Strong-Wilson & Ellis, 2007). În această abordare se acordă multă atenție asupra a ceea ce se învață din mediu. În educația timpurie, clasele din Reggio Emilia au fost o sursă de inspirație estetică, pornind de la pedagogii care văd estetica ca un agent de activare în procesul de predare și învățare (Vecchi, 2010) atât în Canada (Tarr, 2001; Fraser & Gestwicki, C., 2002; Wien, 2004; Wien & Callaghan, 2007), cât și în Statele Unite ale Americii (Katz & Cesarone, 1994; Cadwell, 1997; Topal & Gandini, 1999; Curtis & Carter, 2000; Guidici, Rinaldi & Krechevsky, 2001; Fu, Stremmell & Hill, 2002; Friedman, 2005; Lewin & Benham, 2006; Pelo, 2007, Edwards, Gandini, & Forman, 2016 etc.). Util este să amintim că abordarea Reggio Emilia a inspirat principiile designului, dintre care enumerăm: crearea unui accent pe comunitate pentru a promova relații, comunicarea și elaborarea de curriculum; aducerea exteriorului în sala de clasă pentru a crea zone de frumusețe naturală; includerea materialelor naturale și autentice; iluminarea indirectă și naturală și utilizarea de materiale transparente; furnizarea de spații dedicate pentru a diminua tranzițiile și pentru a permite copiilor să desfășoare explorări susținute; necesitatea documentării pedagogice asupra teoriilor și a modalităților de cunoaștere a particularităților de învățare la vârste mici și de colectare a mesajelor transmise de copii privind experiențele lor de învățare.

După F. Wardle (2016, p. 3), spațiul educațional pentru educația timpurie ar trebui să promoveze surse multiple de stimulare a dezvoltării psihice, fizice, cognitive, emoționale și sociale. În amenajarea spațiilor ar trebui să fie incluse: locuri pentru activități concrete, practice; activități fizice specifice; schimbarea și varietatea materialelor și activităților; varietatea și specificitatea culorilor și decorațiunilor.

Jim Greenman (1988) și F. Wardle (2016, pp. 1–2) subliniază că un mediu educațional adecvat unei educației timpurii de calitate ar trebui să fie:

- bogat în experiențe, deoarece copiii explorează, experimentează și învață cunoștințele de bază prin experiențe directe;
- bogat în învățăminte, întrucât copiii au nevoie ca educatoarea să ilustreze mai multe roluri — de confident, colegă, model;
- plin de persoane din diverse arii și domenii; copiii au nevoie de contactul cu diferite persoane, și nu doar cu cele care îndeplinesc niște status-roluri arhicunoscute în societate; adică e nevoie să fie expuși și la interacțiunea cu alte categorii profesionale din comunitate: fermier, patiser, bucătar, grădinar, pictor, croitor etc.;
- semnificativ pentru copii, deoarece aceștia au nevoie să se simtă importanți și să înțeleagă că produsele pe care le realizează sunt importante pentru ceilalți;
- locuri pe care copiii le pot numi ale lor.

Completăm această listă cu alte trei caracteristici ale mediului educațional specific educației timpurii:

- abundent în joacă, jucării și jocuri, pentru că la această vârstă doar prin joacă se reușește o integrare și un transfer de experiențe de învățare care conduc la dezvoltarea unor

capacități și achiziții sociale, intelectuale, culturale și fizice specifice;

- confortabil, prin amenajarea unor zone de liniște, cu mobilier, canapele, perne, pentru crearea unui spațiu suficient studiului și interacțiunii cu alți copii;
- atractiv, adecvat și suficient de stimulatив din punctul de vedere al dotării materiale pentru crearea de noi situații de învățare.

Astfel, putem defini *spațiul educațional* ca ansamblul constituit în interiorul și exteriorul unei instituții, amenajat după principiile de design și estetică ale spațiului grupei/clasei, ca parte constitutivă a experienței de predare-învățare-evaluare, care este determinat și definit de către ocupanți la un moment dat și dotat special cu mijloacele necesare pentru desfășurarea unui anumit tip de activități, în vederea formării de deprinderi acționale.

Admițând definiția că spațiul educațional reprezintă un concept care exprimă o apartenență, putem extrage câteva exigențe grupate pe următoarele dimensiuni specifice educației timpurii:

- a. pentru componenta privind sala de grupă:
 - *igiiena activității* presupune respectarea unui anumit volum și a unui anumit spațiu alocat pentru fiecare individ; pentru a stimula toate simțurile copilului: văzul, auzul, simțul tactil, mirosul, gustul — căi prin care se păstrează, în permanență, o legătură directă cu lumea, cu realitatea;
 - *din perspectivă ergonomică*, ne raportăm la dimensiunea sălii de grupă, dispunerea acesteia, raportul dintre iluminatul artificial și cel natural, potențialii stimuli perturbatori;

- *referitor la funcționalitate și securitate*, se recomandă ca adecvarea spațiului să se raporteze la activitatea de bază, prin respectarea normelor de securitate și protecție a copiilor;
 - *ca abordare estetică*, se impune crearea unui spațiu accesibil, deschis, larg, luminos, curat.
- b. pentru componenta referitoare la amenajarea după principiile de design și estetică ale spațiului grupei/clasei, ca parte integrantă a experienței de predare-învățare-evaluare:
- *igiena activității* se referă la poziționarea adecvată a centrelor de interes, la stabilirea locului și a materialelor necesare, precum și la respectarea unor reguli specifice pentru realizarea centrului tematic. Colbert (1997, p. 22) sugerează ideea că spațiul care nu este bine organizat creează cel mai adesea probleme în ariile de stimulare, făcând referire în mod special la căile care nu duc nicăieri sau interferează cu jocul în curs de desfășurare ori la spațiile inerte care încurajează comportamentul indisciplinat. Când un spațiu este organizat modest, copilul depinde de îndrumarea profesorului;
 - *ergonomie*: spații clar delimitate, care pot crea lumi sau universuri care așteaptă să fie (re)descoperite; mobilier adecvat ca mărime, cantitate, calitate, cromatică, intenție pedagogică și ambientală;
 - *funcționalitatea și securitatea* vizează împărțirea sălii de clasă în insule/zonă, în funcție de tipurile de activități și de centrele de interes; dispunerea materialelor ar trebui să țină cont de nivelul de înălțime al copilului; facilitarea accesului liber la materiale și asigurarea condițiilor de

siguranță/securitate a copilului; existența unor căi deschise, care să conducă evident către activități în care copiii au variante de alegere, se pot mișca liber de la o activitate la alta, oferindu-i cadrului didactic posibilitatea de a se ocupa individual de copii în funcție de nevoile acestora;

- *estetica*: crearea unui spațiu plăcut, stimulant, aerisit; utilizarea unor culori vesele, calde, îmbinate armonios.

c. pentru componenta privind dotarea specială cu mijloacele necesare pentru desfășurarea unui anumit tip de activități în vederea formării de deprinderi acționale:

- *igiena activității*: selecția materialelor să fie în concordanță cu vârsta și cu interesele copiilor din grupă, pentru asigurarea unui echilibru de experiențe/tipuri de experiențe; mediul să fie adecvat pentru copii și pentru nevoile, abilitățile sau interesele lor, care sunt în permanentă schimbare. Nordtomme (2012, p. 3) afirmă că starea/contextul fizic creează posibilități de participare care pot fi vitale pentru experiența copiilor;
- *ergonomie*: dotarea cu o varietate dinamică și flexibilă de materiale și jucării dispuse la îndemâna copiilor; mediu bine aranjat și bine întreținut;
- *funcționalitate și securitate*: materialele să fie sortate periodic, pentru a le îndepărta pe cele foarte uzate și a introduce treptat noi materiale; mediul trebuie să invite la experiență, interacțiune, asumarea riscului, luarea deciziilor, la investigare și descoperire, la conexiuni cu natura, la conversații, joacă și colaborare;
- *estică*: crearea unui spațiu interactiv, consistent, predictiv, interesant și captivant care să conțină materiale

complexe și deschise la diverse utilizări, care pot fi folosite în diverse moduri și în contexte variate, fără a deveni plictisitoare.

Spațiile interioare de învățare în educația timpurie

Restructurarea și reorganizarea spațiului pe zone/arii de stimulare îi ajută pe copii să-și dezvolte personalitatea, prin faptul că pot alege independent unde, cu cine, cu ce și cât se joacă, prin asumarea de responsabilități pentru alegerile făcute, prin percepția asupra activităților ca fiind reușite. Este important ca toate zonele să fie concepute și adecvate nivelului de dezvoltare al tuturor copiilor, astfel că aceștia nu vor resimți o frustrare ca urmare a faptului că sunt constrânși să participe la activități care sunt fie prea dificile, fie prea ușoare.

Sala de grupă devine un mediu eficient și adecvat situațiilor de învățare, de descoperire, de explorare și de obținere a experiențelor, dacă este organizată pe zone/arii de stimulare, centre de interes sau centre de activitate.

Organizarea spațiului educațional pe arii de stimulare/interese asigură învățarea prin descoperire și explorare prin accesul nelimitat la materiale și la modul în care acestea trebuie utilizate. Prin delimitarea acestor arii/zone/centre, organizarea spațiului oferă tuturor beneficiarilor (copii, cadre didactice, părinți) șansa de a observa mai bine ceea ce se desfășoară, mai ales în interacțiunea cu materialele, cu covârșnicii sau cu adulții din clasă. Considerăm că sala de grupă trebuie, pe de o parte, să transmită mesaje clare despre integrarea copilului, nivelul de dezvoltare al acestuia prin raportare la acțiunile pe care le întreprinde, iar pe de altă parte, siguranță, provocare, sprijin și situații de învățare socioemoțională.

Conform unor studii recente (Fisher, Godwin & Seltman, 2014, *apud* Cheryan *et al.*, 2014, p. 6), obiectele și modul în care acestea sunt așezate în sala de creșă/grădiniță influențează covârșitor performanța și nivelul de aspirații ale copiilor.

Ariile sunt zone educative care stimulează dezvoltarea copiilor, prin propunerea de jocuri pentru anumite situații de învățare și obținerea de experiențe. Prin felul în care în sala de grupă și centrele de activitate sunt poziționate și amenajate adecvat (respectând reguli specifice), preșcolarii se vor simți în siguranță și vor avea senzația de intimitate și apartenență la grup, ceea ce le va stimula interesul pentru descoperire și explorare. Ca argument, un studiu privind educația preșcolară din România, elaborat de UNICEF în anul școlar 2003–2004, pe un eșantion de 1559 de educatoare, evidențiază, printre alte aspecte, și deficiențe în ceea ce privește organizarea zonelor de activitate din sălile de grupă: sunt săli de grupă în care nu este amenajată nicio zonă de lucru; există situații în care, din lipsa spațiului sau a responsabilității cadrelor didactice, există doar două sau trei centre de activitate, cele mai frecvente fiind Biblioteca, Căsuța păpușii/Joc de rol și Construcții; dispunerea mobilierului favorizează, cu preponderență, derularea de activități statice; materialul didactic existent sau creat este insuficient exploatat. Chiar dacă între timp situația s-a îmbunătățit, dorim să reamintim faptul că un mediu educațional planificat cu multă grijă stimulează învățarea și dezvoltarea armonioasă a copiilor, iar curriculumul pentru învățământul preșcolar permite cadrelor didactice să-și dezvolte creativitatea prin organizarea sălii de grupă pe diferite arii (ținând cont de condițiile particulare ale grădiniței și ale sălii de grupă, de materialele-resursă și mai ales de interesele copiilor), prin introducerea unor tipuri diferite de materiale accesibile și adecvate copiilor, dar și prin

166 calitatea interacțiunilor adult-copil. Foarte important la această vârstă este ca profesorii să formeze relații pozitive și personale cu copiii, pentru a-i putea ajuta în învățare și în formarea unui comportament dorit.

De bogăția, structurarea și organizarea resurselor depinde dezvoltarea capacităților de alegere, analiză, sinteză și decizie care îl vor sprijini pe copil să evolueze. Amenajarea eficientă a spațiului grupei în zone ludice reiese din permisivitatea de explorare activă și din interacțiunile variate cu materialele, cu ceilalți copii și cu adultul/adulții, fapt ce ar corespunde direcției de dezvoltare globală a personalității copilului și, în mod particular, caracteristicilor și nevoilor/cerințelor de învățare ale copilului de vârstă mică.

Activitățile desfășurate pe centre oferă posibilități multiple de abordare a domeniilor experiențiale specificate în curriculumul revizuit pentru educația timpurie: estetic-creativ, om și societate, limbă și comunicare, științe și psihomotricitate. „Educația preșcolară este *multidimensională*”, ea vizând atât obiective ale *instruirii* (cu accent pe transmiterea unui *ansamblu de cunoștințe fundamentale* despre mediul apropiat copilului și a unui *set de deprinderi instrumentale*, de autoservire etc.), cât și obiective ale *formării*, modelării personalității în toate comportamentele sale definitorii” (Glava & Glava, 2002). Astfel, sala de grupă poate fi delimitată în mai multe centre de activitate/interes, după cum urmează: *Artă, Bibliotecă, Științe, Construcții, Căsuța păpușii/Joc de rol, Jocuri de masă, Nisip și apă.*

În amenajarea centrelor de activitate, Wong (1998, p. 8) recomandă câteva condiții care trebuie întrunite în vederea bunei lor funcționări: centrele trebuie să fie clar definite ca spațiu și funcționalitate; fiecare centru trebuie să ofere copiilor posibilitatea de a lucra în echipă sau individual; împărțirea pe centre în care

se face mișcare sau centre pentru activități statice; materialele ar trebui să fie organizate, dar mai ales accesibile.

Organizarea spațiului educațional, conform documentelor care reglementează activitatea în învățământul preșcolar, presupune împărțirea sălii de grupă în două zone opuse:

- **zona de liniște**, care necesită concentrare, liniște și unde se desfășoară activitățile de învățare, aici amenajându-se de regulă următoarele sectoare/zone/arii de interes: *Biblioteca, Arte, Centru tematic, o zonă cu mese și scaune* (pentru servirea gustării și pentru activitățile desfășurate cu grupuri mici de copii) și *o zonă pentru expunerea lucrărilor copiilor*;
- **zona de mișcare**, care implică acțiune, mișcare, manipulare de obiecte și unde se desfășoară activitățile mai zgomotoase, cu următoarele sectoare/zone/arii de interes: *Construcții, Științe, Nisip și apă, Jocuri de masă, Căsuța păpușii/Joc de rol.*

Mediul de învățare în aer liber în educația timpurie

Mediul în aer liber oferă configurații și posibilități de interacțiune și joc liber deschis, care implică stimularea imaginației, a curiozității, invită la explorare și la dezvoltarea abilităților. Din literatura de specialitate reiese că abordările participative susțin nevoia de a reconstrui spațiile de învățare ale școlilor pentru a dezvolta acțiunea copilului, sporindu-i starea de bine, dezvoltarea și învățarea. Întrucât accesul la realitate prin intermediul simțurilor reprezintă de fapt o formă de cunoaștere unitară, holistică, relevant pentru tema noastră este să amintim contribuția valoroasă a lui Tommaso Campanella (1568–1639), pentru care accesul la cunoaștere se realizează cu sprijinul comunității. Adept al educației empirice, acesta creează, prin *Civitas Solis (Cetatea Soarelui)*,

168 un muzeu în aer liber, fără manuale sau cărți, organizat ca o structură de șapte cercuri concentrice pe pereții cărora sunt înfățișate elemente de cunoștințe enciclopedice prezentate într-o manieră accesibilă: de la specii de plante, animale și păsări, tipuri de roci și metale până la instrumente muzicale, figuri geometrice și diverse reprezentări iconice. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) propune o abordare total opusă a modului holist de afișare a cunoștințelor, pledând pentru educația în natură, în care învățarea individuală, axată pe acțiuni de încercări și erori, se realizează prin descoperire, într-un mediu natural supravegheat cu atenție și discret de către un adult. John Locke (1632–1704) promovează ideile educaționale de natură empiristă, prin care cunoașterea se poate realiza prin senzație și reflecție. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) este cel care contextualizează conceptul de educație experiențială, prin care copilul este capabil să-și folosească simțurile pentru a depăși o stare de „confuzie și întuneric“, urmând să atingă „claritatea și precizia cunoașterii“.

Mediul extern, în aer liber, creează prilejuri de participare și implicare a copiilor, prin care se subliniază acțiunea creativă nestructurată, invitându-i pe copii să exploreze și să-și dezvolte abilitățile prin stimularea curiozității, a interesului și a imaginației. Există studii care au demonstrat că implicarea copiilor în procesul de creare a unor medii educaționale dinamice și plăcute din punct de vedere estetic le va dezvolta creativitatea și le va activa experiențe cognitive de un nivel ridicat. Grădinița Fuji, Școala Primară Catolică Sf. Francisc din Assisi, Grădinița din Pădure (Kensington și Chelsea, Londra) și Ballifield Community Primary School din Sheffield (nordul Angliei) sunt exemple excelente de învățare în natură, pentru încurajarea socializării, colaborării și a învățării. În acest context, în ultimele decenii, pe lângă educația

de tip outdoor, a apărut o abordare inovatoare pentru spațiul exterior: grădinile senzoriale. În cele ce urmează, ne vom opri asupra acestor grădini.

Astăzi, în educația timpurie, a fost recunoscută interacțiunea puternică dintre grădinile senzoriale și simțurile, emoțiile și structurarea cognitivă a copiilor (Samuelson, Carlsson, Olsson, Pramling și Walerstedt). Datorită mișcării terapiei horticole, se pare că primele grădini senzoriale au apărut în Marea Britanie în anii 1970. Aceste grădini, amplasate în parcuri publice ca o modalitate de a arăta că municipalitatea elaborează strategii de incluziune, constau din suprafețe mici, adesea marcate drept „Grădina pentru nevăzători”, și constau dintr-o combinație de plante parfumate în jardiniere, etichetate în limbaj Braille (Hussein, 2012). Stadel și Malaney (2001), într-un studiu axat pe copiii cu autism, subliniază că acest tip de stimulare senzorială ajută la calmarea și autoreglarea sistemului lor nervos.

Majoritatea studiilor au evidențiat beneficiile grădinilor senzoriale, ca resursă educațională pentru a demonstra modul în care atitudinile, comportamentele, dezvoltarea motorie, învățarea socială și bunăstarea copiilor ar putea fi îmbogățite. În studiul lui Hussein (2012) se evidențiază că existența unor spații externe de stimulare senzorială poate încuraja dezvoltarea psihică, calitatea sănătății copiilor, dezvoltarea lor emoțională și integrarea socială. De exemplu, Titman (1994) a identificat patru elemente pe care copiii le căutau în spațiul exterior al clădirii școlii: un loc pentru activități fizice, un loc pentru activități de stimulare intelectuală, un loc pentru stimularea simțurilor (pentru a obține un sentiment de apartenență) și un loc în care să li se permită să fie ei înșiși. Din perspectiva lui Stoneham *et al.* (1996), conceptul și procesul de construire a unei grădini senzoriale se integrează într-o

170 abordare holistică și participativă, implicând copiii sau alți beneficiari în proiectarea și construcția lor. Astfel, spațiul educațional nou creat presupune contexte de învățare formală și informală pentru toți beneficiarii. În urma studiului realizat de Westley (2003), reiese faptul că existența unei grădini senzoriale în spațiul școlii/grădiniței permite copiilor să facă alegeri libere și să-și explo-reze toate senzațiile.

Din aceste motive pledăm pentru crearea de grădini senzoriale de învățare în toate spațiile școlare, mai ales pentru instituțiile de învățământ antepreșcolar, preșcolar și primar, aceste grădini reprezentând o resursă experiențială valoroasă pentru diferite categorii de beneficiari (copii, profesori, copii cu nevoi speciale, părinți).

Grădina senzorială de învățare poate fi definită ca un sistem de stimulare polisenzorială prin activități de învățare individuală sau de grup, desfășurate într-un spațiu natural, special amenajat, cu scopul general de creare a unei atmosfere dinamice de învățare prin stimularea senzorială activă și specifică a tuturor simțurilor, pentru a crește și menține bunăstarea și starea de bine a copiilor.

Crearea unei grădini senzoriale de învățare nu poate fi proiectată fără a lua în considerare elementul central — copilul. Elementele specifice unei grădini senzoriale trebuie să declanșeze o gamă largă de experiențe senzoriale, „prin experimentarea activă a grădinii, cu toate simțurile” (Stoneham *et al.*, 1996).

Abilitățile senzoriale ale copiilor le permit să reacționeze la calitatea elementelor din mediul lor apropiat. Se susține că percepțiile senzoriale ale copiilor le întăresc și le îmbogățesc abilitățile senzoriale (Ko & Chou, 2014). În ceea ce privește percepția senzorială, calitatea și bogăția stimulilor prezentați copiilor joacă un rol critic, aceștia construindu-și cunoștințele pe baza experiențelor senzoriale sau percepțiilor, în relație cu conceptul de estetică (Ko &

Chou, 2014). Conform lui Fox și Schirmmacher (2014), copiii sunt curioși față de tot ceea ce întâlnesc. Copiii doresc să examineze și să descopere totul în mediul lor, folosindu-și toate simțurile, conștientizând și apreciind valoarea experiențelor senzoriale plăcute (Feeney, Christensen & Moravcik, 1987). Copilul își activează toate simțurile în fața unui obiect sau experiment, față de care nu este un destinatar pasiv, căci se bucură de acest proces de descoperire (Fox & Schirmmacher, 2014).

Având în vedere toate aceste contribuții, în perioada antepreșcolară și preșcolară, este important ca procesul care încurajează învățarea prin interacțiunea cu diverse instrumente de descoperire a lumii să fie planificat în conformitate cu procesele de dezvoltare a copiilor. În crearea unui mediu stimulant pentru învățare, profesorii pot pleca de la răspunsurile la următoarele întrebări: este mediul suficient de atractiv pentru a crea mulțumire în rândul copiilor? Mediul creat permite copiilor să se joace și să se bucure de joacă? Este un mediu suficient de potrivit pentru desfășurarea de activități în vederea dezvoltării abilităților copiilor? Se creează, prin noul mediu, o atmosferă calmă și pozitivă? Cercetătorii susțin că perspectiva profesorilor, care reflectă de fapt și filosofia instituției, este decisivă pentru a crea un mediu plăcut pentru învățare prin joacă. De cele mai multe ori s-ar putea să nu poată fi schimbată forma fizică a spațiului de clasă, dar se poate crea un mediu educațional plăcut din punct de vedere estetic, prin culorile alese, prin modul de organizare și alegere a mobilierului, a materialelor didactice și a accesoriilor.

Colbert (1997, pp. 28–29) recomandă parcurgerea câtorva pași pentru un design eficient al spațiului educațional:

- gândește-te la filosofia ta despre educație și la obiectivele pe care ți le propui;

- gândește-te cum filosofia și obiectivele tale relaționează cu spațiul disponibil și cu activitățile care au loc în acel spațiu;
- evaluează copiii din grupă și identifică nevoile particulare ale fiecăruia; află cât de multe poți despre spațiul familiar lor și tipul interacțiunilor cu care aceștia sunt obișnuiți;
- dacă lucrezi într-un cadru deja construit, observă copilul și lucrurile de acolo; ia notițe despre ceea ce pare a funcționa corect și ceea ce nu; folosește un checklist pentru a te ajuta să evaluezi ceea ce vezi;
- folosește cât mai multe resurse, citește și familiarizează-te cu recomandări cu privire la folosirea spațiului educațional; vizitează centre diferite;
- reorganizează spațiul și schimbă comportamentul în consecință;
- observă efectele schimbării făcute și decide unde ți-ai atins obiectivele;
- fă schimbări bazate pe observațiile făcute;
- începe din nou acest ținând cont de filosofia ta educațională și obiectivele tale.

Luând în considerare experiența acumulată și ca rezultat al proiectul *Spații inovatoare de învățare*, am conceput, proiectat și implementat, din 2018, o grădină senzorială de învățare în spațiul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, ca laborator de practică pentru viitorii profesori pentru învățământul preșcolar și primar.

În crearea unui astfel de spațiu exterior, de tip grădină senzorială de învățare, trebuie avută în vedere corelarea principiilor procesului de învățare, structurat pe domenii de dezvoltare specifice vârstelor mici, prin integrarea tuturor simțurilor și cu accent pe

învățarea experiențială. Din această perspectivă, apar mai multe întrebări: care este identitatea noului spațiu creat? Cât de mare și unde să fie amplasat spațiul de învățare? Care sunt zonele de interes? Cum va fi organizat spațiul? Cât de accesat (frecvent sau ocazional) se dorește a fi spațiul? Ce fel de materiale sunt potrivite pentru acoperirea acestor axe (proces de învățare — domenii de dezvoltare — integrarea tuturor simțurilor)? Care sunt criteriile de selecție a materialelor? Care sunt caracteristicile fizice ale materialelor care vor fi amplasate? Ce condiții de proiectare trebuie să îndeplinească? În ce măsură contribuie aceste materiale la îmbunătățirea procesului de învățare? Ce roluri și funcții îndeplinește spațiul nou creat?

Aceste întrebări cu privire la spațiul fizic în procesul de educație ar trebui contextualizate prin raportare la abordările teoretice și practic-educative care stau la baza filosofiei programului de educație. Recomandăm ca proiectarea unei grădini senzoriale să fie centrată pe cel puțin trei axe: axa cronologică (în raport cu vârsta beneficiarilor), axa conținuturilor abordate pe parcursul dezvoltării segmentelor specifice de vârstă și axa dezvoltării simțurilor.

Spațiul unei grădini senzoriale trebuie să fie întotdeauna permisiv, deschis la schimbare și diferențiat în funcție de scopurile procesului de învățare. Astfel, pentru axa simțurilor pot fi amplasate diverse materiale pe zone de interes: *zona de stimulare auditivă*, *zona de stimulare tactilă*, *zona de stimulare vizuală*, *zona de stimulare olfactivă*, *zona de stimulare gustativă*; zona de stimulare a simțurilor adiacente cum ar fi: *termocepția*, *cronocepția*, *echilibrocepția sau sensibilitatea proprioceptivă*. **Axa cronologică** poate fi reliefată prin amplasarea de materiale specifice învățării cu sens prin raportare la conținuturile abordate pentru fiecare segment de vârstă

174 specific educației timpurii. Pentru **Axa conținuturilor** pot fi create zone de interes grupate conform ariilor curriculare, domeniilor de dezvoltare și domeniilor experiențiale specifice educației timpurii și școlarității mici.

Referitor la **Axa simțurilor**, subliniem că percepția fiziologică a organismului uman este în strânsă legătură cu sistemul senzorial. Într-o grădină senzorială de învățare, materialele trebuie amplasate pe zone de stimulare senzorială vizuală, tactilă, auditivă, olfactivă, gustativă, precum și pentru simțuri adiacente cum ar fi: termocepție, cronocepție, echilibrocepție, sensibilitate proprioceptivă. Bineînțeles că ne vom întreba de ce trebuie grupate în această formă, de ce e nevoie de stimulare vizuală sau ce anume se dezvoltă printr-un anumit tip de stimulare? În continuare vom prezenta câteva argumente pentru fiecare tip de stimulare.

Stimularea vizuală sau ce dezvoltă simțul vizual

Simțul vizual poate fi stimulat prin toate materialele amplasate într-o astfel de grădină senzorială de învățare. Văzul este simțul care guvernează percepția stimulilor vizuali și ne permite să identificăm forme, reliefuri, distanțe și culori din spațiul care ne înconjoară. Vederea realizată simultan în ambii ochi (binoculară) permite percepția tridimensională a obiectelor (vedere stereoscopică). Când vederea este blocată sau încețoșată, toate celelalte simțuri sunt în stare de alertă.

CE MATERIALE AR PUTEA FI PROIECTATE, CONSTRUIE ȘI AMPLASATE PENTRU STIMULAREA VIZUALĂ

Pentru stimularea simțului vizual, vizitatorii se pot bucura de următoarele elemente: panouri alb-negru și color pentru iluzii optice, sistem rotativ pentru combinarea culorilor, tunelul iluziilor

optice, telescop cu busolă, binoclu, lupe-gigant, „pergola” oame-
nilor de știință, ramă foto tip curcubeu, bușteni-curcubeu, băncuța
curcubeu, ciupercuțe-curcubeu, ramă cu mesaje, masa infinitu-
lui, roată cu sarcini vesele, masă luminoasă, diverse corpuri de
iluminat.

De exemplu, în spațiul Grădinii Senzoriale de Învățare „MAGIC” a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași au fost montate două *panouri pentru iluziile optice alb-negru și color*, de dimensiuni mari (70 de centimetri). Cercurile par că se învârt, însă imaginea este una staționară. Această iluzie optică a fost explicată de profesorul Akiyoshi Kitaokade la Universitatea Ritsumeikan, Kyoto, Japonia. Astfel, când ochii noștri percep diferite nuanțe de culori contrastante, care se succed într-o anumită ordine, creierul va interpreta această ordine drept sens de mișcare. Aceste iluzii se declanșează la interacțiunea diverselor idei predefinite privind lumea exterioară și care conduc la așa-numită „deducție inconștientă”. Aceste panouri de iluzii optice sunt unele dintre cele mai interesante și mai bine cunoscute materiale pentru stimularea vizuală din spațiul Grădinii Senzoriale de Învățare „Magic”. Un alt exemplu este sistemul rotativ pentru combinarea culorilor, care a fost proiectat pe baza teoriei culorilor, având ca suport două roți pe care s-au montat folii colorate translucide pentru învățarea culorilor prin suprapunere. Acest dispozitiv rotativ este amplasat într-un loc înșorit, iar când razele de lumină se reflectă, se poate vedea efectul de suprapunere a culorilor. Teoria culorilor explică modul în care indivizii percep culoarea, efectele vizuale ale modului în care culorile se amestecă, se potrivesc sau sunt contrastante. Desigur, teoria culorilor se referă la mesajele transmise de culori și la metodele utilizate pentru a reproduce culoarea. În teoria culorilor, culorile sunt organizate pe o roată de

176 culori și grupate în trei categorii: culori primare, culori secundare și culori terțiare. Cele 12 culori (primare, secundare și terțiare) formează roata culorilor — un instrument creat de Isaac Newton încă din 1666.

Stimularea tactilă sau ce dezvoltă simțul tactil

Simțul tactil este un proces complex de percepție a factorilor externi (de exemplu, influență mecanică, modificări ale temperaturii), efectuat cu ajutorul receptorilor localizați în piele, mușchi, tendoane, articulații, membrane mucoase și buze. Simțul tactil este responsabil de recunoașterea anumitor caracteristici fizice ale obiectelor (duritate, formă) care vin în contact cu suprafața exterioară a corpului (pielea și membranele mucoase care comunică cu exteriorul), permițându-i creierului să primească informații despre ceea ce ne înconjoară. Transmiterea informației tactile de la suprafața exterioară a corpului la creier este posibilă prin mecanisme complexe, care provin din celule foarte specializate în acest scop, acestea fiind receptorii tactili. Există nervi distincți în piele care înregistrează dacă ceva este rece, cald sau dacă simțim presiune, durere, atingere ușoară sau chiar atingere grosieră.

CE MATERIALE POT FI PROIECTATE, CONSTRUITE ȘI AMPLASATE PENTRU STIMULAREA TACTILĂ

În scopul stimulării tactile, poate fi proiectată, construită și amplasată o diversitate de materiale didactice, cum ar fi: spirala senzorială cu diferite texturi — aspre, dure, moi, reci (marmură, lemn, scoarță, scoici, corali etc.); panou de învățare a sistemului solar, panouri de tip stație meteo, dotate cu anemometru, pluviometru, sonde de aciditate și de umiditate, discuri cu fenomene ale naturii, termometre, glob-gigant Terra, masă cu pietre pictate

și mesaje motivaționale, cărți-gigant, biblioteci de grădină, sistem de cuburi rotative cu povești, cărți senzoriale pe teme specifice, joc de golf, pistă și rampe cu obstacole și parcare pentru mașinuțe, nisipare, amfiteatru din bușteni, scoarță de copac și marmură, indicatoare gravate, panou senzorial cu diverse texturi, puzzle vertical cu lanțuri trofice, cărți cu povești scrise în Braille, *mini-table* pentru jocuri în binom, perete de cățarat etc.

De exemplu, în spațiul Grădinii Senzoriale de învățare al Universității „Alexandru Ioan Cuza” există un glob-gigant Terra, dotat cu 12 eprubete în care se află diferite tipuri de sol care se găsesc pe Pământ. Acesta este un material didactic specific asocierii — copiii trebuie să potrivească probele de sol în funcție de așezarea lor pe glob. Apoi, panoul cu sistemul solar, panourile de tip stație meteo, dotate cu anemometru, pluviometru, sonde de aciditate și de umiditate, discuri cu fenomene ale naturii și termometrele sunt doar câteva elemente care stârnesc curiozitatea celor mici prin forma lor deosebită, aceștia îmbinând armonios joaca și învățarea. Într-un mod activ, copiii pot învăța și diferenția fenomenele naturii și anotimpurile datorită discurilor care le ilustrează foarte bine; sondele de aciditate și de umiditate pot fi folosite pe toată suprafața grădinii senzoriale, astfel copiii pot observa că în locurile însorite vom avea o umiditate mai scăzută a solului, iar în locurile umbroase umiditatea este mai mare.

Stimularea auditivă sau ce dezvoltă simțul auditiv

Auzul este simțul care percepe și distinge sunetele. Simțul auzului se ocupă de sunetele venite din exteriorul corpului uman (unde longitudinale), care apoi sunt transmise, printr-un mecanism complex, care își are originea în ureche, în cortexul temporal

178 și în zona creierului, care pot primi aceste impulsuri nervoase și să le decodeze în sunete înțelese de subiect. Informațiile postate pe site-ului Muzeului Simțurilor sintetizează că urechea umană poate percepe frecvențe de la 20 Hz (un sunet puternic) până la 28 000 Hz și sunete foarte înalte, cu un volum de intensitate de la 5 la 15 decibeli. Urechile pot detecta modificări ale înălțimii de 0,03% în anumite intervale de frecvență. Oamenii care au un auz absolut pot identifica cu precizie fiecare notă de pe scara muzicală. Lilecii și delfinii pot detecta frecvențe mai mari de 100 000 de cicluri pe secundă. Sistemul auditiv este unul dintre cele mai importante sisteme senzoriale umane, ca mijloc de comunicare interpersonală.

CE MATERIALE POT FI PROIECTATE, CONSTRUITE ȘI AMPLASATE PENTRU STIMULAREA AUDITIVĂ

În zona de stimulare auditivă se pot monta următoarele elemente ajutătoare pentru dezvoltarea simțului auditiv: stație muzicală dotată cu tobe Bongo, chimvale, tuburi Boomwhackers, clopote tubulare, trianglu, xilofon-gigant, instrumente muzicale mozaicate etc. De exemplu, setul de opt tuburi de percuție acordate Boomwhackers poate fi amplasat pe un dispozitiv de tip stație muzicală, pentru a cânta și a învăța despre noțiunile fundamentale ale muzicii: ritmul, notele, armonia, melodia. Cele opt tuburi redau notele din gama do major (do, re, mi, fa, sol, la, si, do₂). Lungimea tuburilor este cuprinsă între 30 și 63 de centimetri, în funcție de ton. Prin utilizarea acestui instrument sunt dezvoltate deprinderi și abilități muzicale — cum ar fi recunoașterea și menținerea ritmului, recunoașterea și folosirea notelor muzicale — și dezvoltarea de abilități cognitive și sociale — coordonarea individuală și în grup, învățarea prin asociere, competitivitatea, integrarea în grup, tehnici de învățare. Tuburile sunt asociate cu notele prin intermediul

colorilor. Prin lovirea ușoară de palmă, de corp sau de o suprafață, tuburile scot sunetele. Cântarea unei melodii în formație devine un joc interactiv și distractiv: fiecare copil primește una sau mai multe note și trebuie să țină ritmul și să lovească tuburile potrivite la momentul potrivit. Xilofonul-gigant este un instrument muzical de percuție idiofon (reproduce sunetele prin punerea în vibrație a propriului corp), alcătuit dintr-un sistem de lamele de metal, diferite ca dimensiuni și esență, acordate diferit, care vibrează și emit sunete de frecvențe diferite când sunt lovite cu ciocănelele de lemn sau de metal. Pentru a putea reda sunetele, copiii trebuie să lovească cu putere tuburile din metal.

Stimularea olfactivă sau ce dezvoltă simțul olfactiv

O grădină senzorială de învățare poate fi un mediu de relaxare prin care vizitatorii își pot dezvolta și simțul olfactiv. Simțul mirosului, sau simțul olfactiv, este responsabil cu percepția stimulilor parfumați, care ne permite să identificăm anumite obiecte sau substanțe chimice din jurul nostru. Acest simț este mediat de celulele senzoriale specializate ale cavității nazale. Pentru a percepe mirosurile este esențială interacțiunea dintre nas și celulele responsabile pentru transportul acestor stimuli către creier, care poate decodifica stimulii și astfel îi transformă într-o percepție. Oamenii pot face diferența între sute și mii de molecule diferite de miros, fiecare având structura sa specifică. Sensibilitatea simțului mirosului variază de la persoană la persoană și depinde de o serie de factori, cum ar fi sexul, vârsta, obiceiurile, bolile și traumele.

180 **CE MATERIALE POT FI PROIECTATE, CONSTRUITE ȘI AMPLASATE PENTRU STIMULAREA OLFACTIVĂ**

Spațiul unei grădini senzoriale trebuie amenajat pentru o învățare cu sens — în care copiii pot descoperi copaci eco-monument care pot stimula procesul de investigație și cunoaștere —, precum și pentru desfășurarea unor activități instructiv-educative. Copiii pot planta propriile flori și plante, pe care le vor îngriji chiar ei, în acest fel responsabilizându-i și dezvoltându-le un comportament pronatură. Practic, pe toată suprafața grădinii senzoriale pot fi amplasate și identificate elemente specifice stimulării olfactive: copaci eco-monument, arbuști decorativi, panouri cu plante aromatice, decorative și medicinale, diverse jardiniere cu flori, foișoare decorate cu ghivece de flori etc.

Stimularea gustativă sau ce dezvoltă simțul gustativ

Mirosul și gustul sunt simțurile care joacă un rol primordial în dezvoltarea somatică, psihosocială și comportamentală a individului. Sunt primele simțuri care se dezvoltă, fiind necesare căutării și selecționării hranei, precum și pentru perpetuarea speciei (deci pentru evoluție). Simțurile gustului și mirosului sunt interconectate funcțional și anatomic, cu centrii cerebrale învecinate și cu multiple conexiuni între ei. Gustul este **un simț complex, determinat parțial de papilele gustative, dar influențat de aroma alimentului, de aspectul său și chiar de experiențe anterioare** cu alimente similare. Fără miros, nutriția individului se află în pericol. Din punctul de vedere al patologiei, Schall (1996) afirmă că alterarea unuia dintre cele două simțuri atrage după sine și suferința celuilalt. Omul poate percepe doar cinci gusturi (dulce, acru, sărat, amar, umami), dar poate diferenția peste 10 000 de mirosuri.

Fiecare gust corespunde unei imagini senzoriale — o ideogramă fixată în memorie. **Simțul gustativ** este bazat pe **stimuli chimici, recunoscând substanțe chimice organice și anorganice**. Senzația gustului este determinată de particulele care se dizolvă în salivă. Informațiile sunt transmise către creier, prin intermediul nervilor, de către **mugurii gustativi** în vederea identificării **gustului**. Saliva în care s-au dizolvat substanțele ingerate este în contact direct cu **cilii gustativi** fini, care fac parte, la rândul lor, din celulele gustative. **Impulsurile gustative** către creier sunt transmise de către **neuronii senzoriali** care se grupează în jurul celulelor gustative, prin **calea gustativă**. Percepția gustului este influențată de mai mulți factori, cum ar fi concentrația substanțelor din salivă, temperatura de servire a produsului alimentar, durata stimulului și prezența altor arome. În prezent, științele moderne, medicina (neurologia și rinologia), sociologia și artele au cel puțin trei motive pentru a se preocupa de simțurile olfactiv-gustative: 1. gustul și mirosul controlează nutriția și reproducerea, fenomene esențiale pentru perpetuarea speciei; 2. ele exprimă, întrețin și influențează relațiile interumane sociale, olfactive, sexuale, care stau la baza civilizației și a evoluției societății; 3. cele două simțuri au o importantă dimensiune estetică, influențând artele, alături de văz, auz și atingere.

CE MATERIALE POT FI PROIECTATE, CONSTRUITE ȘI AMPLASATE PENTRU STIMULAREA GUSTATIVĂ

Deoarece pentru grădinile publice există câteva reglementări privind amplasarea de produse care pot stimula simțul gustativ, respectiv interzicerea plantării de plante care pot fi gustate de către copii, se recomandă alegerea unei variante de stimulare a grijii pentru protejarea mediului de către copii, respectiv

182 de îngrijire a animalelor mici din parcuri. Astfel, se pot monta câteva dispozitive pe care copiii le pot manipula în scopul amintit: „miniterasă” pentru veverițe; căsuță pentru păsări; hotel de tip sferă pentru insecte; căsuțe pentru insecte etc.

Stimulări adiacente sau ce dezvoltă simțurile adiacente (sensibilitatea proprioceptivă, echilibrocepția, termocepția, cronocepția)

Sensibilitatea proprioceptivă înregistrează localizarea corpului și a pozițiilor părților individuale ale corpului. Când ne mișcăm sau adoptăm o nouă poziție, receptorii care sunt localizați în mușchi, articulații și tendoane sunt activați și transmit un mesaj, prin impulsuri, către cortexul motor al creierului, furnizând informații despre lungimea musculară, micșorările, respectiv și poziția articulațiilor. Creierul trimite feedback, asigurându-se că vom executa mișcarea care are scopul, forța, ritmul și coordonarea cuantificate. Acest proces ne ajută să știm dacă articulațiile noastre sunt întinse ori îndoite, fără a fi nevoie să le privim sau să le atingem. Sensibilitatea proprioceptivă funcționează foarte rar pe cont propriu, deoarece are cele mai puține conexiuni cu creierul conștient, aceasta fiind strâns legată de tactil, vizual și vestibular. De exemplu, un copil sub 4 ani conștientizează cu greu dacă are brațul întins sau îndoit, fără să verifice acest lucru vizual ori tactil. Copiii care au dificultăți cu sensibilitatea proprioceptivă manifestă dificultăți legate de perceperea spațiului și a direcției. În cazul acestora se remarcă o dezvoltare motorie grosieră întârziată, manifestată prin neîndemânare și coordonarea defectuoasă a mișcărilor, acești copii având mereu tendința să cadă și să se accidenteze.

Echilibrocepția, cunoscută și sub numele de simțul vestibular sau al „echilibrului”, face referire la orice tip de stimulare prin care organismul, controlat din urechea noastră interioară, reacționează la o mișcare, accelerare sau o schimbare de direcție, astfel încât să mențină stabilitatea și echilibrul. Prin întreruperea echilibrocepției, pot să apară amețeli, dezorientare și vertij. Au fost proiectate și amplasate materiale specifice stimulării echilibrului dinamic, echilibrului proactiv și echilibrului static, deoarece această sensibilitate poate fi semnificativă în învățarea abilităților motorii, iar mișcarea în sine prezintă o mai bună calitate, fluxul și forța fiind fluide și măsurabile. Un răspuns automat este mai eficient, mai economic și mai puțin solicitant, raportându-ne la resursele creierului nostru. Un copil care întâmpină dificultăți în filtrarea stimulilor senzoriali și prezintă tendința de a-i exagera este anxios, actele sale motorii folosite în jocuri și activități de stimulare vestibulară fiind foarte prudente: el manifestă o lipsă a motivației de a-și experimenta abilitățile fizice și motorii, preferând jocurile sedentare desfășurate în grupuri mici și în spații ușor de controlat.

Termocepția este mijlocul prin care percepem temperatura ambiantă, deoarece pielea are două tipuri de receptori (rece-fierbinte). Receptorii termici din organism detectează atât fierbințeala, cât și răceala, permițând organismului să se ajusteze în funcție de temperatura mediului în care suntem. Semnalele termo-receptorilor sunt transmise prin trunchiul nervos din șira spinării, pentru a ajunge la talamus, de unde ajunge la noi, pentru a fi informați de starea lucrurilor. Indivizii umani pot supraviețui doar într-o bandă termică scăzută, așa încât câteva grade mai mult sau mai puțin pot crea disconfort maxim și chiar extincție.

Cronocepția se referă la faptul că toate ființele umane dezvoltă un sentiment al timpului, care este legat de ceea ce diferitele

184 simțuri comunică reciproc despre lumea exterioară. Cu toate acestea, oamenii procesează diferit sentimentul de timp.

CE MATERIALE POT FI PROIECTATE, CONSTRUITE ȘI AMPLASATE PENTRU STIMULĂRILE ADIACENTE — SENSIBILITATE PROPRIOCEPTIVĂ, ECHILIBROCEPTIE, TERMOCEPTIE, CRONOCEPTIE

Cadrelle didactice sau părinții copiilor de vârstă foarte mică și mică îi pot stimula pe aceștia prin expunerea la următoarele materiale, care ar putea fi montate într-o grădiniță senzorială de învățare și prin care urmăresc dezvoltarea:

- *sensibilității proprioceptive*: oglinzi deformatoare, oglinzi convexe;
- *echilibroceptiei*: triunghiul Pikler, tobogane, balansoare, leagăne, fotolii suspendate, schiuri de vară, bancă cu timone; panou de cățărare;
- *termoceptiei*: termometre, măsuță pentru nisip și apă, tuburi pentru bărcuțe, stropitori, fântâniță tip artizanat;
- *cronoceptiei*: ceas solar, clepsidre.

Spațiul educațional trebuie amenajat cu mare grijă, atenție și dăruire, astfel încât să răspundă pe cât posibil tuturor cerințelor, nevoilor și capacităților de învățare specifice vârstei copilului. Dimensiunile ergonomică, socială și inovatoare ale managementului grupei, împreună cu influențele curriculare generează mesaje implicite și explicite, care transformă mediul și actul educațional. Mediul educațional specific educației timpurii este unul dinamic, în continuă transformare și recontextualizare, aceste efecte fiind generate de profesori, copii și curriculum.

- Cadwell, L.B. (1997), *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*, New York: Teachers College Press.
- Callaghan, K. (2007), *The Environment Is a Teacher*, Ministry of Education.
- Chatterjee, S. (2005), Children's Friendship with Place: A Conceptual Inquiry, *Children, Youth and Environments*, 15(1), 1–26.
- Cheryan, S., Ziegler, A.S., Plaut, V.C., Melzoff, A.N. (2014), Designing Classrooms to Maximize Student Achievement, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 1(1) 4–12, Sage.
- Colbert, J. (1997), Classroom Design and How it Influences Behavior, in *Early Childhood News*, vol. 9(3): 22–29
- Curtis D., Curtis D. & Carter, M. (2000), *The Art of Awareness: How Observation Can Transform Your Teaching*, Redleaf Press.
- Dewey, J. (1997), *Experience and education* (ed. 1), Simon & Schuster.
- Dyment, J.E. & Bell, A.C. (2006), „Our garden is colour blind, inclusive and warm“: Reflections on green school grounds and social inclusion. *Int J Incl Educ*, 1–15.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016), *As cemlinguagens da criança*, vol. 2: *A experiência de Reggio Emilia em transformação*, Penso.
- Feeney, S., Christensen, D. & Moravcik, E. (1987), *Who am I in the lives of children* (ed. a 3-a), Columbus. OH: Merrill.
- Fraser & Gestwicki, C. (2002), *Authentic childhood: exploring Reggio Emilia in the classroom*, Delmar, Albany, NY.
- Fox, J.E. & Schirmacher, R. (2014), *Art and Creative Development for young children* (ed. a 8-a). Cengage Learning.
- Fu, V., Stremmel, A., & Hill, L. (coord.) (2002), *Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Glava, A. & Glava, C. (2002), *Introducere în pedagogia preșcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Greenman, J. (1988), *Caring spaces, learning places: Children's environments that work*, Redmond, WA: ExchanGE.
- Guidici, C., Rinaldi C., & Krechevsky, M. (2001) (coord.), *Making Learning Visible*, Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

- 186 Hussein, H. (2012), The Influence of Sensory Gardens on the Behaviour of Children with Special Educational Needs. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 38, 343–354. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.356>.
- Ko C., & Chou, M. (2014), Aesthetics in early childhood education: The combination of technology instruments in children’s music, visual arts and pretend play. *Journal of Social Sciences*, 10 (1), 39–45.
- Nordtomme, S. (2012), Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten, in *Education Inquiry*, Vestfold University College, Faculty of Education and Humanities, Norvegia, vol. 3(3).
- Nikraves, R. & Tabaeian, S.M. (2016), Sensory Garden Design Solutions in Child Friendly Environments (Case Study: The Children of the City Of Isfahan, North West-District #12, in Pre-Elementary and Elementary Schools). *Journal of Design and Built Environment*, 7–21. <https://doi.org/10.22452/jdbe.sp2016no1.2>.
- Nordström, M. (2010), Children’s Views on Child-friendly Environments in Different Geographical, Cultural and Social Neighbourhoods. *Urban Studies*, 47(3), 514–528. <https://doi.org/10.1177/0042098009349771>
- Pelo, Ann. (2007), Language of Art: Inquiry Based Studio Practices in Early Childhood Settings: Inquiry Based Studio Practices, in *Early Childhood Settings*, Redleaf Press.
- Stadele, N., & Malaney, L. (2001), The effects of a multisensory environment on negative behaviour and functional performance on individuals with autism. *Journal of Undergraduate Research*, IV, 211–218.
- Stoneham, J., Educational Resources Information Center (SUA) & Learning through Landscape Trust, W. (Anglia) (1996), Grounds for Sharing: A Guide to developing special school sites. Learning through Landscapes.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007), Children and place: Reggio Emilia’s environment as third teacher, *Theory Into Practice*, 46 (1), 40–47, DOI: 10.1080/00405840709336547.
- Tarr, P. (2001), Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. Accesibil la adresa: https://worldclassroom.webster.edu/files/53118512/download?download_frd=1&verifier=xJZQrTURwbyPsm04X0Y5wZvMwvb5ASVI4Fjc43QQ.

- Titman, W. (1994), *Special places, special people: The hidden curriculum of school grounds*, WWF.
- Topal, C.W. & Gandini, L. (1999), *BeautifulStuff!: Learning with Found Materials*. Davis.
- Vecchi, V. (2010), *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wardle, F. (2016), *Creating Indoor Environments for Young Children*, buletinul *Early Childhood News*.
- Wien, C.A. (2004), From policing to participation: Over turning the rules and creating amiable classrooms, *Young Children*, 59(1), 34–40.

Abordări incluzive în educația timpurie

Cristina Dumitru, Maria Magdalena Stan, Sofia Loredana Tudor, Marius Claudiu Langa
*Universitatea Națională de Știință și Tehnologie „Politehnica” București,
Centrul Universitar Pitești*

Regândirea educației, din perspectiva drepturilor omului, aduce o nouă abordare asupra celui care învață, centrată pe nevoile de învățare ale acestuia și pe responsabilitatea sistemului educațional de a ține cont de aceste nevoi și de a le aborda adecvat (Simón *et al.*, 2021). Această nouă perspectivă vine ca urmare a unor mișcări inițiate de organizații internaționale ca UNESCO, UNICEF, OECD. Inițial, ele au propus ca toți elevii să învețe împreună, iar procesul care urma să aducă această transformare a fost denumit ca „integrare”; în principal viza copiii/elevii cu dizabilități (Hunt, 2019). Ulterior, în urma implementării acestor strategii de integrare, s-a înțeles că aducerea împreună și crearea unor spații educaționale integrate nu este suficientă pentru realizarea idealului educațional: formarea unei persoane independente și dezvoltarea acesteia în deplinătatea potențialului de care dispune, valorificând la maximum resursele pe care le are (Walmsley, 2001). Prin urmare, integrarea a devenit insuficientă, declanșând o regândire a abordării copiilor cu dizabilități, având ca rezultat

dezvoltarea și crearea unei culturi educaționale incluzive. Aspectul nou adus de această educație incluzivă este crearea unui model care invită la participare, la implicarea tuturor copiilor în propriul proces de formare (Opertti & Belalcázar, 2008). Acum conta nu doar prezența lor fizică în sălile de clasă, alături de ceilalți copii (integrare), ci și prezența lor activă și implicarea, participarea, angajarea în activitățile de la clasă și în propriul proces de învățare și formare (incluziune) (Gherguț, 2005; Rajotte *et al.*, 2023).

Perspective globale asupra educației incluzive

Dintr-o perspectivă a drepturilor omului, conceptul de educație incluzivă și furnizarea de oportunități echitabile pentru toți copiii, indiferent de gradul și de tipul de dificultate în învățare sau de prezența unui handicap, nu ar trebui să fie percepute doar ca obligații, ci și ca mijloace prin care toți copiii pot fi învățați despre drepturile omului și importanța respectului pentru diversitate. Conform Convenției ONU (United Nations, 2020), termenul „educație incluzivă” nu este definit în mod explicit. Incluziunea reprezintă o transformare treptată și o ajustare a sistemului de învățământ, în așa fel încât toți indivizii să beneficieze de resursele necesare pentru a-și îndeplini toate cerințele și pentru a prospera. Declarația de la Salamanca, adoptată în 1994, furnizează un temel solid prin confirmarea faptului că școala incluzivă are capacitatea de a oferi educație de înaltă calitate tuturor elevilor, indiferent de diversitatea abilităților lor. Toți copiii au dreptul la un tratament respectuos și la asigurarea egalității șanselor de a învăța împreună. Este esențial ca profesorii să fie activi și conștienți în eforturile lor de a atinge obiectivele stabilite în strategiile și standardele internaționale.

Fiecare copil are caracteristici, abilități, interese, nevoi de învățare unice. Sistemele educaționale ar trebui să fie construite (iar programele educaționale ar trebui să fie implementate) în așa fel încât să se țină cont de diversitatea largă a acestor caracteristici și nevoi. Școlile generale cu o orientare incluzivă sunt „cel mai eficient mijloc de combatere a atitudinilor discriminatorii, de construire a unei societăți incluzive și de realizare a educației pentru toți” (*Declarația de la Salamanca privind principiile, politica și practica în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale*, 1994). Educația incluzivă reprezintă un proces de reformare a educației generale, care presupune accesibilizarea serviciilor educaționale și adaptarea sistemului la diversele nevoi ale copiilor, inclusiv ale copiilor cu cerințe educaționale speciale (Gherguț, 2005).

În momentul de față, dezvoltarea educației incluzive este caracterizată de provocări și contradicții. Una dintre cele mai importante dificultăți este pregătirea profesională insuficientă a profesorilor din învățământul preșcolar și a specialiștilor de sprijin care ar trebui să promoveze o abordare incluzivă (Smith & Smith, 2000). Experiența implementării programelor incluzive în întreaga lume a condus la o înțelegere treptată a faptului că, pe de o parte, abordarea individuală care se aplică copiilor din clasele incluzive este benefică pentru fiecare copil, și nu doar pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Pe de altă parte, educația incluzivă deschide noi perspective pentru eliminarea barierelor în comunicarea și în interacțiunea copiilor.

Incluziunea presupune integrarea activă a copiilor cu (diz)abilități variate, indiferent de nivelul intelectual și de condiția fizică, de apartenența socială, națională și religioasă. O trăsătură distinctivă a unei forme incluzive de educație este luarea în considerare a nevoilor educaționale individuale ale tuturor copiilor,

fără a-i împărți în grupe de dezvoltare tipice și „speciale”. Astfel, este evident că, pentru a realiza o educație cu adevărat incluzivă, este necesară găsirea de modalități de implicare efectivă a copiilor în activitățile instructiv-educative și de încurajare a acestor copii să fie activi și să învețe comportamente de relaționare și interacțiuni cu cei din jur. Interesant este că, inițial, incluziunea era definită în principal din perspectiva includerii la clasă a copiilor cu dizabilități, după care termenul s-a extins la toți copiii, nu doar la cei cu handicap. Prin urmare, când se definește incluziunea, nu se mai amintește de copiii cu dizabilități, ci definiția se referă la oferirea unei educații de calitate pentru toți copiii (cu dizabilități, cu dificultăți de învățare temporare, copii din medii sociale defavorizate, refugiați, copii din alte etnii etc.).

Ideea educației incluzive, ca sistem pedagogic care conectează organic educația specială și cea generală pentru a crea condiții pentru depășirea consecințelor sociale ale tulburărilor de dezvoltare a copiilor, îi aparține lui Vygotsky (1984), care susținea încă din anii 1930 necesitatea unei astfel de abordări pentru a avea succes în compensarea socială pentru dificultățile de dezvoltare a copiilor.

Argumente pentru o educație incluzivă timpurie

Cercetătorul britanic în educație incluzivă Tony Booth consideră că integrarea și incluziunea sunt două faze ale aceluiași proces, mai întâi asigurând simpla prezență și apoi includerea deplină în sistemul educațional (Booth și colab., 2006). Integrarea și incluziunea încep cu intervenția timpurie. Pentru ca incluziunea să fie eficientă, iar beneficiile educației incluzive să fie reale, este absolut necesară abordarea într-o manieră pozitivă chiar din

192 antepreșcolaritate. Câteva argumente care susțin educația timpurie incluzivă:

- ✓ *Fundamentul biologic*, structural și funcțional al sistemului nervos, care, datorită plasticității maxime la vârsta timpurie, va determina restructurări și declanșarea de mecanisme compensatorii pentru a diminua efectele negative ale tulburărilor în dezvoltare (Asby, 2018; Novak & Morgan, 2019).
- ✓ *Motivația socială*. Copiii învață de la ceilalți, iar stimularea socială (relaționarea cu adulții, dar și cu cei de-o vârstă) va avea beneficii asupra dezvoltării copilului (Vygotsky, 1965, 2004).
- ✓ *Motivația pedagogică*. Pentru a beneficia la maximum de oportunitățile unui mediu incluziv, este necesară „pregătirea pentru școală” a copilului, astfel încât copilul să exerseze o serie de abilități/instrumente care să-i permită să își dezvolte la maximum potențialul de care dispune (Skinner, 1965; Vygotsky, 1965).

De asemenea, educația timpurie incluzivă aduce o serie de beneficii, precum (i) creșterea gradului de participare a copiilor și a interacțiunilor sociale, dezvoltarea de competențe/abilități de relaționare și reducerea excluderii lor din comunitate; (ii) pregătirea pentru viață și pentru adaptarea în medii socioeducaționale autentice; (iii) utilizarea diferențelor dintre copii drept resurse de sprijinire a procesului de învățare, și nu transformarea acestor diferențe în probleme care trebuie depășite; (iv) transmiterea și formarea unor valori și principii de viață ca: aprecierea și acceptarea diferențelor individuale, înțelegerea și acceptarea diversității, respectul pentru ființa umană; (v) reducerea barierelor în învățare și participarea tuturor copiilor etc.

La vârsta timpurie, în special la cea antepreșcolară, educația poate fi doar incluzivă, având scopul de a oferi tuturor copiilor șansa de a avea cea mai împlinită viață socială, cea mai activă participare în echipă, în comunitatea locală, asigurând astfel cea mai deplină interacțiune și grijă unul față de celălalt, ca membri ai comunității (Ainscow & Miles, 2009; Gordon & Burch, 2011). Procesul educațional din instituțiile preșcolare include atât îngrijirea și preocuparea pentru starea de bine a copiilor, cât și procesul de formare educațională, de transmitere a cunoștințelor, a abilităților importante de viață, dezvoltarea armonioasă a copiilor și corectarea deficitelor în dezvoltare. Includerea copiilor cu cerințe educaționale speciale în procesul educațional preșcolar presupune schimbarea, în primul rând, a atitudinilor adulților față de copii — toți copiii au caracteristici și nevoi educaționale speciale, nu doar cei „speciali”. Dar dacă începem să creăm condiții speciale pentru copiii „speciali”, atunci principiul egalității celorlalți copii este încălcat. Pentru a-l menține, trebuie să învățăm să lucrăm cu toți copiii, ținând cont de caracteristicile lor individuale.

Provocările educației incluzive vin dintr-o serie de contradicții: între natura socială a educației și forma individuală de dobândire a cunoștințelor și aptitudinilor sociale de către copii; între orientarea profesorului spre lucrul în echipă (grup) și necesitatea implementării unei abordări individualizate a copiilor; între necesitatea ca instituțiile de învățământ preșcolar să dispună de condiții psihopedagogice de organizare a educației incluzive și lipsa unei abordări suficient de bine întemeiate a acestei probleme.

Abordări specifice în educația timpurie din perspectiva incluziunii

Propria experiență empirică ne-a permis să conchidem că un set de condiții psihopedagogice sunt cruciale pentru implementarea optimă a practicii incluzive în grădiniță. Enumerăm în continuare o parte dintre acestea, subliniind că lista nu este exhaustivă:

- ✓ îmbunătățirea sistemului de pregătire profesională a cadrelor didactice și a specialiștilor care implementează educația incluzivă pentru copiii preșcolari și antepreșcolari;
- ✓ construirea unui mediu prietenos și adecvat pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor;
- ✓ reducerea barierelor și creșterea participării active a tuturor copiilor, pentru a diminua și elimina excluderea acestora din activitățile comunității locale;
- ✓ regândirea politicilor și a practicilor educaționale, astfel încât acestea să răspundă diversității tuturor copiilor, valorificând în mod egal pe fiecare, dar și pe părinții/îngrijitorii acestora și, în aceeași măsură, pe practicieni;
- ✓ considerarea diferențelor dintre copii mai degrabă ca resurse pentru a sprijini învățarea și participarea la joc, decât ca probleme care trebuie depășite;
- ✓ organizarea parteneriatului social între instituțiile de învățământ (ante)preșcolar, părinți și comunitate;
- ✓ dezvoltarea și testarea unui program educațional adaptativ;
- ✓ crearea unui traseu educațional individualizat.

Introducerea ideii de incluziune în instituțiile de învățământ necesită o muncă serioasă de formare a personalului didactic competent. Prin urmare, personalul didactic al instituțiilor de

învățământ preșcolar și antepreșcolar trebuie să rezolve o serie de probleme speciale:

- ✓ recunoașterea dreptului la educație al copilului cu cerințe educaționale speciale și corectarea (compensarea) deficiențelor de dezvoltare, ținând cont de caracteristicile și capacitățile individuale;
- ✓ promovarea și încurajarea sănătății fizice, psihice și a stării de bine a tuturor copiilor;
- ✓ implementarea conținutului programului educațional în condiții de continuitate și complementaritate cu terapia propusă și realizată de specialiști;
- ✓ elaborarea planurilor de intervenție individualizate pe baza rezultatelor evaluării potențialului, a resurselor, dar și a dificultăților, precum și a caracteristicilor de dezvoltare ale copiilor;
- ✓ asigurarea condițiilor sanitare și igienice necesare unui mediu sigur, pozitiv și incluziv de dezvoltare, creând o atmosferă de confort psihic;
- ✓ promovarea dezvoltării armonioase a personalității copilului în funcție de caracteristicile și capacitățile individuale mentale și fizice ale acestuia;
- ✓ acordarea de asistență psihologică și pedagogică, precum și sprijin social familiilor, în ceea ce privește creșterea copiilor și dezvoltarea competenței pedagogice a părinților.

Educația timpurie incluzivă se construiește pe câteva principii esențiale, necesare pentru a asigura servicii de calitate; aceste principii sunt prezentate mai jos:

1. *Principiul drepturilor egale*. Fiecare copil are dreptul la o educație de calitate, indiferent de dizabilitățile, dificultățile și

dezavantajele pe care le are (Roche, 2016). Acest drept la educație se materializează în dezvoltarea personală, socială și intelectuală care îi va permite să aibă șansa de a-și desăvârși potențialul propriu de dezvoltare (Kefallinou *et al.*, 2020).

2. *Principiul unicității.* O educație incluzivă va ține cont de unicitatea fiecărui copil (unicitate care vine din bagajul genetic diferit, din experiențele diferite pe care le are fiecare, din posibilitățile socioeconomice și culturale la care este expus). În învățare, această unicitate se leagă de interese diverse, de motivații, abilități, resurse și nevoi de învățare diferite (Florin, 2017). De asemenea, acest principiu al unicității susține ideea că fiecare copil este important pentru noi, pentru societate. Și, atunci, orice investiție în educația copiilor, chiar și a celor cu cerințe educaționale speciale, este un câștig. Acest principiu mai poate fi regăsit în literatura de specialitate ca principiul individualității, care reorientează abordarea educațională nu doar spre nevoile copilului, ci și către potențialul acestuia, resursele și șansele pe care le are pentru a-și realiza individualitatea.
3. *Principiul diversității.* Educația trebuie să încurajeze diversitatea și să construiască șanse de învățare, prin care diversitatea să fie un factor de creștere și dezvoltare (Bentley-Williams & Morgan, 2013). Acest principiu conduce către strategii multisenzoriale de organizare a învățării, care presupun stimularea copiilor cu o varietate de tehnici și metode, expunerea la un mediu variat și bogat, care să fie și un mediu fără bariere. De asemenea, acest principiu implică și un fundament metodologic variabil pentru educație și formare, precum și capacitatea profesorului de a aplica diverse metode

și moduri de lucru atât în pedagogia generală, cât și în cea incluzivă.

4. *Principiul accesului și participării.* Sistemul educațional trebuie să militeze pentru promovarea accesului și participării la educație a tuturor, să-i încurajeze pe cei vulnerabili și să-i sprijine pe cei care au nevoie, pentru a egaliza șansele tuturor la o educație de calitate (Moriña, 2017). Acest principiu mai poate fi abordat și din perspectiva activității independente, a dobândirii autonomiei.

Trebuie remarcat faptul că o condiție importantă pentru o educație incluzivă eficientă constă în crearea de condiții pentru a favoriza și a facilita inițiativa independentă a copilului. Implementarea acestui principiu asigură formarea unei personalități active în plan social, care face obiectul dezvoltării și activităților sale semnificative din punct de vedere social. Când activitatea este în întregime de partea adulților, cărora le pasă de copil și care cred că trăsăturile sale nu îi permit să-și realizeze capacitățile, se încurajează „neajutorarea învățată” (*learned helplessness*) (Sorrenti *et al.*, 2019) — un fenomen în care copilul așteaptă inițiativa externă, rămânând în același timp pasiv. Același lucru se poate întâmpla și cu părinții copiilor cu cerințe educaționale speciale. Părinții se pot aștepta la un ajutor sau caută cu disperare sprijin de la societate, neglijând propriile șanse de a participa activ la viața socială. În plus, principiul includerii active a tuturor participanților în procesul educațional presupune organizarea condițiilor de înțelegere și acceptare reciprocă pentru a realiza o interacțiune constructivă, pe o bază umanistă.

Educația incluzivă este rezultatul dezvoltării ideilor umaniste. Se bazează pe exclusivitatea și unicitatea personalității umane, pe

198 dreptul acesteia la o viață decentă, indiferent de condiția fizică, pe dreptul de a avea acces la toate valorile și realizările civilizației moderne. O abordare incluzivă eficientă se referă la includerea activă, participativă, a părinților, copiilor și a specialiștilor în activități comune: planificare comună, desfășurare de evenimente comune, seminare, vacanțe pentru a crea o comunitate incluzivă ca model de comunitate autentică. O educație timpurie incluzivă este imposibilă fără participarea activă a părinților copiilor. Incluziunea părinților în activitatea de recuperare, alături de profesori și specialiști, poate crește semnificativ eficiența acesteia. Vygotsky (2004) a subliniat importanța educației familiale adecvate a copiilor cu dizabilități, drept garanție a adaptării lor sociale în viitor.

Tehnici de identificare a abaterilor în dezvoltare

Perioada antepreșcolară este perioada cuprinsă între primele zile de viață ale copilului până în jurul vârstei de 3 ani, moment în care grupul social al familiei nu mai este suficient dezvoltării armonioase a copilului și este nevoie de lărgirea grupului social, materializată de obicei în grădiniță. Studiile științifice susțin foarte clar rolul intervenției timpurii și a potențialului mecanismului de compensare, datorită neuroplasticității, care descrește odată cu înaintarea în vârstă (Cioni *et al.*, 2011; Hadders-Algra, 2014; Weyandt *et al.*, 2020). Prin urmare, identificarea timpurie a oricărei abateri în dezvoltare este crucială, pentru declanșarea cât mai timpurie a unei intervenții terapeutice pentru recuperare.

Principalele forme de intervenție prin care se realizează recuperarea sunt următoarele:

- ✓ Învățare
- ✓ Formare

- ✓ Abilitare
- ✓ Reabilitare
- ✓ Adaptare

Plecând de la cele menționate anterior, este evident necesară stabilirea unor definiții clare și a unor indicatori specifici care să permită identificarea copiilor care au abateri în dezvoltare. Conceptul de „abatere în dezvoltare“ nu poate decât să se bazeze pe o cunoaștere și înțelegere clare ale logicii și succesiunii etapelor dezvoltării optime. Astfel, se poate observa că utilizarea conceptului de abatere în dezvoltare permite:

- ✓ determinarea criteriilor de identificare a tuturor categoriilor de copii care au nevoie de ajutor de specialitate din partea unui specialist (educator, profesor, psiholog, logoped, terapeut etc.);
- ✓ trecerea de la diagnosticul fenomenologic la diagnosticul cauzal (astfel încât programul de intervenție să fie ținut pe abordarea cauzelor, și nu doar a consecințelor);
- ✓ elaborarea de programe de organizare și implementare a activităților de educație și recuperare.

Dintre prevederile și principiile legate de efectuarea unei examinări diagnostice a unui copil care prezintă anumite dificultăți sau abateri în dezvoltare trebuie evidențiate anumite cerințe pentru realizarea acestei activități. În primul rând, este importantă identificarea de tehnici nonverbale de observare a dezvoltării copilului, cu atât mai mult cu cât vârsta la care ne referim este una timpurie, când limbajul este încă în proces de achiziție, iar dacă lucrăm cu un copil care ar putea avea întârzieri în dezvoltare, tehnicile verbale își pierd din eficiență. Desigur, putem apela la

200 ajutorul pe care îl pot oferi părinții în acest proces de cunoaștere a copilului, existând posibilitatea verificării informațiilor primite de la părinți cu anumite măsurători mai obiective. În plus, este necesară utilizarea unor tehnici și instrumente standardizate și validate, pentru a determina, cât mai precis, cât mai multe dintre dificultățile, dar și resursele și potențialul copilului.

Pe baza principiului diminuării timpului și efortului copilului și al specialistului, Semago & Semago (2005) propun următorul algoritm pentru evaluarea și testarea copilului:

- ✓ Complexitatea sarcinilor (instrucțiunilor) propuse depinde nu doar de vârstă acestuia, ci și de ipoteza diagnosticului preliminar.
- ✓ Sarcinile sunt alese în așa fel încât copilul să fie capabil să le ducă la îndeplinire fără ajutor (sau cu ajutor minim) din partea unui adult.
- ✓ În situația îndeplinirii unei astfel de sarcini, copilului i se dă o sarcină similară, dar mai complexă (adică se implementează principiul clasic — de la simplu la complex).

În acest fel, costurile de timp și efort sunt diminuate, deoarece vor fi „eliminate” sarcinile mult mai ușoare, care cu siguranță pot fi îndeplinite de către copil și, prin urmare, nu vor oferi specialistului cantitatea necesară de informații despre dezvoltarea acestuia (Vygotsky, 1980). Complexitatea sarcinilor crește până în momentul în care realizarea lor devine dificilă și este nevoie de asistență destul de explicită din partea unui specialist. Tipul de ajutor oferit (cât de des, în ce moment al activității, în ce manieră etc.) determină posibilitatea de a transfera abilitățile dezvoltate pentru a îndeplini o sarcină către un material similar (capacitatea de învățare, evaluarea clasică a „zonei de dezvoltare proximă” etc.)

(Vygotsky, 1980). În cazul neîndeplinirii unei sarcini de o anumită complexitate în prima etapă, sunt posibile două moduri de examinare ulterioară:

- ✓ finalizarea sarcinii cu sprijin din partea unui specialist;
- ✓ trecerea la sarcini mai ușoare care vizează evaluarea aceluiași indicator al dezvoltării copilului.

În continuare vom propune câteva instrumente care pot ajuta specialistul (cadrul didactic, psihologul, terapeutul) în acest proces de cunoaștere a copilului antepreșcolar și de identificare a arilor de dezvoltare care necesită o atenție specială și o intervenție educațional-recuperatorie.

1. *Ghidul Portage*, cunoscut și sub numele de Programul Portage, este un program de intervenție timpurie creat pentru copiii cu dizabilități sau cerințe educaționale speciale și pentru familiile acestora. Acest ghid propune o serie de itemi, organizați pe domenii de dezvoltare (motricitate, limbaj, socializare, cogniție și altele) și împărțiți pe paliere de vârstă: 0–1 an; 1–2 ani; 2–3 ani; 3–4 ani; 4–5 ani; 5–6 ani. Acest instrument permite evaluarea copiilor mici, dar și transformarea itemilor de evaluare în itemi de învățare, în cazul în care aceștia nu sunt îndepliniți de către copii (Shearer & Shearer, 1972). Ghidul poate fi ușor accesat online și este gratuit*.
2. *Ghidul progresului* — Jim Dale, util profesorilor și părinților pentru evaluarea copiilor cu dizabilități severe, acoperind arii ale dezvoltării precum relaționarea socială, autonomia personală (îmbrăcat, hrănit, mers la toaletă, spălat), limbajul și comunicarea, poate fi regăsit în Vrăsmaș & Oprea (2003).

* Sursă: <https://monitorulpsihologiei.com/test-portage/> (accesat pe 04-10-2023).

3. *Scala de dezvoltare Denver*, un instrument de evaluare a dezvoltării copiilor, poate fi folosită în identificarea timpurie a potențialelor probleme de dezvoltare la copii. Acest instrument este deosebit de util în evaluarea copiilor care nu prezintă simptome evidente de probleme de dezvoltare, ajutând la identificarea potențialelor aspecte care necesită atenție suplimentară. O variantă a acestui test, unde se regăsesc itemii pentru diagnosticarea ariilor esențiale de dezvoltare a copiilor de la 2 luni la 5 ani, poate fi regăsită și online*.
4. *Scala de dezvoltare Gesell*, un instrument de evaluare a dezvoltării copiilor, elaborat de Arnold Gesell (1925), este utilizată pentru a monitoriza și a evalua dezvoltarea copiilor în primii ani de viață. Ea se concentrează pe mai multe domenii de dezvoltare, inclusiv dezvoltarea motorie, limbajul, comportamentul social și abilitățile cognitive. Scala Gesell este compusă dintr-o serie de seturi de întrebări sau sarcini specifice pentru fiecare vârstă sau etapă de dezvoltare a copilului. Aceste seturi de întrebări sunt concepute pentru a evalua dacă copiii îndeplinesc cu succes sarcinile de dezvoltare specifice pentru vârsta lor. Evaluarea se face adesea printr-o observație directă a comportamentului copilului într-un cadru clinic sau educațional.

Am amintit câteva dintre instrumentele care pot ajuta profesorii în procesul de cunoaștere a copiilor și în sarcina provocatoare de a identifica ariile în care aceștia au întâzieri sau dificultăți. Totuși este important de menționat că utilizarea acestor

* La adresa: <https://iyfbodn.com/?dn=denverii.com&pid=9POT3387I&pbsubid=62b49529-2317-41db-a465-463bcd92db1f&noads=http%3A%2F%2Fiyfbodn.com%2F%3Fdn%3Ddenverii.com%26skipskenzo%3Dtrue> (accesată pe 04-10-2023).

instrumente trebuie făcută luând în considerare și alte aspecte, cum ar fi contextul cultural și social. De asemenea, este important să se folosească instrumentele în combinație cu alte metode de evaluare și să se evite stigmatizarea sau etichetarea incorectă a copiilor pe baza rezultatelor scorurilor obținute.

Așa cum am văzut în intervențiile anterioare, copiii cu cerințe educaționale speciale au nevoi, resurse, dificultăți diferite, care îi fac să învețe diferit. Deci, evident, modul în care predăm ar trebui să fie adaptat nevoilor lor educaționale și modului lor specific de învățare. Important este de subliniat că nu doar copiii cu cerințe educaționale speciale beneficiază de tehnicile de adaptare și acomodare, ci toți copiii. Motivul este că tehnicile sunt foarte specifice, concrete, concepute pentru a facilita învățarea, luând în considerare punctele tari și punctele slabe ale copiilor. Booth și colab. (2006, p. 7) propun un set de întrebări la care ar trebui să găsim răspunsuri pentru a facilita o incluziune autentică la o vârstă timpurie: „Care sunt barierele pe care le întâmpină copilul în joc, învățare și participare? Cine întâmpină dificultăți în joc, învățate și participare? Cum pot fi aceste bariere diminuate? Ce resurse sunt utilizate pentru a sprijini jocul, învățarea și participarea? Ce alte resurse adiționale pot fi aduse în contextul educațional pentru a susține jocul, învățarea și participarea?” Prin urmare, copiii cu dizabilități trebuie să-și extindă comunicarea cu lumea, nu să exploreze lumea în mod pasiv, ci să participe activ la viață. O abordare incluzivă le-ar permite acestor copii să fie scoși din cercul restrâns în care se găsesc din cauza deficiențelor lor. Aceasta este o pârghie eficientă a educației, care permite utilizarea unor posibilități educaționale extinse (Vygotsky, 1984).

Bune practici în educația incluzivă timpurie

În continuare vom prezenta câteva strategii care îi pot ajuta pe cei care lucrează cu copiii mici cu cerințe educaționale speciale în a crea un mediu cât mai prietenos și mai incluziv.

Organizarea fizică a spațiului de învățare

- ✓ Învățarea poate fi facilitată prin angajarea tuturor elevilor, iar primul pas este să creați un spațiu accesibil și primitiv. Sala unde se vor desfășura activitățile trebuie să fie amenajată în așa fel încât să faciliteze participarea fizică a copiilor (diverse zone pentru lucrul în grup, învățare, lucru individual, relaxare).
- ✓ Creați prilejuri care să invite la învățarea în grup.

Managementul clasei și gestionarea dificultăților comportamentale

- ✓ Afișați într-o manieră vizuală regulile și programul zilei. Reveniți cu regularitate asupra acestora, pentru a vă asigura că toți copiii cunosc rutina grupei și organizarea de zi cu zi. Semnalarea vizuală a trecerii de la o activitate la alta este un ajutor eficient pentru participarea copiilor la activitățile grupei (Lincă și Matei, 2023).
- ✓ Recompensați comportamentele adecvate pentru a ajuta la modelarea comportamentală și învățarea.
- ✓ Organizați fiecare moment al zilei, ajutați-vă de rutine, gestionați pauzele copiilor (cel puțin la început, pentru copiii cu cerințe educaționale speciale).

Comunicarea și oferirea de instrucțiuni

- ✓ Utilizați comunicarea totală, nu vă bazați doar pe a da instrucțiuni verbale orale, oferiți și alte modalități suplimentare (vizuale, model). Un suport vizual al sarcinii de realizat oferă independență, copiii pot reveni la el ori de câte ori au nevoie.
- ✓ Utilizați un limbaj clar, simplu, concret.
- ✓ Segmentați instrucțiunile în pași mici, accesibili (cognitiv, motric) și realizabili de către copii.

Materiale și resurse

- ✓ Aveți la îndemână materiale de suport cât mai diverse.
- ✓ Oferiți indicii vizuale.
- ✓ Oferiți mijloace de învățare concretă (care să promoveze abordarea „hands on“).
- ✓ Repetați, reluați de mai multe ori informațiile noi.

Conținut educațional

- ✓ Asigurați-vă că activitățile alese se leagă de cunoștințele anterioare ale copiilor, prin proiectarea unor sarcini similare cu cele deja cunoscute de copii, dar care să țintească noi cunoștințe (dozarea noului trebuie realizată individual).
- ✓ Asigurați-vă că nu sunt necesare cunoștințe prealabile (prerechizite) în activitățile pe care le propuneți copiilor.
- ✓ Relaționați învățarea cât mai mult posibil cu o situație reală.
- ✓ Unii copii cu cerințe educaționale speciale nu vor avea nevoie de mai multă expunere și de mai multe repetări ale vocabularului nou și a cuvintelor-cheie, dar repetați conținutul folosind diferite formate.

- ✓ Instrucțiunile ar trebui să fie explicite și sistematice, ceea ce înseamnă că obiectivele de învățare trebuie să fie definite și prezentate într-un mod accesibil copiilor.
- ✓ Abilitatea care urmează să fie învățată trebuie împărțită în componente ușor de gestionat și trebuie identificată strategia adecvată, de obicei metode multisenzoriale, pentru a oferi o varietate de modalități de învățare pentru a ajunge la cât mai mulți copii.
- ✓ În formarea unei abilități, oferiți un model, apoi ghidați învățarea și realizarea în practică a abilității, inițial cu ghidaj, apoi independent.
- ✓ Oferiți ajutor, îndrumare de la egal la egal, asistență directă și feedback constructiv.
- ✓ Oferiți multă expunere și repetări.

Feedback și evaluare

- ✓ Trebuie să oferiți feedback constructiv, să încurajați și să apreciați progresele și succesele copiilor.
- ✓ Încurajați copiii să-și evalueze propriul progres.
- ✓ Fiți descriptiv când le oferiți feedback (ce ar trebui să îmbunătățească) sau când îi laudați).
- ✓ Utilizați evaluarea inițială și formativă pentru a identifica stadiul dezvoltării actuale a copilului, dificultățile și punctele tari, astfel încât intervenția să fie cât mai apropiată nevoile de educație ale copilului.
- ✓ Înregistrați comportamentele, dificultățile și reușitele copilului, pentru a regla procesul de intervenție.

Există o serie de ghiduri și recomandări cu privire la abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale. Totuși, când alegeți utilizarea acestor adaptări, țineți cont să le alegeți cu prioritate pe cele care încurajează participarea activă, învățarea activă și independența.

Considerații finale

Incluziunea este un prototip al unei societăți fără bariere, unde fiecare participant este deschis către comunicare, empatie și toleranță. Implementarea unor practici ale educației incluzive reprezintă o realizare a științei și practicii pedagogice moderne. Ea este benefică tuturor copiilor, nu doar celor cu abateri în dezvoltare, pentru că promovează toleranța atât la copii, cât și la adulți, ceea ce are un efect pozitiv asupra dezvoltării întregii societăți (pe care o face mai flexibilă) și contribuie la promovarea unor valori sănătoase. Educația incluzivă presupune crearea unui mediu educațional care să răspundă nevoilor și capacităților fiecărui copil, indiferent de caracteristicile dezvoltării sale psihofizice. Credem că fiecare organizație educațională preșcolară ar trebui să ofere șansa de a socializa, prin crearea unui mediu educațional incluziv.

Interesul crescut pentru domeniul educației incluzive poate fi atribuit creșterii numărului de copii care, de la o vârstă foarte fragedă, întâmpină o serie de întârzieri și abateri în dezvoltare, iar intervenția timpurie poate fi o șansă reală pentru o recuperare maximă. Principala provocare în îmbunătățirea procesului de educație timpurie incluzivă constă în pregătirea profesioniștilor care vor lucra cu acești copii, dar și în informarea și formarea părinților pentru a deveni coparticipanți activi în acest proces.

208 Rezultatele cercetărilor efectuate până acum susțin necesitatea unei abordări comprehensive pentru incluziunea autentică și benefică a copiilor cu anumite abateri în dezvoltare, care să țină cont de factorii individuali și de cei contextuali. Mediul incluziv trebuie să creeze condiții favorabile pentru dezvoltarea potențialului fiecărui copil, promovând independența și autorealizarea fiecăruia. Prin implementarea strategiilor menționate și prin colaborarea strânsă între profesioniști, părinți și copii, putem construi un mediu educațional care să ofere oportunități reale pentru toți, indiferent de abilități sau de nevoile lor speciale.

Bibliografie

- Ainscow, M., & Miles, S. (2009), Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167–170.
- Asby, D. (2018), Why Early Intervention is Important: Neuroplasticity in Early Childhood. Center for Educational Improvement, iulie.
- Bentley-Williams, R., & Morgan, J. (2013), Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2). <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777024>.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006), Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare. În *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* (Issue 2006).
- Cioni, G., D'Acunto, G., & Guzzetta, A. (2011), Perinatal brain damage in children. Neuroplasticity, early intervention, and molecular mechanisms of recovery. În *Progress in Brain Research* (vol. 189), <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53884-0.00022-1>.
- Florian, L. (2017), Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Education for Each and Every Learner. În *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling*, https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_2.

- Gesell, A. (1925), *The mental growth of the pre-school child: A psychological outline of normal development from birth to the sixth year, including a system of developmental diagnosis*. MacMillan, <https://doi.org/10.1037/11012-000>.
- Gherguț, A. (2005), *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Polirom.
- Gordon T. & Burch N. (2011), *Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii* (trad.: Sava II.), Editura Trei.
- Hadders-Algra, M. (2014), Early diagnosis and early intervention in cerebral palsy. *Frontiers in Neurology*, 5(SEP), <https://doi.org/10.3389/fneur.2014.00185>.
- Hunt, P.F. (2019), Inclusive Education as Global Development Policy. În *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, <https://doi.org/10.4135/9781526470430.n12>.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C.J.W. (2020), Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature, *Prospects*, 49(3–4). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>.
- Lincă, F.I., & Matei, F.L. (2023), *Tulburarea cu deficit de atenție și/sau hiperactivitate (ADHD)*, Editura Trei.
- Moriña, A. (2017), Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1). <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Novak, I., & Morgan, C. (2019), High-risk follow-up: Early intervention and rehabilitation. În *Handbook of Clinical Neurology* (vol. 162), <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64029-1.00023-0>.
- Opertti, R., & Belalcázar, C. (2008), Trends in inclusive education at regional and interregional levels: Issues and challenges, *Prospects*, 38(1). <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9062-1>.
- Rajotte, É., Grandisson, M., Hamel, C., Couture, M. M., Desmarais, C., Gravel, M., & Chréten-Vincent, M. (2023), Inclusion of autistic students: promising modalities for supporting a school team. *Disability and Rehabilitation*, 45(7). <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2057598>.
- Roche, S. (2016), Education for all: Exploring the principle and process of inclusive education. În *International Review of Education* (vol. 62/2), <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9556-7>.

- 210 Shearer, M. S., & Shearer, D. E. (1972), The Portage Project: a model for early childhood education. *Exceptional Children*, 39(3). <https://doi.org/10.1177/001440297203900304>.
- Simón, C., Palomo, R., & Echeita, G. (2021), The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain), *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>.
- Skinner, B. F. (1965), *Science & human behavior*, Simon & Schuster.
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000), „I believe in inclusion, but...“: Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), <https://doi.org/10.1080/02568540009594761>.
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019), The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder, *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2), <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2035>.
- UNESCO (1994), *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*.
- United Nations (2020), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, United Nations Enable. Department of Economic and Social Affairs Division for Inclusive Social Development.
- Vrășmaș, E., & Oprea, V. (coord.) (2003), *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*, Marlink.
- Vygotsky, L.S. (1965), Psychology and localization of functions, *Neuropsychologia*, 3(4), [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(65\)90011-4](https://doi.org/10.1016/0028-3932(65)90011-4).
- Vygotsky, L.S. (1980), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University.
- Walmsley, J. (2001), Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability, *Disability and Society*, 16(2), <https://doi.org/10.1080/09687590120035807>.
- Weyandt, L.L., Clarkin, C.M., Holding, E.Z., May, S.E., Marraccini, M.E., Gudmundsdottir, B.G., Shepard, E., & Thompson, L. (2020), Neuroplasticity in children and adolescents in response to treatment

- intervention: A systematic review of the literature, *Clinical and Translational Neuroscience*, 4(2), <https://doi.org/10.1177/2514183x20974231>.
- Выготский, Л.С. (2004), *Психология развития ребенка [Psihologia dezvoltării copilului]*, ЭКСМО.
- Семаго, Н.Я. [Semago, N.Ya.], & Семаго, М.М. [Semago, M.M.] (2005), *СЗО Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [SZO Teoria și practica evaluării dezvoltării mentale a copilului. Vârsta preșcolară și primară]*, Речь [Reci].

Indicatori specifici pentru evaluarea timpurie a riscului dezvoltării Tulburării de Spectru Autist (TSA)

Diana Sînziana Duca
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Introducere

Tulburarea de Spectru Autist (TSA) este o tulburare de neurodezvoltare care se manifestă pe tot parcursul vieții, fiind caracterizată prin dificultăți în domeniul social, comunicațional și comportamental, prin prezența unor interese restrânse, repetitive, care se manifestă înainte de vârsta de 3 ani (American Psychiatric Association, 2013). TSA a înglobat o serie de diagnostice care, în versiunile anterioare ale clasificărilor medicale, erau grupate în categoria tulburărilor pervazive de dezvoltare. Cu toate acestea, luând forma unui spectru, această afecțiune se caracterizează printr-un nivel ridicat de eterogenitate a manifestărilor și este asociată cu o variabilitate largă a nivelurilor de dezvoltare intelectuală și a limbajului, cu discrepanțe intraindividuale în profilurile cognitive (Munson *et al.*, 2008; Nevill *et al.*, 2019) și cu o comorbiditate frecvent raportată, deci fiind însoțită și de alte

tulburări de dezvoltare și afecțiuni psihiatrice (Lai *et al.*, 2019). Așadar această combinație de deficite specifice și comorbiditatea ridicată plasează TSA printre cele mai invalidante tulburări de dezvoltare, impunând o povară economică extrem de mare pentru familie și societate (Talantseva *et al.*, 2023).

Estimările Organizației Mondiale a Sănătății arată că la nivel global 1 din 100 copii suferă de autism (Zeidan *et al.*, 2022), iar în România, prevalența autismului în rândul copiilor de școală primară ajunge la 14,3% (Sacco *et al.*, 2022). Cu toate acestea, încă nu există o statistică oficială a persoanelor cu TSA. În plus, tulburările din spectrul autist continuă să fie subdiagnosticate, în special în țările slab dezvoltate (Talantseva *et al.*, 2023). Acest fenomen poate fi asociat, în aceste zone, cu un acces mai redus la metode de diagnostic adecvate, cu o mai mică conștientizare în rândul comunităților de părinți și cadre didactice cu privire la TSA și cu atitudini culturale specifice (indiferență, izolare, respingere etc.) față de tulburările de dezvoltare și mentale care pot influența opțiunile familiilor care ar putea solicita asistență medicală (Divan *et al.*, 2021).

Până în prezent nu este identificată, în mod precis, o cauză sau o terapie standardizată eficientă, iar în multe cazuri copiii se dezvoltă normal și apoi regresează (Landa & Garrett-Mayer, 2006). Tratatamentul este intens și presupune un angajament serios și o implicare semnificativă din partea părinților (Pakenham, Samios & Sfronoff, 2005). Deficiențele survenite în TSA nu afectează doar individul diagnosticat, ci și pe îngrijitorii acestuia, întreaga familie, profesorii și comunitatea (Karst & Van Hecke, 2012).

Deși TSA apare în copilărie, această tulburare este adesea nedetectată și nedagnosticată, chiar și după ce copilul a intrat la grădiniță (Beauchesne & Kelley, 2004). Identificarea și

214 diagnosticarea timpurie a tulburărilor din spectrul autist (TSA) pot îmbunătăți șansele copiilor de a beneficia de intervenții și pot reduce povara pe care o reprezintă pentru părinții îngrijorați. Câștigurile obținute prin intervenția timpurie constau într-o mai bună funcționare adaptivă și cognitivă, ceea ce va duce, în cele din urmă, la o diminuare a costurilor considerabile ale familiei și ale societății legate de TSA de-a lungul întregii vieți (Dawson *et al.*, 2010; Jacobson & Mulick, 2000). De asemenea, diagnosticarea timpurie permite părinților să fie mai bine informați cu privire la riscul de recurență și să poată monitoriza mai bine semnele timpurii de autism (Zwaigenbaum *et al.*, 2009).

Pe de altă parte, relatările părinților sugerează că nu toți copiii cu TSA sunt simptomatici la vârste foarte de mici (în primii doi ani). În unele cazuri, părinții raportează că, în primele 15 până la 24 de luni, copilul lor a avut o dezvoltare normală sau aproape normală și apoi a înregistrat o regresie a abilităților de comunicare și/sau a abilităților sociale. Estimările prevalenței acestui model „regresiv” variază între 20% și 47% în rândul copiilor cu autism (Davidovitch *et al.*, 2000; Goldberg *et al.*, 2003; Tuchman & Rapin, 1997). Adesea, informațiile despre regresia autistă au fost colectate retrospectiv de la părinți, la mulți ani după ce s-a raportat că a avut loc regresia. Într-adevăr, cele mai multe, dacă nu toate informațiile publicate despre fenomenul regresiei autiste au fost obținute din relatările retrospective ale părinților sau, într-o minoritate de studii, pe baza unei revizuirii a dosarelor medicale. Fișele medicale pot fi mai puțin expuse la erori de raportare. Cu toate acestea, ele sunt adesea scurte și pot să nu conțină detalii importante privind evoluția timpurie a tulburării (Werner & Dawson, 2005).

Autismul regresiv poate fi definit ca fiind autismul cu debut tardiv. Copiii se dezvoltă normal până la vârsta de aproximativ

18 luni, apoi regresează și capătă caracteristicile tipice ale autismului: întârzieri în înțelegerea și utilizarea limbajului, răspuns neobișnuit la stimuli senzoriali, cum ar fi sunetele, rezistență la schimbare și insistență asupra rutinelor obișnuite, dificultăți în interacțiunile sociale tipice și comportamente restrânse și repetitive. Incidența autismului regresiv nu a fost determinată cu exactitate, însă cercetătorii cred că se observă în cel puțin o treime din cazurile de autism în general. Institutul de Cercetare a Autismului a colectat date începând cu 1965 și a observat că autismul regresiv a fost foarte rar până la mijlocul anilor 1980, iar între 1991 și 1995 au fost de peste două ori mai multe cazuri cu debut la 18 luni decât la naștere.

Rezultatele unui studiu realizat de Werner și Dawson (2005), la care au participat 15 copii cu TSA cu antecedente de regresie, 21 de copii cu autism cu debut precoce și 20 de copii cu dezvoltare normală, împreună cu părinții lor, au arătat că sugarii cu TSA cu regresie prezintă o capacitate similară a atenției și o utilizare mai frecventă a cuvintelor și a gânguriturii, în comparație cu bebelușii tipici la vârsta de 12 luni. În schimb, sugarii cu TSA cu debut precoce al simptomelor, dar fără regresie, au prezentat mai puține comportamente de atenție și de comunicare la vârsta de 12 luni. Până la vârsta de 24 de luni, ambele grupuri de copii cu TSA au afișat deficite în privința utilizării cuvintelor și vocalizărilor, precum și probleme la indicarea declarativă, privirea socială și orientarea după nume, în comparație cu copiii cu vârsta de 24 de luni cu dezvoltare tipică. Datele din interviurile cu părinții au sugerat că unii copii cu regresie au prezentat dificultăți în comportamentul de reglare (iritabilitate) și înainte de apariția regresiei (Werner & Dawson, 2005).

Cercetările care examinează apariția timpurie a TSA au trecut în ultimii ani de la metode retrospective, bazate pe raportarea părinților sau examinarea videoclipurilor de acasă, la metode prospective, axate pe observarea și analiza longitudinală, pe o perioadă mai lungă, a sugarii cu risc, în general fiind implicații copiii cu un frate mai mare cu TSA (Zwaigenbaum *et al.*, 2007).

Deși cercetările retrospective au generat elemente importante care au determinat strategiile actuale de detectare timpurie (Myers *et al.*, 2007), există unele limitări inerente unor astfel de modele de studiu (de exemplu, rapoartele părinților cu privire la simptomele timpurii ale TSA pot fi supuse unor dificultăți și erori involuntare de reamintire; videoclipurile filmate acasă, deși oferă informații mai obiective cu privire la comportamentele timpurii, pot fi supuse altor erori legate de eșantionare — copiii pot fi înregistrați în timp ce demonstrează o nouă abilitate sau pentru a celebra un eveniment special, mai degrabă decât cu scopul de a capta o gamă mai reprezentativă de comportamente etc.) (Zwaigenbaum *et al.*, 2013).

Pe de altă parte, modelele de cercetare prospectivă, axate pe copiii cu risc ridicat, au fost aplicate din ce în ce mai mult în ultima perioadă, pentru a studia dezvoltarea timpurie a TSA; acestea au avantaje metodologice specifice. Folosind această abordare, copiii au fost observați de la începutul dezvoltării, generându-se date longitudinale, pentru a investiga evoluțiile inițiale în cazul apariției de simptome. Astfel, datele comportamentale au fost completate de măsurători experimentale (de exemplu, urmărirea privirii, răspunsuri cerebrale evocate) care pot fi obținute doar prospectiv, oferind informații suplimentare cu privire la procesele

de dezvoltare subiacente, precum și potențiali biomarkeri care ar putea contribui în cele din urmă la detectarea precoce a TSA (Elsabbagh & Johnson, 2010). Cu toate acestea, chiar și studiile prospective prezintă limitări metodologice. Copiii care au frați cu TSA pot să nu fie pe deplin reprezentativi pentru toți copiii cu TSA. De asemenea, în cursul cercetărilor prospective este dificil să se identifice grupuri de comparație pentru sugarii cu risc ridicat de întârzieri în dezvoltare, deoarece factorii de risc pentru întârzierea dezvoltării sunt dificil de identificat, iar constatările din grupurile cu factori de risc cunoscuți (de exemplu, sindromul Down) pot să nu se generalizeze și la alți copii cu întârzieri.

Simptome și manifestări ale TSA în primii ani de viață

Tulburarea de Spectru Autist (TSA) poate avea manifestări diferite în primii ani de viață. Este important de menționat că simptomele pot varia semnificativ de la o persoană la alta și pot evolua pe măsură ce copilul crește și se dezvoltă. Cu toate acestea, o serie de simptome și manifestări ale TSA pot apărea în primii ani de viață. Acestea vor fi detaliate în cele ce urmează.

Comunicarea socială timpurie

Deficitele în privința comunicării sociale reprezintă unul din criteriile de diagnostic ale TSA propuse de *Manualul de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale* (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013). Dat fiind că diagnosticarea copiilor cu TSA se realizează după vârsta de 3 ani, studiile oferă puține informații despre dezvoltarea comunicării înainte de această perioadă.

Sugarii cu dezvoltare tipică dezvoltă în jurul vârstei de 3–8 luni o paletă de comportamente intenționale cu scopul de a obține răspunsuri din partea adulților. De exemplu, plânsul este un comportament care are rolul de a transmite celor din jur disconfortul pe care-l resimt. Dacă, în cazul copiilor tipici, îngrijitorii (de cele mai multe ori mamele) reușesc să decodifice nevoia copilului și să vină în întâmpinarea acesteia, în cazul copiilor cu TSA, adulții au dificultăți în a identifica și a interpreta corect mesajul transmis de copil, ceea ce poate afecta abilitățile lor de comunicare intențională (Bogdashina, 2022; Crișan, 2021).

O sinteză a cercetărilor care diferențiază comportamentele copiilor cu TSA de cele ale copiilor cu dezvoltare tipică, aflați în primul an de viață, pune în evidență semnele pe care părinții le pot lua în considerare pentru a identifica riscuri în ceea ce privește dezvoltarea elementelor autiste (Zwaigenbaum *et al.*, 2013). Astfel, mai multe cercetări experimentale, bazate pe analize video la domiciliu, au raportat că, până la vârsta de 12 luni, copiii cu TSA pot fi diferențiați de cei cu dezvoltare tipică prin anumite comportamente de comunicare socială, precum:

- orientare redusă către stimuli sociali sau, în mod specific, către fețele oamenilor (Adrien *et al.*, 1993; Maestro *et al.*, 2005), în ciuda faptului că nu există diferențe de grup în ceea ce privește orientarea către stimulii nonsociali (Maestro *et al.*, 2001, 2002; Mars *et al.*, 1998);
- lipsa de răspuns la nume (Baranek, 1999; J.A. Osterling *et al.*, 2002; Werner *et al.*, 2000);
- contact vizual redus (Clifford & Dissanayake, 2008);
- afecțiune pozitivă redusă, inclusiv zâmbetul social este absent (Adrien *et al.*, 1993; Maestro *et al.*, 2001, 2005; Werner *et al.*, 2000);

- puține gesturi comunicative, inclusiv lipsa indicării declarative (Maestro *et al.*, 2001; Osterling *et al.*, 2002; Osterling & Dawson, 1994);
- hipotonie, hipoactivitate, calm exagerat (Adrien *et al.*, 1993).

În privința elementelor comportamentale vizibile în al doilea an de viață, studiile bazate pe filmări video la domiciliu, arată că manifestările sunt similare cu cele raportate la 12 luni, inclusiv orientarea socială atipică/redușă, contactul vizual slab (Adrien *et al.*, 1993; Clifford *et al.*, 2007), orientarea redusă la chemarea numelui (Adrien *et al.*, 1993; S. Clifford *et al.*, 2007; Mars *et al.*, 1998) și exprimarea spontană redusă a afectului pozitiv (Adrien *et al.*, 1993; Clifford *et al.*, 2007). În plus, se constată preferința copiilor cu TSA de a fi singuri (Adrien *et al.*, 1993) și un interes redus față de copiii de aceeași vârstă (Clifford *et al.*, 2007).

Comunicarea preverbală timpurie

Dacă, în cazul sugarilor cu dezvoltare tipică, emisiile vocale timpurii, precum gânguritul, se dezvoltă în jurul vârstei de 2 luni, iar până la 8 luni aceste sunete devin din ce în ce mai diverse și au funcții în interacțiunea socială, la cei cu TSA debutul gânguriturului (deseori anormal, limitat și nesincronizat în interacțiunile cu îngrijitorul) apare mai târziu, după 8 luni (Noens *et al.*, 2006). În același timp, în cazul copiilor cu TSA, vocalizările au uneori funcție de autostimulare sau sunt îndreptate către sine, cu scopul de a obține un feedback senzorial, și nu de a interacționa cu cei din jur.

Intenția de comunicare în scop social, precum și abilitățile de împărtășire a atenției sunt observate ca fiind aspecte deficitare la copiii cu TSA. Aceste deficite au drept consecință privarea

220 de experiențe timpurii bazate pe interacțiunea socială, fapt care are implicații nefavorabile directe în dezvoltarea sociocognitivă, determinând întârzieri ale limbajului receptiv și expresiv (Lord *et al.*, 1996).

Limbajul verbal timpuriu

Întârzierile în limbajul vorbit sunt printre cele mai frecvente simptome care determină consultarea medicală inițială pentru un posibil diagnostic de TSA (Johnson & Myers, 2007; Zwaigenbaum *et al.*, 2009) și sunt frecvent identificate, în retrospectivă, ca fiind printre primele preocupări ale părinților (De Giacomo & Fombonne, 1998). Analizele video la domiciliu oferă, de asemenea, unele dovezi că întârzierile de limbaj pot fi detectate în al doilea an (de exemplu, prin evaluări clinice generale ale vocalizării și utilizării cuvintelor) (Mars *et al.*, 1998).

Studiile arată că cei mai mulți copii cu TSA deprind abilități de comunicare verbală mult mai târziu decât copiii cu dezvoltare tipică. În acest sens, Howlin (2003) identifică faptul că, în cazul copiilor cu TSA, primele cuvinte apar în jurul vârstei de 38 de luni, iar primele combinații de cuvinte, aproximativ la 58 de luni, comparativ cu cei neurotipici, care folosesc primele cuvinte la aproximativ 15 luni, combinarea acestora având loc la aproximativ 26 de luni.

Ca urmare a relatărilor retrospective ale părinților privind întârzierile timpurii, cercetările au raportat că sugarii cu risc ridicat de TSA la 12 luni și diagnosticați cu autism la 24 de luni au avut scoruri mai mici la limbajul expresiv și receptiv, față de sugarii considerați a avea risc ridicat pentru TSA, dar care nu au

fost în final diagnosticați astfel (Landa & Garrett-Mayer, 2006; Zwaigenbaum *et al.*, 2005).

Evoluția limbajului în cazul copiilor cu manifestări timpurii ale TSA este comparată cu dezvoltarea limbajului la copiii neurotipici. Se remarcă astfel deficite severe la cei mai mulți copii cu TSA în sfera auzului fonematic, a intonației, a imitației, a sintacției și a semanticii, limbajul funcțional fiind greu de atins. Sunt prezentate mai jos o serie de comportamente care exemplifică deficiențele în dezvoltarea limbajului la copiii cu TSA, prin comparație cu cei cu dezvoltare tipică.

Tabelul 1. Comportamente verbale în cazul copiilor cu TSA, comparați cu cei cu dezvoltare tipică (Schopler & Mesibov, 1988, *apud* Crișan, 2021)

Vârsta	Apariție timpurie a TSA	Dezvoltare tipică
2 luni		Emisii vocale, gângurit.
6 luni	Plâns dificil de interpretat.	Apariția consoanelor. Comportament reciproc în timpul contactului vizual.
8 luni	Gângurit limitat (țipete haotice), absența imitației sunetelor, gesturilor și expresiilor faciale.	Gângurit variat, raportat la context (inclusiv intonație interogativă). Emisii de silabe în mod repetitiv. Indică prin gesturi spre obiecte.
12 luni	Uneori apar cuvinte, fără semnificație. Frecvente strigăte, greu de interpretat.	Apar primele cuvinte. Limbaj folosit frecvent pentru a interacționa cu mediul. Folosește gesturile și vocalizările pentru a atrage atenția, pentru a arăta și a indica obiectele dorite.

Vârsta	Apariție timpurie a TSA	Dezvoltare tipică
18 luni		Vocabularul este compus din 3–50 de cuvinte. Alăturarea a două cuvinte. Ecolalie, imitare frecventă. Utilizarea limbajului pentru a comenta, a cere obiecte, a anunța acțiuni sau a atrage atenția.
24 luni	Lipsește gesturile și expresivitatea în comunicare, nu indică spre obiecte. Cuvinte puține (mai puțin de 15), unele cuvinte achiziționate anterior dispar din limbaj.	Combină 3–5 cuvinte. Adresează întrebări simple. Vorbește despre sine folosind propriul nume. Limbaj limitat la „aici și acum”. Nu poate urmări firul conversației.
36 luni	Rare combinații de cuvinte. Repetiții de propoziții și expresii fără sens și utilitate. Ritm, tonalitate și accente bizare. Frecvente articulații deficitare și limbaj disfuncțional. Adesea dirijează adultul, luându-l de mână și ducându-l la obiectul dorit, așteptând să îl primească.	Aproximativ 10 00 de cuvinte. Utilizarea eficientă a pluralului și a timpului verbal. Se diminuează ecolalia. Limbaj adecvat la „atunci și acolo”. Adresează întrebări pentru a continua conversația.
48 luni	Rareori combină 2–3 cuvinte în mod creativ. Ecolalie persistentă, imită reclame TV. Cere lucruri.	Utilizarea structurilor sintactice complexe. Firul conversației este urmărit și sunt adăugate informații noi. Adresează întrebări pentru a clarifica. Adaptarea comunicării în funcție de partener.

Vârsta	Apariție timpurie a TSA	Dezvoltare tipică
60 luni	Nu înțelege și nu exprimă concepte abstracte (ex.: ideea de timp). Ritm și ton anormale. Rareori folosește pronumele. Rareori adresează întrebări sau o face într-o manieră repetitivă.	Utilizare din ce în ce mai corectă a structurilor complexe. Capacitate de a evalua și corecta gramatical propozițiile. Înțelege glumele, sarcasmul, cuvintele cu dublu sens; Capacitate mărită de adaptare a limbajului în funcție de interlocutor.

Comportamentele repetitive timpurii în TSA

Deși interesele și comportamentele repetitive au fost observate ca fiind prezente la copiii diagnosticați cu TSA încă de la vârsta de 2 ani (Moore & Goodson, 2003; Richler *et al.*, 2007, 2010), există relativ puține informații din studiile retrospective cu privire la modul în care aceste simptome sunt exprimate mai devreme în dezvoltare. Baranek (1999) a analizat înregistrări video realizate acasă la 9–12 luni pentru copii cu TSA, copii cu întârzieri de dezvoltare, dar și copii cu dezvoltare tipică. S-a observat că stereotipiile motorii și modularea senzorială atipică, împreună cu deficitul de comunicare socială (de exemplu, răspunsul la nume, posturile anticipative) au contribuit la un profil comportamental care a diferențiat copiii cu TSA de celelalte două grupe. În plus, sugarii diagnosticați ulterior cu TSA au demonstrat mai puțină atenție vizuală pentru obiecte, în comparație cu cei cu întârziere în dezvoltare, dar, în general, comportamentele repetitive nu au fost semnificativ diferite la aceste două categorii (Baranek, 1999).

Studiile care analizează comportamentele copiilor în al doilea an de viață constată că acțiunile motorii repetitive sunt observate

224 de părinți la copiii cu TSA (atât cu debut precoce, cât și regresiv), mai ales după primele 12 luni (Ohta *et al.*, 1987; Rogers & DiLalla, 1990), însă aceste manifestări sunt în aceeași măsură prezente și la copiii cu întârzieri în dezvoltare (Werner & Dawson, 2005). Având în vedere comparația copiilor cu TSA și a celor cu dezvoltare tipică, literatura de specialitate arată că cei diagnosticați ulterior cu TSA au demonstrat frecvențe mai mari ale unor comportamente repetitive cu obiecte (cum ar fi legănatul/răsturnarea, lovirea, rostogolirea și strângerea) și cu corpul (frecarea și înțepenirea/rigiditatea) (Barber *et al.*, 2012). Așadar, deși există o asociere puternică între aceste comportamente stereotipe timpurii, observate în primii doi ani de viață, și diagnosticul cu TSA, totuși aceste elemente nu implică exclusiv riscul pentru autism, ele fiind prezente și în cazurile de întârziere în dezvoltare.

Dezvoltarea motorie timpurie în TSA

Kanner (1943), primul cercetător care a analizat autismul timpuriu, a raportat în studiile sale că întârzierile severe la nivel de relații sociale și comunicare în cazul copiilor cu autism contrastau cu performanțele motorii în general tipice, observând că etapele motorii se aflau în general în limite normale, iar coordonarea motorie fină era „foarte abilă”, deși unii pacienți aveau un mers greoi și deficiențe de coordonare motorie grosieră. Cercetările ulterioare au indicat că mulți copii de vârstă școlară cu TSA se confruntă cu dificultăți semnificative în ceea ce privește echilibrul, stabilitatea posturală și mișcările cronometrate (Jansiewicz *et al.*, 2006; Minschew *et al.*, 2004). Cu toate acestea, până de curând, s-a acordat relativ puțină atenție dezvoltării motorii atipice în timpul

copilăriei, ca un potențial indicator de risc pentru diagnosticul de TSA (Zwaigenbaum *et al.*, 2013).

Adrien și colaboratorii săi (1993) au comparat înregistrări video realizate acasă cu 12 bebeluși cu TSA și 12 bebeluși cu dezvoltare tipică, folosind o scală standardizată de codificare comportamentală. Cercetătorii au raportat că posturile neobișnuite, hipoactivitatea și hipotonia au fost mai frecvente în grupul TSA (Adrien *et al.*, 1993). Alt studiu în care s-au comparat înregistrările video a 17 copii cu TSA cu un grup de control format din copii cu dezvoltare normală, a constatat că sugarii diagnosticați ulterior cu TSA au fost descriși ca având mai multe anomalii motorii în primele 6–9 luni, inclusiv reflexe de redresare și de protecție întârziate și o calitate asimetrică și neobișnuită a mișcărilor (de exemplu, poziție anormală a corpului când se târăște); la acestea se adaugă întârzierile în ceea ce privește maturitatea mișcărilor (de exemplu, controlul capului și capacitatea de a se sprijini pe brațe în poziție culcată și coordonarea mișcărilor la mers) (Teitelbaum *et al.*, 1998).

O cercetare care a încercat să reproducă și să verifice studiile anterioare, dar utilizând o metodologie mult mai fiabilă, bazată un sistem de codificare standardizat pentru a evalua maturitatea mișcărilor, calitatea și reflexele de protecție din videoclipurile realizate acasă în primii doi ani, a conchis că unii copii diagnosticați ulterior cu autism au prezentat întârzieri motorii (adică atunci când au fost observați în picioare, în decubit dorsal sau în decubit ventral) similare cu cele observate la copiii cu întârziere în dezvoltare, dar nu și anomalii calitative ale mișcărilor sau reflexe de protecție reduse. Analizele de traiectorie au indicat, de asemenea, că întârzierile au persistat de-a lungul primilor doi ani pentru grupurile cu autism și întârziere în dezvoltare, în concordanță

226 cu scorurile reduse la măsurile motorii standardizate raportate la copiii mai mari din ambele grupuri. Așadar copiii cu TSA nu au putut fi discriminați de cei cu întârziere în dezvoltare pe baza dezvoltării motorii din primii doi ani (Ozonoff *et al.*, 2008).

Senzorialitatea atipică în TSA

Fiecare copil cu TSA este diferit în ceea ce privește percepția, gândirea și implicit senzorialitatea. Un copil cu TSA poate fi și hiper- și/sau hiposensibil la diferiți stimuli din mediul înconjurător. Este important să se cunoască aceste detalii, pentru a se putea anticipa reacțiile de respingere sau de apropiere manifestate de copil față de anumiți stimuli, dar și pentru a-l ajuta să învețe să gestioneze aceste reacții (de Bruin, 2008).

Când copilul este hipersensibil la anumiți stimuli (de exemplu, stimulii vizuali), riscul este ca, în anumite condiții de suprastimulare, situația să devină copleșitoare pentru el, iar reacția pe care o are să fie de respingere (de exemplu, își pune mâinile la ochi, pentru a închide modul de recepționare a informației vizuale). Din acest motiv, contactul cu stimulii sensibili (de exemplu, contactul vizual) nu trebuie să fie forțat (de Bruin, 2008). Dacă informațiile din jur sunt percepute prea slab sau chiar nu sunt percepute deloc și nu prezintă nicio reacție în contact cu stimulul (de exemplu, nu reacționează la stimuli auditivi, cum ar fi o voce care îl strigă, deși problemele de auz sunt excluse), copilul cu TSA este hiposensibil senzorial. În continuare este descrisă o situație în care este prezentă hiposensibilitatea tactilă:

Andrei este hiposensibil tactil. Informațiile senzoriale legate de atingere și de durere nu sunt prelucrate corect. Aceasta înseamnă că, dacă se

luptă în joacă cu fratele său, el tot timpul îi provoacă durere. El arată că nu simte nimic și nu înțelege că se luptă prea tare cu fratele său. El spune: „Nici măcar nu simt că îl ating”. (de Hong et al., 2015)

Cu cât sunt mai mulți stimuli în jurul copilului cu TSA și cu cât ajung mai multe informații neimportante în mintea lui, cu atât crește și mai mult riscul de apariție a unei crize. Pentru a nu deveni copleșită de un asemenea bombardament de informații, persoana cu TSA reacționează prin retragere, iar deseori ceilalți observă că aceasta se închide în „lumea sa”, de exemplu:

Adrian este sensibil la sunete. El aude fiecare sunet extrem de tare. Îl deranjează câteva sunete anume, cum ar fi sunetul atingerii tacâmurilor când sunt spălate. Pe Adrian îl deranjează, mai ales când astfel de sunete vin pe neașteptate. De asemenea, el are probleme cu sunetele de fond. Cu greu, el face distincție între ce sunete sunt sau nu importante. Când este obosit sau când se aud multe sunete în jurul lui, el se separă de mediul său... Adrian este deseori acuzat că nu ascultă sau se preface că este surd. (de Hong et al., 2015)

Astfel, un copil hipersensibil cu TSA devine în aceste momente hiposensibil, iar stimulii importanți nu mai sunt percepuți.

Percepția atipică în TSA

Collete de Bruin (2008), autor de cărți, trainer și educator-însoțitor pentru familiile care au copii cu autism, ea însăși fiind mamă a cinci copii diagnosticați cu autism, descrie modul în care funcționează procesul perceptiv la copiii cu TSA. Autoarea menționează că persoanele cu autism percep ceea ce este în

228 jurul lor într-o manieră diferită, fragmentată, ceea ce implică o serie de disfuncții la nivel de răspuns, reacție, comunicare și comportament. Procesul perceptiv se realizează prin intermediul organelor de simț care preiau informația din mediu și o transmit către creier pentru a fi procesată. În urma procesării, apare răspunsul în funcție de informația primită. Acest fenomen se realizează foarte rapid la persoanele cu dezvoltare tipică, însă la cei cu TSA prelucrarea informațiilor este îngreunată de faptul că informațiile din exterior, sub formă de stimuli, sunt percepute fragmentat. Persoana cu TSA trebuie să atribuie un sens informațiilor din jur și să ofere un răspuns adaptat, însă acest lucru ia timp și de multe ori semnificația nu este cea potrivită contextului. În exemplul următor, oferit de Collete de Bruin, este exemplificată o situație în care prelucrarea informației se realizează cu dificultate, astfel încât de la stimul până la identificarea corectă a răspunsului adaptat poate trece prea mult timp:

Amber spune că Sharon a necăjit-o. După mai multe întrebări se adeverește că întâmplarea a avut loc cu câteva săptămâni în urmă, în timpul unei petreceri de ziua de naștere. (de Bruin, 2008, p. 18)

În unele cazuri mesajul este procesat la timp, însă semnificația poate fi eronată, ceea ce poate duce la reacții neadaptate la context, de exemplu:

Wisse vine supărat și spune: „Evan vrea să mă bată”. Evan este chemat și nu înțelege nimic. El a dorit să-l mângâie pe Wisse pe cap, pentru că sunt prieteni. Wisse a dat o semnificație greșită mâinii ridicate a lui Evan. (de Bruin, 2008, p. 18)

Pentru a procesa corect și la timp informațiile din mediu este nevoie ca alți stimuli din jur să fie diminuați. În cazul în care în jur există agitație, zgomot, stimuli vizuali deranjanți etc., șansele sunt mult mai mici ca răspunsul să fie adaptat, iar reactivitatea crește. Cantitatea prea mare de stimuli și dificultatea procesării acestora provoacă reacții disruptive și bizare, de exemplu:

Giovani este un băiat care înțelege cu dificultate limbajul verbal și are nevoie de obiecte, ca indicatori pentru ceea ce va urma. Dacă mai este și multă agitație în jurul lui și situația este total nouă pentru el, atunci nu se poate abține și scoate niște sunete bizare, în timp ce se mușcă de mână. Până nu reușește să facă ordine și liniște în capul lui, nu poate acționa adecvat. Apoi el lucrează cu răbdare și precizie.
(de Bruin, 2008, pp. 19–20)

Gândirea atipică în TSA

Deoarece un copil cu TSA percepe lumea în mod diferit, procesul de gândire va fi în conformitate cu modul său de percepere. Trei teorii cognitive explică modul de gândire al copiilor cu TSA:

- a. *Teoria coerenței centrale* explică nevoia de a înțelege mediul și situațiile ca un întreg coerent, cu semnificație, astfel încât răspunsul să fie adaptat. Persoanele cu TSA au o capacitate limitată de a percepe informația în ansamblu, ceea ce duce la o percepție fragmentată și împiedică integrarea informației la niveluri superioare diferite (vizual, auditiv, semantic) (Frith, 2003).
- b. *Teoria funcțiilor executive* face referire la mai multe procese cognitive care sunt implicate în reglare, control și execuție

comportamentală (planificare, memorie de lucru, atenție, rezolvarea de probleme, raționament verbal, controlul impulsului, inhibiție, flexibilitatea gândirii, inițierea și monitorizarea acțiunii) (Chan *et al.*, 2008). La copiii cu TSA, deficiențele în funcționarea cognitivă și executivă se remarcă în ceea ce privește: 1) *fluența* — abilitatea de a fi flexibil, de a genera idei și răspunsuri noi; 2) *planificarea* — proces dinamic care implică o secvență de acțiuni prestabilite care trebuie monitorizate, evaluate, reactualizate și adaptate; 3) *flexibilitatea cognitivă* — deficiențele sunt caracterizate prin acțiuni perseverente și stereotipe, ceea ce implică dificultăți în a face schimbări de comportament sau acțiune cognitivă (Crișan, 2021).

- c. *Teoria minții* face referire la faptul de a înțelege, concepe sau anticipa stările emoționale ale altor persoane și de a le descrie și de a reacționa la ele în concordanță cu aceste informații (Baron-Cohen, 1997); aici vorbim despre competențe mult reduse în cazul celor cu TSA.

Un copil cu TSA are mari probleme în ceea ce privește sesizarea coerenței centrale a situațiilor în care se află, întâmpină dificultăți legate de funcțiile executive și reacționează bizar în raport cu cei din jur și față de emoțiile acestora. Acest mod de gândire are urmări în tot ceea ce înseamnă dezvoltarea lui.

Emoțiile la copiii cu TSA

Dificultățile de reglare a stărilor emoționale (de exemplu, afectivitate pozitivă redusă, iritabilitate, dificultăți de liniștire), precum și a funcțiilor biologice (de exemplu, somnul și alimentația) sunt printre cele mai timpurii și mai pronunțate caracteristici

descrise retrospectiv de părinții copiilor cu TSA (De Giacomo & Fombonne, 1998; Gillberg *et al.*, 1990). Analizele retrospective ale videoclipurilor timpurii filmate acasă au relevat, de asemenea, un afect pozitiv redus la copiii cu TSA, în comparație cu copiii dezvoltați tipic, dar și față de cei cu întârziere în dezvoltare, în primii doi ani de viață (Baranek, 1999; S. Clifford *et al.*, 2007). Constatările sunt mai puțin consistente pentru afectul negativ, poate în parte pentru că părinții pot fi mai puțin înclinați să își filmeze copilul în această stare afectivă. Cu toate acestea, într-una dintre primele descrieri ale modului în care TSA se poate manifesta în timpul copilăriei, Dawson și colaboratorii (2000) au oferit un studiu de caz al unui copil care a fost trimis la un neurolog la vârsta de 1 lună din cauza problemelor de alimentație, iar apoi a demonstrat o reducere progresivă a afectului pozitiv, o iritabilitate crescută și o hipersensibilitate la stimulii auditivi și tactili (precum și un angajament social redus) până la vârsta de 12 luni.

Copiii cu TSA au dificultăți în recunoașterea propriilor emoții. Teoria minții explică faptul că ei își înțeleg deficitar sau insuficient propriile dorințe, nevoi sau sentimente, iar exprimarea acestora devine și mai problematică. De aceea uneori reacționează într-o manieră exagerată sau nu au nicio reacție. De asemenea, mulți copii cu TSA nu folosesc aproape deloc mimica pentru exprimarea emoțiilor, ceea ce nu înseamnă că nu au emoții. Ei se exprimă altfel, iar modul de reacție emoțională poate fi învățat cu ajutorul părinților și al terapeuților (de Bruin, 2008).

În ceea ce privește recunoașterea emoțiilor celor din jur, empatizarea cu aceștia și reacționarea într-o manieră adaptată, dificultățile sunt și mai mari pentru copiii cu TSA. Deși pot părea rigizi și artificiali, ei pot învăța să anticipeze reacțiile emoționale ale celor din jur pe baza unor indicatori clari pe care îi învață în

232 cursul terapiei (de Bruin, 2008). Cu toate acestea, unele situații sunt dificil de anticipat în terapie și acești copii pot întâmpina dificultăți, deoarece nu au capacitatea de a înțelege ironia, cuvintele cu dublu sens, sarcasmul, glumele prezente în interacțiunile sociale.

Concluzii și recomandări

Potrivit *Medical News Today* (Smith Haghghi, 2021), îngrijitorii sau părinții ar trebui să se adreseze unui medic pediatru dacă un copil nu reușește să realizeze o serie de comportamente care indică nivelul de dezvoltare psihomotrică. În tabelul de mai jos sunt prezentați, în funcție de anumite repere temporale, indicatorii comportamentali la care părinții ar trebui să fie atenți.

Tabelul 2. Indicatorii comportamentali importanți pentru dezvoltarea copilului în primele luni de viață

Îngrijitorii sau părinții ar trebui să se adreseze unui medic dacă bebelușul de 2 luni nu...	...răspunde la sunete puternice. ...urmărește lucrurile în timp ce se mișcă. ...zâmbeste la ceilalți. ...își duce mâinile la gură. ...își ține capul în sus când stă întins pe burtă și nu se împinge în sus.
Îngrijitorii sau părinții ar trebui să se adreseze unui medic dacă bebelușul de 4 luni nu...	...își ține capul drept. ...scoate sunete. ...duce obiecte la gură. ...împinge în jos cu picioarele când un părinte sau o persoană care îl îngrijește îi pune picioarele pe suprafețe dure. ...își mișcă ambii ochi în toate direcțiile.

Îngrijitorii sau părinții ar trebui să se adreseze unui medic dacă bebelușul de 6 luni pare neobișnuit de moale sau rigid ori care nu...	...se întinde după obiecte. ...manifestă afecțiune față de părinți sau îngrijitori. ...răspunde la sunetele din jurul său. ...emite sunete vocale. ...râde.
Îngrijitorii sau părinții ar trebui să se adreseze unui medic dacă bebelușul de 9 luni nu...	...se uită spre locul spre care arată o persoană. ...răspunde la numele său. ...gângurește. ...recunoaște persoane. ...stă fără ajutor. ...se joacă jocuri de tip „cucu-bau”. ...își pune greutatea pe picioare, cu sprijin. ...transferă jucăriile între mâini.
Îngrijitorii sau părinții ar trebui să discute cu un medic dacă copilul de 12 luni prezintă semne de regresie sau nu...	...arată spre obiecte. ...gesticulează, cum ar fi fluturând din mână sau dând din cap. ...spune cuvinte simple, cum ar fi apa, mama, tata. ...se târăște. ...stă în picioare, cu sprijin.
Este risc de TSA în cazul în care un copil de 18 luni își pierde abilitățile pe care le avea anterior sau nu...	...arată lucruri celorlalți. ...recunoaște obiecte familiare, cum ar fi lingurile sau ceștile. ...îi imită pe ceilalți. ...utilizează cel puțin șase cuvinte. ...demonstrează capacitatea de a învăța cuvinte noi. ...reacționează când un părinte sau un îngrijitor pleacă sau se întoarce. ...merge.

Evaluarea dezvoltării copilului în primele luni și în primii ani de viață este esențială pentru a identifica semne timpurii ale unor posibile tulburări, inclusiv TSA. Aceste evaluări pot fi realizate de către pediatri și alți profesioniști din domeniul sănătății, însă primele semne de preocupare vin din partea părinților și a îngrijitorilor.

234 În evaluarea specializată, realizată de un specialist în dezvoltare sau de psihiatru pediatric, se vor utiliza teste specifice pentru a evalua comportamentul, comunicarea, abilitățile sociale și alte domenii ale dezvoltării. Diagnosticul timpuriu al TSA este crucial pentru a începe intervenția și sprijinul adecvat cât mai devreme posibil. Diagnosticul timpuriu poate îmbunătăți semnificativ rezultatele pe termen lung pentru copiii cu TSA. Este important să se țină cont că fiecare copil este unic, iar diagnosticul și planul de intervenție vor fi adaptate aspectelor individuale ale fiecărui copil cu TSA. Dacă părintele are îngrijorări cu privire la dezvoltarea copilului, este important să discute cu un specialist în sănătate mintală sau cu medicul de familie, pentru a obține evaluare și îndrumare adecvată.

Bibliografie

- Adrien, J.L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C., & Sauvage, D. (1993), Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(3), 617–626.
- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (a 5-a ed., vol. 10), Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baranek, G.T. (1999), Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9–12 months of age, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 213–224.
- Barber, A.B., Wetherby, A.M., & Chambers, N.W. (2012), Brief report: Repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorder and developmentally similar peers: A follow up to Watt *et al.* (2008), *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2006–2012.
- Baron-Cohen, S. (1997), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Bogdashina, O. (2022), *Communication issues in autism and Asperger syndrome: Do we speak the same language?*, Jessica Kingsley Publishers.

- Chan, R.C., Shum, D., Touloupoulou, T., & Chen, E.Y. (2008), Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 201–216.
- Clifford, S.M., & Dissanayake, C. (2008), The Early Development of Joint Attention in Infants with Autistic Disorder Using Home Video Observations and Parental Interview, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 791–805, <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0444-7>.
- Clifford, S., Young, R., & Williamson, P. (2007), Assessing the Early Characteristics of Autistic Disorder using Video Analysis, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 301–313, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0160-8>.
- Crișan, C.A. (2021), *Tulburarea din spectrul autismului: Diagnoză, evaluare, terapie*, Presa Universitară Clujeană.
- Davidovitch, M., Glick, L., Holtzman, G., Tirosh, E., & Safir, M.P. (2000), Developmental regression in autism: Maternal perception, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 113–119.
- Dawson, G., Osterling, J., Meltzoff, A.N., & Kuhl, P. (2000), Case study of the development of an infant with autism from birth to two years of age, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 299–313.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010), Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model, *Pediatrics*, 125(1), e17–e23.
- de Bruin, C. (2008), *Give Me 5*, Ed. Fides, Iași.
- De Giacomo, A., & Fombonne, E. (1998), Parental recognition of developmental abnormalities in autism, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 131–136.
- de Hong, R., Stultiens-Houben, S., & van der Heijden, I. (2015), *Stimuli din jurul nostru. Colaborează la crearea unui mediu senzorial propice pentru copii și tinerii cu deficiență mintală*, Garant.
- Divan, G., Bhavnani, S., Leadbitter, K., Ellis, C., Dasgupta, J., Abubakar, A., Elsabbagh, M., Hamdani, S.U., Servili, C., & Patel, V. (2021), Annual Research Review: Achieving universal health coverage for young children with autism spectrum disorder in low-and middle-income

- countries: A review of reviews, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 514–535.
- Elsabbagh, M., & Johnson, M.H. (2010), Getting answers from babies about autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(2), 81–87.
- Frith, U. (2003), *Autism: Explaining the enigma*, Blackwell Publishing.
- Gillberg, C., Ehlers, S., Schaumann, H., Jakobsson, G., Dahlgren, S.O., Lindblom, R., Bågenholm, A., Tjuus, T., & Blidner, E. (1990), Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6), 921–934.
- Goldberg, W.A., Osann, K., Filipek, P.A., Laulhere, T., Jarvis, K., Modahl, C., Flodman, P., & Spence, M.A. (2003), Language and other regression: Assessment and timing, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 607–616.
- Howlin, P. (2003), Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 3–13.
- Jacobson, J.W., & Mulick, J.A. (2000), System and cost research issues in treatments for people with autistic disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 585–593.
- Jansiewicz, E.M., Goldberg, M.C., Newschaffer, C.J., Denckla, M.B., Landa, R., & Mostofsky, S.H. (2006), Motor signs distinguish children with high functioning autism and Asperger's syndrome from controls, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 613–621.
- Johnson, C.P., & Myers, S.M. (2007), Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders, *Pediatrics*, 120(5), 1183–1215.
- Kanner, L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217–250.
- Lai, M.-C., Kassee, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W., Szatmari, P., & Ameis, S.H. (2019), Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: A systematic review and meta-analysis, *The Lancet Psychiatry*, 6(10), 819–829.
- Landa, R., & Garrett-Mayer, E. (2006), Development in infants with autism spectrum disorders: A prospective study, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 629–638.

- Maestro, S., Muratori, F., Barbieri, F., Casella, C., Cattaneo, V., Cavallaro, M.C., Cesari, A., Milone, A., Rizzo, L., & Viglione, V. (2001), Early behavioral development in autistic children: The first 2 years of life through home movies, *Psychopathology*, *34*(3), 147–152.
- Maestro, S., Muratori, F., Cavallaro, M.C., Pei, F., Stern, D., Golse, B., & Palacio-Espasa, F. (2002), Attentional skills during the first 6 months of age in autism spectrum disorder, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*(10), 1239–1245.
- Maestro, S., Muratori, F., Cesari, A., Cavallaro, M.C., Paziente, A., Pecini, C., Grassi, C., Manfredi, A., & Sommaro, C. (2005). Course of Autism Signs in the First Year of Life, *Psychopathology*, *38*(1), 26–31, <https://doi.org/10.1159/000083967>
- Mars, A.E., Mauk, J.E., & Dowrick, P.W. (1998), Symptoms of pervasive developmental disorders as observed in prediagnostic home videos of infants and toddlers, *The Journal of Pediatrics*, *132*(3), 500–504.
- Minschew, N.J., Sung, K., Jones, B.L., & Furman, J.M. (2004), Underdevelopment of the postural control system in autism, *Neurology*, *63*(11), 2056–2061.
- Moore, V., & Goodson, S. (2003), How well does early diagnosis of autism stand the test of time? Follow-up study of children assessed for autism at age 2 and development of an early diagnostic service, *Autism*, *7*(1), 47–63.
- Munson, J., Dawson, G., Sterling, L., Beauchaine, T., Zhou, A., Koehler, E., Lord, C., Rogers, S., Sigman, M., & Estes, A. (2008), Evidence for latent classes of IQ in young children with autism spectrum disorder, *American Journal on Mental Retardation*, *113*(6), 439–452.
- Myers, S.M., Johnson, C.P., & Council on Children with Disabilities (2007), Management of children with autism spectrum disorders, *Pediatrics*, *120*(5), 1162–1182.
- Nevill, R., Hedley, D., Uljarević, M., Sahin, E., Zadek, J., Butter, E., & Mulick, J. A. (2019), Language profiles in young children with autism spectrum disorder: A community sample using multiple assessment instruments, *Autism*, *23*(1), 141–153.
- Ohta, M., Nagai, Y., Hara, H., & Sasaki, M. (1987), Parental perception of behavioral symptoms in Japanese autistic children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *17*(4), 549–563.

- 238 Osterling, J.A., Dawson, G., & Munson, J.A. (2002), Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation, *Development and Psychopathology*, 14(2), 239–251, <https://doi.org/10.1017/S0954579402002031>.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994), Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247–257.
- Ozonoff, S., Young, G.S., Goldring, S., Greiss-Hess, L., Herrera, A.M., Steele, J., Macari, S., Hepburn, S., & Rogers, S.J. (2008), Gross motor development, movement abnormalities, and early identification of autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 644–656.
- Richler, J., Bishop, S.L., Kleinke, J.R., & Lord, C. (2007), Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 73–85.
- Richler, J., Huerta, M., Bishop, S.L., & Lord, C. (2010), Developmental trajectories of restricted and repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorders, *Development and Psychopathology*, 22(1), 55–69.
- Rogers, S.J., & DiLalla, D.L. (1990), Age of symptom onset in young children with pervasive developmental disorders, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 863–872.
- Sacco, R., Camilleri, N., Eberhardt, J., Umla-Runge, K., & Newbury-Birch, D. (2022), The prevalence of autism spectrum disorder in Europe, *Autism Spectrum Disorders-Recent Advances and New Perspectives*.
- Schopler, E., & Mesibov, G.B. (1988), Introduction to diagnosis and assessment of autism. In *Diagnosis and Assessment in Autism* (pp. 3–14). Springer.
- Smith Haghghi, A. (2021). What are the signs of autism in babies? *Medical News Today*, <https://www.medicalnewstoday.com/articles/autism-in-babies>.
- Talantseva, O.I., Romanova, R.S., Shurdova, E.M., Dolgorukova, T.A., Sologub, P.S., Titova, O.S., Kleeva, D.F., & Grigorenko, E. L. (2023), The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis, *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1071181, <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1071181>.

- Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J., & Maurer, R.G. (1998), Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(23), 13982–13987.
- Tuchman, R. F., & Rapin, I. (1997), Regression in pervasive developmental disorders: Seizures and epileptiform electroencephalogram correlates, *Pediatrics*, 99(4), 560–566.
- Werner, E., & Dawson, G. (2005), Validation of the Phenomenon of Autistic Regression Using Home Videotapes, *Archives of General Psychiatry*, 62(8), 889. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.8.889>.
- Werner, E., Dawson, G., Osterling, J., & Dinno, N. (2000), Brief report: Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 157.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022), Global prevalence of autism: A systematic review update, *Autism Research*, 15(5), 778–790.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Garon, N. (2013), Early identification of autism spectrum disorders, *Behavioural Brain Research*, 251, 133–146. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.04.004>.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Lord, C., Rogers, S., Carter, A., Carver, L., Chawarska, K., Constantino, J., Dawson, G., & Dobkins, K. (2009), Clinical assessment and management of toddlers with suspected autism spectrum disorder: Insights from studies of high-risk infants, *Pediatrics*, 123(5), 1383–1391.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005), Behavioral manifestations of autism in the first year of life, *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2–3), 143–152.
- Zwaigenbaum, L., Thurm, A., Stone, W., Baranek, G., Bryson, S., Iverson, J., Kau, A., Klin, A., Lord, C., & Landa, R. (2007), Studying the emergence of autism spectrum disorders in high-risk infants: Methodological and practical issues, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 466–480.

Dezvoltarea personalității copilului. Rolul implicării adultului și al utilizării jocului în dezvoltare și învățare

Ionela Bogdan
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Cred că, la un moment dat în viața lor, majoritatea ființelor umane doresc să aibă copii și doresc, de asemenea, ca acești copii să crească sănătoși, fericiți și încrezători în sine. Pentru cei care reușesc, recompensele sunt mari; însă cei care au copii, dar eșuează în a-i crește sănătoși, fericiți și încrezători în sine pot ajunge să plătească un preț foarte mare: anxietate, frustrare, divergențe și probabil sentimente de rușine sau vinovăție.

(Bowlby, 2011, p. 25)

Personalitatea copilului

Una dintre cele mai cunoscute teorii susține faptul că personalitatea este alcătuită din trei verigi importante: *temperament*, *caracter* și *aptitudini* (Allport, 1937). **Temperamentul** este înăscut,

are un caracter stabil și reprezintă latura dinamico-energetică a organismului. Este neutru din punct de vedere valoric, nu este bun sau rău, și nu poate fi modificat pe parcursul vieții. Proce-sele nervoase aflate la baza temperamentului sunt caracterizate prin *forță* (puternic sau slab), *echilibru* (echilibrat sau neechilibrat) și *mobilitate* (mobil sau inert). **Caracterul** constituie latura relațional-valorică a personalității și asigură calitatea de ființă socială și morală a omului. Spre deosebire de temperament, caracterul este dobândit prin acțiuni de învățare, având totodată un caracter valoric, fiind bun sau rău. Este alcătuit dintr-un sistem de atitudini pozitive sau negative față de realitate și este considerat nucleul personalității, datorită standardelor morale pe care le implică. **Aptitudinile**, latura instrumental-valorică a personalității, asigură reușita într-o activitate și înglobează aspecte atât înnăscute, cât și dobândite prin intermediul experiențelor de învățare. Cu alte cuvinte, componenta înnăscută poate fi parțial dezvoltată prin însușire de cunoștințe, priceperi și deprinderi. Capacitatea se diferențiază de aptitudine. În timp ce aptitudinea reprezintă o potențialitate care poate fi pusă în valoare, *capacitatea* desemnează posibilitatea unei persoane de a susține și de a finaliza cu succes o anumită activitate (Schipor, 2012). Un rol hotărâtor în formarea personalității copilului este reprezentat de tipurile de experiențe pe care acesta le are în familia sa. Aceste experiențe influențează totodată modalitatea în care se formează atașamentul la copil (Bowlby, 2011). Conform lui Bowlby, *atașamentul* desemnează relația emoțională dintre copil (bebeluș) și părinții acestuia sau îngrijitorul principal, persoana la care caută sprijin, apărare și liniștire în cazul unui pericol. Aceste două relații, personalitate — experiențe de viață, pe de o parte, și experiențe de viață — atașament, pe de altă parte, nu sunt separate, cele trei aspecte

242 interacționând și influențându-se reciproc. În acest sens, intensitatea proceselor nervoase poate genera bebelușului durere, oboseală sau spaimă. În cazul în care intensitatea acestora este scăzută, simpla vedere sau auzire a părintelui poate să echilibreze copilul. Dacă însă intensitatea acestora este ridicată, copilul va avea nevoie de apropiere, îmbrățișare, comportamente de alinare din partea părintelui (Bowlby, 2011).

Pentru a înțelege relația personalitate — experiențe de viață — atașament vom oferi un exemplu concret. Când un bebeluș este echilibrat, iar intensitatea proceselor nervoase este una slabă, adultul îl va liniști cu ușurință în momentul în care acesta experimentează durere, oboseală sau are anumite nevoi neîmplinite (foame, somn, igienă). În schimb, o intensitate ridicată a proceselor nervoase presupune totodată și un nivel ridicat al durerii sau al disconfortului resimțit, iar adultul va avea nevoie de mai mult timp și mai multe resurse pentru a calma bebelușul. În primul caz, experiența va fi una pozitivă, iar repetată suficient, va conduce către formarea atașamentului securizant, de încredere. Copilul cu un atașament securizant sau sigur își exprimă cu ușurință emoțiile în apropierea părintelui și simte că se poate baza pe acesta când are nevoie de el. Când este lăsat cu un străin, copilul cu atașament securizant experimentează teamă, frustrare și se bucură nespuse când părintele său se întoarce. În cel de-al doilea caz, deoarece calmarea copilului presupune un efort suplimentar din partea părintelui, experiența pozitivă poate să nu se fie experimentată, în funcție de disponibilitatea părintelui. Astfel, apare riscul unei experiențe negative care, în mod repetat, duce la formarea unui atașament nesecurizant, caracterizat prin anxietate și/sau evitare în relația cu adultul. Dacă părinții nu manifestă sensibilitate la nevoile copilului, nu îi oferă afecțiune și nu permit exprimarea

emoțiilor negative sau sunt inconsecvenți, uneori fiind sensibili, alteori nu la nevoile copilului, atunci acesta fie își reprimă emoțiile negative față de părinți și nu se bucură când părintele revine după o perioadă, fie se supără ușor, dar exprimă furie când adultul încearcă să îl liniștească, fie are un comportament incoerent — uneori se bucură de revenirea părinților, alteori se sperie de aceștia (Bowlby, 2011).

Implicarea adultului

În cazul bebelușilor și al copiilor ușor de mulțumit sau de liniștit, adulților le vine mai ușor să creeze acele experiențe pozitive, favorabile atât unui atașament securizant, cât și unei personalități armonioase. Însă când viața de părinte sau de puericultor/educator aduce în prim-plan provocări, este nevoie de mai multe cunoștințe și instrumente prin care să oferim un nou cadru experienței. Indiferent de situație, implicarea adultului este esențială în ceea ce privește dezvoltarea copilului, prin crearea acelor contexte de învățare care să permită valorizarea la maximum a potențialităților și dezvoltarea atitudinilor pozitive.

Papalia *et al.* (2010) prezintă câteva argumente ale rolului esențial al implicării adultului în volumul *Dezvoltarea umană*:

- Sensibilitatea adulților la nevoile copilului poate avea un efect asupra inteligenței acestuia.
- Implicarea adulților influențează pozitiv dezvoltarea cognitivă, chiar și în cazul copiilor cu tulburări de dezvoltare.
- Gesturile utilizate de adulți îi ajută pe bebeluși ca mai târziu să vorbească mai ușor.
- Bebelușii și copiii cărora li se citește frecvent vor învăța mai ușor și mai devreme să citească.

În urma consultării studiilor din domeniul neurologiei, Păpălia *et al.* (2010) propun o serie de recomandări referitoare la stimularea competenței copiilor mici de către părinți, puericultori și educatori:

1. Răspundeți nevoilor bebelușului încă din prima zi de la naștere. În primul an de viață se formează *încrederea* când trebuințele sale sunt satisfăcute de către un adult. *Nu* dați curs mitului conform căruia *copilul trebuie lăsat să plângă*, deoarece lipsa de reacție a adultului poate conduce la instalarea *neîncrederii* copilului în el și în ceilalți, aspect care, conform lui Erikson (1982), îi va influența întreaga viață.
2. Stimulați senzorial copilul în primele sale luni de viață, însă evitați expunerea copilului la zgomote perturbatoare sau la suprastimulare.
3. Creați *un loc de joacă și învățare* pentru copil. Acest loc special amenajat include jucării, jocuri și cărți adecvate vârstei. Amenajarea acestuia nu trebuie să fie costisitoare. Jucăriile și jocurile pot fi confecționate de adulți din materiale prietenoase și sigure pentru copii, respectând, bineînțeles, standardele vârstei: să fie confecționate dintr-un material moale, să nu prezinte risc de rănire sau otrăvire, iar piesele să fie suficient de mari pentru a nu fi ingerate. Cu cât o jucărie este mai simplă, cu atât va stimula și mai mult gândirea și creativitatea copilului (Clipa & Bogdan, 2022). De asemenea, prin jocurile propuse, stimulați operațiile gândirii prin joc și joacă (analiză, comparație, sortare, ordonare).
4. Învățați copilul să exploreze și să descopere lumea. Oricât de liniștit ar fi un copil, evitați petrecerea unui timp îndelungat într-un spațiu restrâns, cum ar fi pătuțul, spațiul de joacă amenajat sau camera casei. Descoperiți împreună

mediul înconjurător: plante, insecte, animale, precum și obiecte: închiderea/deschiderea unei uși, urcarea pe o bancă, împingerea/tragerea unui căruț, mânguirea unei moriști etc. Între primul și cel de-al treilea an de viață se formează *autonomia* copilului, când adultul îl încurajează să inițieze și să desfășoare acțiuni de unul singur. În cazul în care adultul intervine și mijlocește acțiunea copilului de fiecare dată, pentru a-l ajuta, atunci există riscul să se instaleze *dependența* copilului de cei din jur. Tot în același interval de vârstă apare *voința*, caracteristică extrem de importantă în ceea ce privește colaborarea copilului cu adultul. Achiziția de autonomie sau de dependență va afecta copilul pe tot parcursul vieții (Erikson, 1982).

5. Concentrați-vă atenția asupra copilului când sunteți cu acesta. Evitați să realizați mai multe activități în același timp de fiecare dată când sunteți cu bebelușul. Acesta are nevoie de un timp în care să aibă parte de toată disponibilitatea adultului. Acordați atenție aspectelor care îl interesează pe copil, fără a încerca să îi redirecționați atenția spre altceva.
6. Vorbiți cu copilul încă din prima clipă de viață. Chiar dacă nu vă răspunde, acest lucru îl ajută din toate punctele de vedere: cognitiv, lingvistic, emoțional și social. Citiți-i zilnic. Acest lucru îl ajută atât la îmbogățirea vocabularului, cât și la însușirea deprinderii de citit.
7. Apreciați efortul copilului, precum și noile abilități și achiziții. Oferiți-i ajutor, fără însă a prelua controlul activității. Răspundeți nevoilor copilului, când este cazul.
8. Asigurați un climat cald, deschis, prietenos și echilibrat prin relațiile armonioase ale persoanelor aflate în apropierea

copilului. Evitați ostilitățile, chiar dacă nu sunt îndreptate asupra copilului.

9. Implicați mai multe persoane în creșterea copilului. Deși o singură persoană pare a fi suficientă pentru creșterea unui copil mic, studiile de specialitate arată că sprijinul social al celor din jur (partener de viață, bunici, prieteni apropiați) influențează sănătatea mintală a adultului. La rândul ei, sănătatea mintală a adultului are un efect nemijlocit asupra sănătății mintale și asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copilului.
10. Acordați suficient timp jocului. Jocul este modalitatea principală prin care copilul învață.

Jocul — principalul motor al dezvoltării și al învățării

Jocul are o istorie bogată, numeroase personalități din filosofie, pedagogie sau psihologie propunând diverse abordări, conceptualizări și funcții ale acestuia. O analiză complexă a fundamentelor, a teoriilor și a funcțiilor jocului este prezentată de Catalano și Albușescu (2018) în *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. O taxonomie a jocurilor este redată de aceiași autori în *Didactica jocurilor* (Catalano & Albușescu, 2019). Dincolo de aceste teorii, jocul este principala modalitate prin care copilul învață și prin intermediul căruia adultul dirijează experiențele de dobândire de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi.

1. Jocul în perioada infantilă (0–1 an)

În vederea stimulării capacităților intelectuale, rolul principal al adultului este de a stimula toți analizatorii, oferind copilului ocazia să își formeze o imagine cât mai complexă a unui obiect

prin intermediul senzațiilor vizuale, auditive, olfactive, gustative și tactile (Muste, 2019a). Primul an de viață este perioada în care copilul *face cunoștință* cu obiectele prin intermediul simțului gustativ, motiv pentru care atenția adulților la natura lucrurilor cu care bebelușul intră în contact trebuie să fie una sporită. Jocurile care se pretează cel mai bine acestei perioade sunt cele *senzoriale*, oferind posibilitatea dezvoltării sensibilității analizatorilor și a stimulării inteligenței *senzorimotorii*, caracteristică vârstei de 0–2 ani (Piaget, 1965). Cu alte cuvinte, stimularea inteligenței se realizează prin contactul nemijlocit cu obiectele realității lumii înconjurătoare și prin acțiunea copilului asupra acestora.

În vederea dezvoltării sensibilității analizatorilor, dar și a inteligenței senzorimotorii, părinții, puericultorii și educatorii pot să desfășoare o serie activități ludice, în funcție de scopul propus (Muste, 2019a).

A. În vederea dezvoltării simțului auditiv, adultul poate organiza jocuri ce au drept scop:

- localizarea sursei sonore: *Baba oarba, Unde se aude?, Unde am ascuns zornăitoarea?*
- recunoașterea sunetelor: *Ce s-a auzit?, Cine a vorbit?, Ce a căzut de pe masă?*
- discriminarea sunetelor: *Ce animal se aude? Deschide urechea bine!*
- identificarea unor cuvinte: *În șoaptă, Telefonul fără fir*
- diferențierea ritmului: *Aplaudă în ritmul auzit!, Dansează în ritmul auzit!*

B. În vederea dezvoltării simțului vizual, adultul își poate propune:

- localizarea obiectelor: *Baba oarba, Unde s-a ascuns ursulețul?, De-a v-ați ascunselea*

- recunoașterea și discriminarea obiectelor: *Ce/cine lipsește?, Care este mama puiului?, Care este umbra potrivită, Ce culoare are?, Ce obiect nu e la fel?, Ce este greșit în imagine?*
 - stimularea memoriei: Refacem perechile cartonașelor, Micile experimente: vulcanul din bicarbonat de sodiu și oțet, plastilina din cocă
 - coordonarea oculomotorie: *Imită ce vezi!, Pictează ca mine!*
- C. În vederea dezvoltării simțului gustativ, se pot formula următoarele obiective:
- discriminarea și recunoașterea gusturilor: *Ghicește ce-ai gustat!, Spune-mi ce gust are!, Gruparea alimentelor după gust: dulce, sărat, acru, amar.*
- D. În vederea dezvoltării simțului olfactiv se poate avea în vedere:
- recunoașterea și discriminarea mirosurilor: *Miroase plăcut sau neplăcut?, A ce miroase?*
- E. În vederea dezvoltării simțului tactil-chinestezic, adultul poate propune jocuri precum *Săculețul fermecat, Să pășim pe suprafețe diverse!, Să pipăim suprafețele!, Modelaj, Trasare de forme în nisip, Cântărește în palme obiectele!, Alege un obiect la fel de... (mare, tare, moale etc.)*

2. Jocul în perioada copilăriei mici (1-2/3 ani)

În această perioadă sunt caracteristice următoarele tipuri de jocuri: (1) *jocul solitar* — copilul se joacă singur, cu alte jucării decât cele cu care se joacă cei din jurul său; se concentrează asupra sa, fapt care permite formarea simțului identității și al încrederii în sine, (2) *jocul observativ* — copilul îi observă pe ceilalți, fără însă a interveni în joc. Adresează întrebări celorlalți referitoare la joc, în

încercarea de a înțelege sensul acestuia, și (3) *jocul paralel* — copilul se joacă în același spațiu cu alți copii, se simte bine în apropierea acestora, utilizează jucării asemănătoare, însă interacțiunea sa cu ceilalți este una redusă sau inexistentă.

Glava și Glava (2018) propun o serie de activități ludice adecvate copilăriei mici. Acestea au rolul de a stimula din punct de vedere cognitiv și creativ copilul mic și, totodată, vizează personalitatea sa prin formarea atitudinilor favorabile față de viață, a aptitudinilor cognitive și artistice și a abilităților sociale și emoționale.

A. Jocul dezordonat (*the messy play*). După cum sugerează și numele, acest tip de joc presupune explorarea de către copii a diverselor materiale puse la dispoziția acestora: făină, nisip, apă, fructe, legume, frunze, plante, coajă de copac, acuarele, pensule, plastilină etc. Copiii sunt încurajați, sub atenta supraveghere a adultului, să utilizeze în mod inedit materialele. În ciuda conotației negative a cuvântului *mess*, care se traduce prin murdărie, haos, dezechilibru etc., acest tip de joc influențează în mod pozitiv dezvoltarea personalității copilului. Aceste tipuri de activități se desfășoară atât în interior, dar mai ales în exterior și este extrem de populare în sistemele nordice de educație, aceste sisteme fiind considerate unele dintre cele mai performante la nivel global.

B. Jocul euristic. La fel ca și în cazul jocurilor dezordonate, jocurile euristice necesită atenta supraveghere a adultului, fără a se interveni direct în activitate, decât dacă situația o cere. Durata sa este de aproximativ o oră, iar locul de desfășurare trebuie să fie unul generos, astfel încât copiii să se poată bucura de libertate de mișcare. Explorarea și descoperirea reprezintă bazele acestui joc, care îi asigură caracterul educativ. Jocul euristic presupune

250 punerea la dispoziția copiilor a unui anumit număr de obiecte și recipiente diverse, cu care au voie să își desfășoare activitatea liber, fără intervenția adultului, într-un anumit interval de timp stabilit de către acesta. Printre materialele care pot fi puse la dispoziția copiilor se numără: castane, conuri de brad, pietricele, scoici, nisip, bucăți mici de lemn (materiale provenite din natură), panglici, materiale textile, capace de borcane, tuburi de carton, papiote de ață, recipiente de diverse mărimi, boabe de orez, porumb, grâu, farfurii și pahare de unică folosință, cutii de carton de variate mărimi, reviste, afișe, fotografii, CD-uri uzate etc.

3. Jocul în perioada copilăriei mijlocii (începând cu 2 ani)

Începând cu vârsta de 2–3 ani, copilului îi sunt specifice: (1) *jocul asociativ* — copiii se joacă împreună, împart aceleași jucării, însă apar des disputele, motiv pentru care prezența adultului este obligatorie pentru a dirija activitatea, a indica modalitățile de comunicare și interacțiune dintre copii și a stabili limitele; (2) *jocul cooperativ* — copilul participă conștient la joc, respectă regulile și rolul pe care îl are în acesta (Parten, 1932). În această perioadă părinții, puericultorii și educatorii au la dispoziție o gamă variată de jocuri care contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor.

A. Jocurile de construcție. Aceste jocuri presupun reproducerea sau crearea unor obiecte ori construcții din mediul înconjurător. Jocurile de construcție presupun utilizarea unor materiale de construcție, cum ar fi:

- forme geometrice din lemn
- forme din plastic (lego)
- nisip și apă

- piese de mozaic
- zăpadă și gheață
- materiale din natură: crengi, pietre.

Aceste jocuri pot fi desfășurate cu succes atât în interior (la măsuță, pe covor), cât și în exterior (în curte, în parc). Se recomandă construirea obiectelor pe un suport, fapt care asigură mutarea și păstrarea construcției pentru mai multe zile. În cursul jocului, adultul acordă o atenție sporită modalității de lucru a fiecărui copil, oferă ajutor și îndrumare și are în vedere, totodată, stimularea relației de colaborare dintre copii.

B. Jocurile-exercițiu. Această categorie de jocuri stimulează dezvoltarea cognitivă, motiv pentru care sunt unele dintre cele mai utilizate jocuri de către cadrele didactice. Delia Muste (2019b) propune o serie de jocuri-exercițiu în vederea dezvoltării gândirii și creativității.

1. Jocuri pentru dezvoltarea cognitivă, în funcție de operațiile gândirii:

- jocuri-exercițiu pentru stimularea capacității de analiză: *Ce lipsește?, Ce nu se potrivește?, Ce s-a schimbat?*
- jocuri-exercițiu pentru stimularea capacității de sinteză: *Să rezolvăm un puzzle!, Să construim din bețe/capace!*
- jocuri-exercițiu pentru stimularea capacității de comparație: *Găsește perechea!, Găsește umbra potrivită!, Găsește mama/puiul/hrana/adăpostul/meseria!, Găsește diferențele!*
- jocuri-exercițiu pentru stimularea capacității de generalizare: *Al cui este?, Ce lipsește?*
- jocuri-exercițiu pentru stimularea capacității de abstractizare: *Labirintul, Răspunde corect!, Ce putem spune despre...?*

2. Jocuri pentru dezvoltarea creativității:
 - jocuri-exercițiu pentru stimularea creativității plastice: *Tabloul incomplet, Să facem un tablou!*
 - jocuri-exercițiu pentru stimularea creativității literare: *Rime potrivite, Să dăm un alt final poveștii!, Ce se întâmplă în continuare?, Să dăm un alt titlu poveștii!, Să încheiem poezia cu un alt vers!*
3. Jocuri pentru dezvoltarea voinței și pentru formarea comportamentului etic: *Jocul mut, Dansul statuilor, Așteaptă să fii numit!*

C. Jocurile de creație. Jocul de creație permite exprimarea emoțiilor de către copil prin prisma faptului că implică asimilarea realului la *eu*. În încercarea de a se adapta la lumea adulților, care este încă dificil de înțeles pentru el, copilul întâmpină dificultăți în satisfacerea nevoilor emoționale ale propriului eu. În loc să urmeze activități motivate de adaptare la realitate, el se angajează în forme de activitate în care motivația constă în asimilarea realității la propria persoană, fără constrângeri sau sancțiuni. De exemplu, jocul cu păpușa nu are doar rolul de a dezvolta instinctul matern, ci și de a reprezenta simbolic, în conformitate cu propriile nevoi, totalitatea realităților trăite de copil și încă neasimilate. Astfel, ficțiunea depășește simplul exercițiu al instinctelor individuale. În această privință, jocul de creație se explică prin procesul de asimilare a realității la sine. În structura sa, simbolul utilizat în jocul de creație este, în raport cu individul, echivalentul a ceea ce este semnul verbal în raport cu societatea. Copilul re trăiește o poveste, un rol, o experiență în mod personal, manifestându-și interesele și dorințele (Catalano, 2013). Aceste jocuri sunt numeroase (*De-a povestea, De-a medicul, De-a bucătarul,*

De-a coaforul etc.), iar copiii pot să propună noi subiecte de joacă. Aceste jocuri pot însă avea anumite caracteristici, în funcție de particularitățile de vârstă (Catalano & Brănișteanu, 2019):

- imită rolul mamei, al tatălui, al șoferului, al medicului etc.;
- se exprimă adecvat, utilizând formule de politețe;
- nu îi deranjează pe ceilalți copii din jocurile lor;
- respectă caracteristicile rolului pe care îl joacă;
- respectă ordinea și își așteaptă rândul la joc;
- exprimă roluri din povești cunoscute, apelând la elemente atât verbale, cât și nonverbale și paraverbale;
- utilizează cu ușurință dialogul în joc;
- reușește să organizeze jocul împreună cu alți 3–4 copii.
- propune tematici pentru jocul de rol din povești, desene animate, experiențe de viață;
- propune sau confecționează accesorii pentru interpretarea rolului (elemente de recuzită);
- alege un conducător al jocului care să nu fie reprezentat de propria persoană;
- cere ajutorul adultului când simte că nu reușește să gestioneze singur situația;
- identifică propriile stări emoționale din timpul jocului, precum și ale celor din jur și identifică sursa acestora.

D. Jocurile de rol. Jocurile de rol reprezintă o metodă didactică care are la bază jocul de creație și care presupune un scenariu și unul sau mai multe roluri inspirate din povești ori din alte experiențe reale sau imaginare. Conform lui Catalano și Brănișteanu (2019), jocul de rol presupune următoarele etape:

- a. alegerea unei teme, reale sau imaginare, în conformitate cu scopul propus și cu particularitățile de vârstă ale copiilor;

- b. adaptarea conținutului jocului de rol la resursele umane, materiale și de timp;
- c. trasarea, în linii mari, a specificului/sarcinilor generale ale fiecărui rol în parte;
- d. atribuirea rolurilor;
- e. crearea ambientului propice desfășurării jocului, amenajarea în mod real sau simbolic a spațiului;
- f. desfășurarea propriu-zisă a jocului de rol;
- g. discutarea pe baza jocului de rol: aprecieri globale și individuale, identificarea emoțiilor și a gândurilor din timpul jocului.

Jocul de rol se distinge de jocul-dramatizare. Jocul de rol este un joc de creație, în care rolurile sunt interpretate în acord cu trăsăturile de personalitate ale copiilor, pe când jocul-dramatizare are la bază un scenariu care trebuie respectat.

E. Jocurile simbolice. Jocurile simbolice sunt adesea utilizate atât cu scop educativ, cât și cu scop terapeutic. Acestea permit exprimarea dorințelor, trebuințelor, gândurilor, frustrărilor, percepțiilor asupra anumite situații, bucurii și insatisfacții. Prin intermediul jocului simbolic, adultul poate avea acces la informații pe care nu le-ar putea afla prin întrebări directe. Printre jocurile simbolice se numără: *Teatrul cu păpuși/marionete*, *Teatrul cu obiecte*, *Schimbați decorul* (Suciu, 2019).

- *Teatrul cu păpuși/marionete* — în cursul acestui joc se pun la dispoziția copiilor diverse păpuși, respectiv marionete. Copiii observă păpușile, iar apoi adultul le citește o poveste pe un fundal muzical. În acest timp, copiii, cu ajutorul păpușilor, vor reda conținutul poveștii. De asemenea,

păpușile/marionetele pot fi lăsate la îndemâna copiilor pentru ca aceștia să creeze propriile povești.

- *Teatrul cu obiecte* — acest joc presupune utilizarea unor pălării de culori și dimensiuni diferite. Fiecare copil își alege o pălărie și interpretează un rol în funcție de ceea ce îi sugerează pălăria. Adultul poate veni cu sugestii: roșu — Scufița Roșie, verde — vânător, galben — bunica etc.
- *Schimbați decorul* — în funcție de o temă aleasă în concordanță cu interesele copiilor, se vor construi elemente de decor cu ajutorul diverselor materiale aflate la dispoziția părintelui, puericultorului și educatorului.

Cercetările din domeniile științelor educației și psihologiei subliniază caracterul esențial al acestor tipuri de jocuri în formarea armonioasă a personalității, atât în sânul familiei, cât și în instituțiile școlare (creșe, grădinițe, școli). Copilul se refugiază adesea din lumea reală în cea imaginară din cauza lipsei de reguli și griji și, totodată, din pricina posibilității de îndeplinire a trebuințelor și a nevoilor de unul singur în acest univers al său (Catalano, 2012).

Jocul înseamnă învățare și preînvățare, investigație și cunoaștere, experimentare și independență. Jocul asigură formarea armonioasă a personalității, iar disponibilitatea și implicarea adultului asigură caracterul formativ și informativ al jocului.

Bibliografie

- Allport, G.W. (1937), *Personality: A psychological interpretation*, Holt.
- Blaga, L. (1919), *Poemele luminii*, Cartea Românească.
- Bowlby, J. (2011), *O bază de siguranță: Aplicații clinice ale teoriei atașamentului*, Editura Trei.

- 256 Catalano, H. (2012), Dezvoltarea abilităților socioemoționale prin intermediul jocului simbolic în educația timpurie. În M. Bocoș *et al.* (coord.), *Perspective operaționale în educația preuniversitară în România* (pp. 21–23), Grinta.
- Catalano, H. (2013), O analiză a jocului dramatizare ca variantă a jocului de creație. În V. Chiș *et al.* (coord.) *Educație și instrucție în școala contemporană* (pp. 122–127), Târgu-Mureș: Ed. Nico.
- Catalano, H., & Albulescu, I. (2018), *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Catalano, H., & Albulescu, I. (2019), *Didactica jocurilor*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Catalano, H., & Brănișteanu, R. (2019), Jocuri de stimulare a gândirii, a imaginației și a creativității. În C. Horațiu C. și I. Albulescu (coord.), *Didactica jocurilor*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Clipa, O., & Bogdan, I. (2022), Jocul în grădiniță. În V. Anghelache (coord.), *Metodica activităților instructiv-educative în grădiniță* (ed. a II-a, pp. 105–124), Editura Didactică și Pedagogică.
- Erikson, E. (1982), *The Life Cycle Completed*, New York: Norton.
- Glava, A., & Glava, C. (2018), Jocul și dezvoltarea personalității. În Catalano H. & Albulescu I. (coord.) *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Muste, D. (2019a), Jocurile senzoriale. În C. Horațiu și I. Albulescu (coord.), *Didactica jocurilor*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Muste, D. (2019b), Jocurile-exercițiu. În C. Horațiu și I. Albulescu (coord.), *Didactica jocurilor*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D. (2010), *Dezvoltarea umană* (ediția a 11-a), Editura Trei.
- Parten, M. B. (1932), Social participation among pre-school children, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269, <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Piaget, J. (1965), *The Moral Judgment of the Child*, Harcourt, Brace.
- Schipor, D.M. (2012), *Psihologia educației*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Suciu, V. (2019), Jocurile simbolice. În C. Horațiu și I. Albulescu (coord.), *Didactica jocurilor*, Editura Didactică și Pedagogică.

Competențele sociale și emoționale la vârste timpurii

Aurora-Adina Colomeischi
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Competențele sociale și emoționale sunt considerate esențiale pentru o dezvoltare armonioasă și pentru parcursul academic și profesional al persoanei, fiind necesare în autoreglare, construirea relațiilor interpersonale, manifestarea empatiei, managementul învățării, dezvoltarea carierei.

Competența emoțională este un construct care derivă din conceptul de inteligență emoțională, care are o natură teoretică. Din perspectiva aplicabilității, constructul de „competență emoțională” are o mai mare relevanță, întrucât propune dimensiuni clare care pot fi dezvoltate prin educație.

Modele ale competenței sociale și emoționale

Carolyn Saarni (2000) descrie constructul de *competență emoțională* și arată cum diferă acesta de inteligența emoțională, din perspectiva dezvoltării, ilustrându-și argumentele cu rezultate ale cercetărilor efectuate pe copii și adolescenți. O definiție de lucru a competenței emoționale indică demonstrarea autoeficacității

258 în tranzacțiile sociale care solicită emoții (prin autoeficacitate se înțelege credința individului că are capacitățile și abilitățile de a obține rezultatele dorite). Competența emoțională matură presupune că valorile etice și caracterul moral influențează răspunsurile emoționale în moduri care promovează integritatea personală. Competența emoțională matură ar trebui să reflecte înțelepciune (aceasta aduce cu sine valorile etice semnificative ale unei culturi). Competența emoțională se prezintă ca un construct larg, de tip umbrelă, care încorporează câteva procese determinante și produce o varietate de consecințe (Saarni, 2000, p. 68). Factorii care contribuie la construirea competenței emoționale sunt, ca factori primari: Sinele (identitatea eului), dispoziția morală și istoria proprie de dezvoltare (Saarni, 2000); acestea sunt considerate procese complexe situate în contexte culturale și temporale. Carolyn Saarni prezintă într-o formă schematică principalele repere ale dezvoltării emoționale, care explică modalitatea în care indivizii învață să facă conexiuni semnificative între emoții și experiența socială. Ea folosește trei teme largi, interactive, pentru organizarea acestei prezentări: *reglare/coping*, *comportament expresiv* și *construirea de relații*. (*ibidem*, p. 75)

Tabelul 1. Dezvoltarea competenței emoționale — C. Saarni (2000)

Vârsta	Reglare/Coping	Comportament expresiv	Construirea de relații
0–12 luni	Autolimștire: învață să-și moduleze reactivitatea; reglarea atenției pentru coordonarea acțiunii; încredere în adulții care îl îngrijesc, cerând ajutor în perioadele stresante.	Comportament în sincronie cu ceilalți pe anumite canale expresive; creșterea discriminării expresiilor celorlalți; crește responsivitatea expresivă la stimuli; crește coordonarea comportamentului expresiv cu circumstanțele provocatoare de emoții.	Jocuri sociale (ex.: „cucu-bau”); folosirea semnalelor cu rol social (plânsul fals pentru a atrage atenția).
12 luni–2 ani	Emergența conștientizării de sine și conștința propriilor răspunsuri emoționale; instabilitatea datorată constrângerilor și limitelor impuse de nevoile de extindere a autonomiei și de explorare.	Autoevaluare și conștință de sine evidențiate în comportamentele expresive care însoțesc rușinea, mândria, timiditatea; crește înțelegerea verbală și numărul cuvintelor care exprimă comportamente expresive și stări emoționale.	Anticiparea diferitelor sentimente în fața diferitelor persoane; crește capacitatea de discriminare între emoțiile celorlalți și semnificația lor; forme timpurii de empatie și acțiune prosocială.

Vârsta	Reglare/Coping	Comportament expresiv	Construirea de relații
Preșcolară 2 1/2–5 ani	Simbolurile facilitează reglarea emoțiilor, dar pot provoca și suferință. Comunicarea cu ceilalți extinde evaluarea copilului și conștientizarea de către acesta a propriilor sentimente și a evenimentelor provocatoare de emoții.	Adoptarea de comportamente expresive simulate în joc; conștientizare pragmatică asupra faptului că expresiile faciale false pot înșela pe ceilalți în ce privește sentimentele sale.	Comunicarea cu ceilalți elaborează înțelegerea tranzacțiilor sociale și expectațiile pentru comportament; comportament simpatetic și prosocial față de colegi; crește insightul privitor la emoțiile altora.
Școala elementară timpurie 5–7 ani	Emoțiile sunt reglate. Căutarea ajutorului din partea adultului este încă o strategie de coping, dar crește încrederea în situațiile de rezolvare de probleme.	Adoptă un front comun emoțional cu colegii.	Creșterea coordonării abilităților sociale cu propriile emoții și cu emoțiile celorlalți; înțelegerea timpurie a „scenariilor” emoționale.

Autoarea enumeră abilitățile care se subsumează competenței emoționale și care se învață în contexte sociale, cu mențiunea că acestea sunt reprezentative pentru credințele culturale occidentale și e posibil să nu fie reprezentative pentru alte culturi (*ibidem*, p. 77): 1. conștientizarea propriei stări emoționale; 2. abilitatea în a discerne emoțiile altora, pe bază de semnale situaționale și expresive; 3. abilitatea de a utiliza vocabularul emoțiilor și termeni de exprimare afectivă disponibili într-o cultură; 4. capacitatea de implicare empatică și simpatetică în experiențele emoționale ale altora; 5. abilitatea de a înțelege că starea emoțională internă trebuie să corespundă expresiei externe; 6. abilitatea de coping (de adaptare) în fața emoțiilor aversive sau distructive, folosind strategii de autoreglare; 7. conștientizarea că structura sau natura relațiilor este în parte definită atât de gradul de autenticitate a expresivității afective, cât și de gradul de reciprocitate sau simetrie în relație; 8. capacitatea de autoeficacitate emoțională — acceptarea propriei experiențe emoționale, acceptare care este în acord cu credințele personale privind „echilibrul” emoțional. Conceptualizarea competenței emoționale se finalizează prin prezentarea consecințelor demonstrate ale acestei competențe: managementul emoțiilor, starea de bine subiectivă și reziliența.

În viziunea Centrului de Cercetare privind Educația Emoțională de la Universitatea din Barcelona, competențele emoționale reprezintă „o conjuncție de abilități care permit înțelegerea, exprimarea și reglarea într-o formă adecvată a fenomenelor emoționale” (Bisquerra, 2002). Autorul include aici conștiința emoțională, controlul impulsivității, disponibilitatea de a lucra în echipă, capacitatea de a avea grijă de propria persoană și de alții etc. Toate aceste abilități se pot dezvolta în circumstanțe de viață, cum ar fi: procesul de învățare, relațiile interpersonale, soluționarea

262 problemelor, adaptarea la context. Bisquerra consideră că acest construct amplu include o diversitate de procese și provoacă o varietate de consecințe care denotă atât capacitatea de autorefecție (identificarea propriilor emoții și reglarea lor într-o formă adecvată), cât și orientarea spre ceilalți, abilitatea de a recunoaște ceea ce gândesc și simt ceilalți (abilități sociale, empatie, captarea mesajului nonverbal etc.)

Competența socială și emoțională implică gestionarea cu succes a stării emoționale și implicarea pozitivă în mediile sociale. În general, se consideră că include: cunoașterea emoțiilor, cum ar fi conștientizarea propriilor emoții și a emoțiilor altora; reglarea emoțiilor (în special înțelegerea modului în care se poate face față emoțiilor puternice) și exprimarea adecvată a emoțiilor. Abilitățile sociale includ asumarea perspectivei celorlalți, empatia și rezolvarea problemelor sociale.

Modelul CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, www.casel.org) al învățării sociale și emoționale este un cadru bine definit și recunoscut la nivel internațional pentru promovarea dezvoltării socioemoționale a elevilor. Acest model se concentrează pe integrarea abilităților sociale și emoționale în educație, contribuind la succesul academic și la starea de bine a elevilor.

Modelul CASEL include cinci componente-cheie ale învățării sociale și emoționale:

1. Conștientizare de sine — capacitatea de a înțelege și de a recunoaște propriile emoții, gânduri și comportamente; include autopercepția, încrederea în sine și evaluarea propriei stări emoționale.
2. Managementul de sine — capacitatea de autoreglare; implică abilitatea de a gestiona și de a controla emoțiile, gândurile,

comportamentele și reacțiile în diferite situații. Aceasta implică gestionarea stresului, controlul impulsurilor.

3. Conștientizarea socială se referă la capacitatea de a înțelege și a observa emoțiile și nevoile celorlalți, dezvoltând empatie și sensibilitate față de diferite perspective culturale.
4. Abilitățile de relaționare implică dezvoltarea abilităților de comunicare, ascultarea activă, rezolvarea conflictelor și lucrul în echipă, contribuind la construirea și menținerea relațiilor sănătoase și pozitive.
5. Luarea deciziilor în mod responsabil presupune capacitatea de a evalua situațiile, de a identifica soluții, de a analiza consecințele și de a face alegeri în concordanță cu valorile și normele sociale, promovând comportamentele etice și responsabile.

Analizând o serie de programe semnificative pentru dezvoltarea abilităților socioemoționale, cercetători de la Universitatea Harvard conduși de Stephanie Jones au elaborat un raport complex (Jones, S. *et al.*, 2021) care propune elementele importante care ar trebui surprinse într-un program de învățare socioemoțională, precum și principalele strategii care s-au dovedit a fi cele mai eficiente în derularea unui astfel de program. Autorii indică faptul că există o multitudine de definiții ale învățării socioemoționale (SEL — *Social-Emotional Learning*) și că programele revizuite au în centru abilități cognitive, emoționale, sociale, abilități de viață, atitudini și valori. În acest raport cuprinzător autoarele grupează abilitățile abordate pe domenii, două dintre acestea fiind de interes pentru noi: domeniul emoțional și domeniul social. Acest raport se concentrează pe trei abilități emoționale despre care experții consideră că sunt legate de rezultatele de viață pozitive

pentru copii și tineri: cunoașterea și exprimarea emoțiilor, reglarea emoțiilor și comportamentelor și empatia, adică preluarea perspectivei celorlalți.

Domeniul emoțional cuprinde un set de abilități și competențe care ajută copiii să-și recunoască, să-și exprime și să-și controleze emoțiile, precum și să-i înțeleagă și să empatizeze cu ceilalți. Abilitățile din acest domeniu permit copiilor să recunoască starea emoțională în diferite situații, să proceseze și să gestioneze aceste sentimente în mod sănătos și prosocial și, în consecință, să obțină control asupra răspunsurilor lor comportamentale în situații încărcate emoțional. Ele permit copiilor, de asemenea, să înțeleagă cum anumite situații îi pot afecta emoțional pe ceilalți și cum ar putea să răspundă în consecință. Prin urmare, abilitățile emoționale sunt fundamentale atât pentru interacțiunile sociale pozitive, cât și pentru construirea relațiilor cu colegii și adulții; fără abilitatea de a recunoaște și de a regla propriile emoții sau de a manifesta empatie și a lua în considerare perspectiva celorlalți, copilul va interacționa cu dificultate în mod pozitiv cu ceilalți. În ce privește domeniul social, raportul de la Harvard se concentrează pe trei abilități sociale: înțelegerea semnalelor sociale, rezolvarea conflictelor și comportamentul prosocial/cooperativ.

Abilitățile sociale și interpersonale ajută copiii și tinerii să interpreteze cu acuratețe comportamentul altor persoane, să se descurce eficient în situațiile sociale și să interacționeze în mod pozitiv cu colegii și adulții. Abilitățile din acest domeniu sunt necesare pentru a lucra în colaborare, a rezolva probleme sociale, a construi relații pozitive și a coexista în pace cu ceilalți. Un alt aspect important: abilitățile sociale și interpersonale se bazează pe cunoștințele și procesele emoționale; copiii trebuie să învețe să recunoască, să-și exprime și să-și regleze emoțiile, înainte de

a li se putea cere să interacționeze cu alții care sunt implicați în același set de procese.

Tabelul 2. Abilități socioemoționale — adaptare după Jones *et al.* (2021)

Abilități emoționale	Descriptori
Cunoștințele și exprimarea emoțiilor	Abilitatea de a recunoaște, înțelege și eticheta emoțiile proprii și ale celorlalți (cunoașterea emoțiilor) și de a-și exprima sentimentele în moduri contextuale adecvate (exprimarea emoțiilor).
Reglarea emoțiilor și a comportamentului	Abilitatea de a regla intensitatea și/sau durata emoțiilor și a răspunsurilor emoționale, atât pozitive, cât și negative (reglarea emoțiilor), precum și abilitatea de a învăța și de a acționa în conformitate cu așteptările pentru un comportament social adecvat (reglarea comportamentului).
Empatie/perspectiva asupra celorlalți	Abilitatea de a înțelege starea emoțională și punctul de vedere al unei alte persoane. Aceasta include identificarea, recunoașterea și acționarea în funcție de experiențele, sentimentele și punctele de vedere ale altora, fie prin punerea în situația altora, fie prin experimentarea vicariantă a emoțiilor altora.
Abilități Sociale	Descriptori
Înțelegerea semnalelor sociale	Procesul prin care copiii interpretează semnalele din mediul lor social și le folosesc pentru a înțelege comportamentul celorlalți.
Rezolvarea conflictelor/ rezolvarea problemelor sociale	Abilitatea de a genera și de a acționa strategii sau soluții eficiente pentru situații și conflicte interpersonale provocatoare.

Comportament prosocial/cooperativ	Abilitățile necesare pentru a organiza și a gestiona relațiile sociale, inclusiv abilitatea de a interacționa eficient cu ceilalți și de a crea relații pozitive. Include o gamă largă de abilități și comportamente, cum ar fi ascultarea/comunicarea, cooperarea, ajutorul, dezvoltarea comunității și a fi un prieten bun.
-----------------------------------	---

Cercetările mai recente (Wittmer și Clauson, 2020) aduc în atenție, într-o formă structurată, elementele care compun competența emoțională la vârstele timpurii. Astfel, autoarele indică existența a 11 caracteristici care se operaționalizează prin diverse abilități și care se pot regăsi în comportamentele copiilor în primii ani de viață.

Tabelul 3. Caracteristici și abilități ale competenței emoționale (Wittmer și Clauson, 2020)

Caracteristici	Abilități
Înțelegerea emoțiilor și identificarea propriilor emoții	A asocia propriile reacții corporale cu denumirea unei emoții/stări emoționale A recunoaște faptul că putem exprima diferite stări emoționale
Detectarea emoțională, înțelegerea emoțiilor celorlalți	A observa, interpreta și aprecia cum se simt ceilalți
Empatie și compasiune pentru sentimentele celorlalți, utilizarea acestor stări în beneficiul propriu sau al altora	A simți empatie și compasiune față de ceilalți A deveni implicat în emoția celuilalt A se angaja reciproc în procesul de împărtășire a emoțiilor

Expresie emoțională	A demonstra emoții și stări prin gesturi, sunete, mișcări corporale și limbaj A învăța limbajul pentru a exprima emoții
Utilizarea emoțiilor pentru construirea relațiilor, recunoașterea faptului că expresiile emoționale și comportamentul unei persoane îi pot afecta pe ceilalți	A folosi expresiile emoționale pentru a relaționa în moduri sănătoase cu ceilalți
Folosirea emoțiilor pentru a satisface nevoi	Abilitatea de a folosi emoții pentru îndeplinirea propriilor nevoi
Reglare emoțională și coreglare	Abilitatea de a gestiona și exprima emoții în modalități sănătoase (adesea cu ajutorul adulților)
Autoeficacitate emoțională	Credința copilului în propria abilitate de a-și gestiona emoțiile într-un mod productiv și sănătos
Reziliență emoțională	Abilitatea de a gestiona emoții sau de a se recupera după experiențe emoționale dificile, dezamăgitoare sau provocatoare
Reîncărcare emoțională	Abilitatea de a câștiga energie emoțională, pentru a o folosi în sarcini, și de a învăța de la adulții în care au încredere
Inteligența emoțională	Abilitatea de a înțelege propriile emoții și pe cele ale altora, de a exprima emoțiile, de a le folosi în modalități care servesc beneficiului propriu și al altora Abilitatea de a realiza că nu e întotdeauna nevoie să exprimăm comportamental ceea ce simțim

De ce este important să cultivăm competențele socioemoționale la vârste timpurii?

Există numeroase studii care arată beneficiile competențelor emoționale pe termen lung, acestea fiind considerate predictorii ai rezultatelor în domenii diverse: ele reprezintă un procent semnificativ din performanța obținută în profesie și corelează cu nivelul creativității, oferind șansa unei mai bune adaptări în viața socioprofesională. Oamenii care prezintă competențe emoționale de nivel înalt repetă și retrăiesc evenimente pozitive de viață dacă au avut rezultate bune, recunosc și depășesc răspunsurile inconștiente, trăiesc în planul conștientizării, le place autoexplorarea, se angajează în metacogniții. La polul opus, oamenii care au competențe emoționale de nivel scăzut repetă și retrăiesc evenimente negative de viață, indiferent de calitatea rezultatelor (chiar dacă rezultatele au fost negative), se bazează pe niște patternuri negative, evită conștientizarea și autoexplorarea, neglijează metacogniția, experimentează niveluri ridicate de stres.

Cercetările din domeniu au constatat că programele de învățare socială și emoțională au efecte asupra comportamentului, atitudinilor și realizărilor școlare ale elevilor. Rezultatele cercetărilor au arătat că elevii care sunt implicați în aceste programe devin mai capabili de comportamente prosociale, au mai puține probleme de comportament și rezultate academice mai bune la toate nivelurile de educație, indiferent de mediul socioeconomic și de proveniența lor — din grupuri etnice diferite și din localizări geografice diferite, cum ar fi zonele urbane sau rurale (Payton și colab., 2008; Durlak și colab., 2011; Taylor și colab., 2017; Weare, 2010). Rezultatele unei analize sistematice și ale unei metaanalize, cu un total de 18 292 de participanți (Goldberg și colab., 2019),

au subliniat faptul că astfel de intervenții par a fi mai eficiente în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, precum și a auto-reglării comportamentale și a abilităților de învățare ale copiilor dacă programele sunt implementate în perioada preșcolară, între 2 și 6 ani (Blewitt și colab., 2018). Alte metaanalize, care cuprind un număr mare de studii și de elevi, arată o îmbunătățire semnificativă a performanței academice, cu o creștere de 11%, în comparație cu acei elevi care nu sunt înscriși în programele SEL (de învățare socială și emoțională). Numeroase cercetări au determinat rolul central al competențelor socioemoționale în dobândirea unor rezultate psihologice pozitive pe termen lung, care se reflectă în indicatori ai calității vieții la vârsta adolescenței și în perioada adultă. Astfel, există cercetări care au arătat implicațiile acestor competențe pentru adaptarea școlară, reușita școlară sau succesul în viață, în general: Raver și Knitzer (2002) au arătat că abilitățile socioemoționale timpurii la copii reprezintă baza pentru succesul academic viitor și pentru rezultate sociale pozitive; Jones și Bouffard (2012) au descoperit că preșcolarii cu abilități socioemoționale înalte sunt mai predispuși să fie pregătiți pentru școală, ceea ce prezice succesul academic ulterior; S. Denham (2006) evidențiază rolul competenței socioemoționale în reglarea emoțiilor, arătând că acei copii care își pot gestiona emoțiile sunt mai bine pregătiți să facă față stresului și să reușească la școală.

Competențele socioemoționale se dovedesc extrem de importante în construirea relațiilor interpersonale pozitive, în generarea răspunsurilor reziliente în fața adversităților, în asigurarea stării de bine și a succesului în viață. Relațiile cu colegii joacă un rol crucial în copilărie, acest aspect fiind dovedit prin cercetarea realizată de Ladd și Pettit (2002), care demonstrează că acei copii cu abilități sociale puternice au mai multe șanse să dezvolte relații

270 pozitive cu colegii, reducând riscul izolării sociale. Conform lui Masten *et al.* (2012), competența socioemoțională din copilărie este asociată cu rezultate mai bune în ceea ce privește sănătatea mintală mai târziu în viață, inclusiv cu rate mai scăzute de anxietate și depresie. Denham și Burton (2003) au constatat că preșcolarii cu niveluri înalte ale abilităților socioemoționale sunt mai buni la rezolvarea pașnică a conflictelor, reducând probabilitatea comportamentului agresiv. Ann Masten (2001) evidențiază felul în care competența socioemoțională ajută copiii să dezvolte reziliență, permițându-le să se redreseze după adversități și să se adapteze la provocările vieții. De asemenea, cercetările efectuate de Moffitt și colaboratori (2013) demonstrează că nivelul înalt al competențelor socioemoționale în copilărie conduce la o probabilitate mai mare de a obține rezultate pozitive în viață, inclusiv realizări educaționale, succes în carieră și satisfacție generală în viață. Cercetarea lui Heckman (2006) sugerează că investițiile în dezvoltarea socioemoțională timpurie aduc beneficii pe termen lung, inclusiv creșterea potențialului de câștig și reducerea implicării în activități antisociale.

Cum își dezvoltă copiii abilitățile emoționale? Cum învață copiii despre emoții?

Copiii învață limbajul și emoțiile cu ajutorul vocabularului emoțiilor și discursului despre stările emoționale, ca parte a interacțiunii zilnice cu părintele/adultul cu rol de îngrijire. Adulții (părinți, educatori) contribuie la dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor prin cel puțin trei modalități: prin reacțiile avute la emoțiile exprimate de copii; prin discuțiile despre emoții; prin exprimarea propriilor emoții. Părintele/educatorul este cel

care pune eticheta, respectiv rostește cuvintele pentru a numi fiecare stare emoțională. Adultul care însoțește copilul pe traiectoria dezvoltării va trebui să aibă în atenție principalele repere fundamentale pe care le propune C. Saarni (1990), în sensul de a sprijini demersul copiilor pentru înțelegerea emoțiilor: orice persoană are emoții; emoțiile pot apărea datorită diferiților factori, în situații diverse; există modalități diferite de a exprima/arăta emoțiile; ceilalți pot să simtă diferit față de mine, în ce privește experiențele comune; pot să fac ceva pentru a schimba modul în care mă simt sau modul în care se simt ceilalți.

Copiii învață despre emoții în interacțiunea zilnică cu adulții, în special cu un adult semnificativ (părinte/educator). Ceea ce au nevoie să rețină adulții este că toți copiii simt emoții puternice, dar au abilități limitate de a face deosebirea între ele. Un copil poate trăi stres sau dispreț, confort sau disconfort, dar aceste stări nu sunt procesate sau etichetate de către el însuși, acesta bazându-se pe adult, așteptându-se ca el să gestioneze aceste stări în numele său (Gerhardt, 2004). Copiii au un repertoriu redus de răspunsuri la stările de excitație (râs sau plâns), iar adulții acționează conform acestor indicii. Copilul nu poate distinge starea emoțională fără ajutorul adultului, care îl ajută folosind vocabularul emoțiilor (*feelings-state talk*). Astfel, emoțiile primesc o etichetă verbală din partea adultului, care face o evaluare asupra stării trăite de copil pe baza propriilor experiențe, pe baza înțelegerii acelor stări și pe baza observațiilor asupra elementelor care au determinat reacțiile copilului. Așadar primul pas în învățarea despre emoții vine o dată cu învățarea limbajului, cu ajutorul vocabularului emoțiilor și discursul despre stările emoționale ca parte a interacțiunii zilnice cu părintele/educatorul; acest pas constă în a pune o etichetă lingvistică, practic în a numi fiecare stare emoțională sau

272 viscerală. Dunn, J., Brown, J. și Beardsall, L. (1991) arată că, începând cu vârsta de 20 de luni, copilul folosește limbajul emoțiilor în interacțiunea cu familia, că în intervalul 24–36 de luni crește rapid volumul vocabularului emoțiilor, iar la 36 de luni copiii pot vorbi despre emoții trecute și viitoare și pot discuta despre activării stărilor emoționale (Ridgeway, Waters & Kuczaj, 1985).

În dezvoltarea comunicării emoționale timpurii, un rol central îl are relația dintre părintele/adultul cu rol de îngrijire și sugar. Această conexiune se formează prin interacțiuni repetate care au loc în rutinele zilnice. Când copilul mic și părintele/educatorul pot interpreta cu precizie expresiile emoționale ale celuilalt, această interacțiune devine mai solidă. Potrivit cercetărilor efectuate de Carroll Izard (1980, 1991) adulții sunt capabili să recunoască o varietate de emoții la bebeluși. De exemplu, într-un studiu au fost prezentate adulților imagini cu sugari cu vârsta cuprinsă între 1 și 9 luni, care exprimau furie, frică, interes, tristețe, surpriză, fericire și dezgust. Adulții au reușit să identifice corect aceste emoții cu o precizie semnificativă. În plus, aceștia au devenit și mai capabili în recunoașterea emoțiilor după ce au fost instruiți să asocieze anumite expresii faciale cu anumite emoții, ceea ce sugerează că părinții învață să interpreteze semnalele emoționale ale copilului în timp, în loc să aibă această abilitate complet dezvoltată din naștere.

Studiile au demonstrat că bebelușii pot înțelege semnalele emoționale transmise atât prin expresii faciale, cât și prin tonul vocii părintelui. La vârsta de 5 luni, bebelușii au fost capabili să distingă între diferite emoții numai ascultând indicii vocale. La 7 luni, aceștia au putut distinge între emoții contrastante, observând expresiile faciale ale îngrijitorului. Aceasta sugerează că bebelușii încep să înțeleagă exprimarea emoțională prin

intermediul vocii îngrijitorului și, tratat, învață să asocieze anumite expresii faciale cu tonul vocii.

Copiii mici răspund emoțional la semnalele emoționale ale părintelui lor. Un studiu a constatat că bebelușii de 10 săptămâni au tendința de a-și ajusta propriile expresii emoționale, pentru a fi în consonanță cu emoțiile manifestate de mamele lor. De exemplu, bebelușii reacționează cu zâmbet la „fericire”, cu încruntare sau manifestând furie la „furie”, iar la „tristețe” recurg la suptul degetelor sau la alte comportamente de autoliniștire. Toate aceste cercetări au arătat că părinții/educatorii au un impact semnificativ asupra modului în care bebelușii își exprimă emoțiile. Carol Malatesta și colegii săi (1989) au demonstrat modul în care comportamentul mamei poate influența starea emoțională a copilului, prin modelare și prin crearea unei relații de atașament securizant.

În copilăria timpurie, bebelușii transmit o varietate surprinzător de bogată de emoții, inclusiv bucurie, tristețe, frică, furie și surprindere, adesea însoțite de expresii vocale convingătoare (Izard, 1991). Unul dintre aspectele cele mai interesante ale dezvoltării emoționale este dezvoltarea capacității de înțelegere a emoțiilor. Cercetări recente au arătat că la vârsta de 3½ luni, copiii pot face distincție între expresiile faciale ale fericirii, tristeții și furiei când sunt făcute de mamele lor în loc de străini (Montague & Walker-Andrews, 2002). La vârsta de 5 luni copiii pot reacționa diferit la emoțiile negative și pozitive exprimate prin vorbire. Bebelușii de câteva luni răspund cu afecțiune pozitivă la vocalizările „de aprobare” fericite (exprimare melodioasă din partea adultului) și exprimă afecte negative, ca reacție la vocalizările care indică furie ori interdicții sau chiar și când aceste enunțuri sunt rostite în limbi străine (Fernald, 1996).

În jurul vârstei de 1 an copiii știu că emoțiile oamenilor sunt adesea îndreptate către obiecte, persoane sau evenimente din mediul înconjurător și oferă informații utile despre modul în care să reacționeze și să se raporteze la situație (Moses, Baldwin, Rosicky & Tidball, 2001; Phillips, Wellman & Spelke, 2002). În acest sens, copilul tinde să imite comportamentul adultului: de încredere când acesta manifestă apropiere și emoție pozitivă față de ceva, respectiv de respingere, când adultul exprimă o emoție negativă. Această înțelegere a faptului că emoțiile sunt legate de ceva contribuie la dezvoltarea cunoașterii psihice, în general, și reprezintă un moment important în dezvoltarea copilului.

În perioada preșcolară și chiar în primii ani de școală, dezvoltarea limbajului și a abilităților de comunicare conduce la deschideri către ocazii de a vorbi despre emoții, de a explica, de a reflecta și de a învăța despre propriile experiențe emoționale sau despre stările emoționale ale altora. În această perioadă, copiii chiar reușesc să înțeleagă determinanții stărilor emoționale, pot înțelege faptul că propriile conținuturi (dorințe, gânduri, credințe) pot influența emoțiile personale, precum și faptul că nu numai ceea ce se întâmplă în prezent conduce la o expresie emoțională, ci și elemente ale vieții trecute pot influența și modela stările emoționale actuale. Copiii pot înțelege cel mai bine natura emoțiilor în contextul discuției părinte-copil, conversație care presupune reflectarea asupra emoțiilor negative.

Părinții au un rol esențial în modelarea personalității copiilor, de aceea modalitatea în care se raportează la emoțiile copiilor poate conduce la conturarea competențelor emoționale ale acestora. După J. Gottman (2018), există patru stiluri parentale cu abordări diferite în ce privește formarea competențelor emoționale ale

copiilor: părintele nepăsător, părintele critic, părintele permisiv și părintele cu rol de antrenor emoțional.

Primele trei categorii de stiluri parentale reprezintă modalități nesănătoase și disfuncționale de raportare la viața emoțională a copilului, dintr-o astfel de interacțiune copilul înțelegând că exprimarea emoțională sinceră este ceva greșit, trăind un sentiment de invalidare în legătură cu ceea ce simte. Aceste stiluri parentale, care presupun respingere prin dezaprobare, îndepărtare, judecare sau neimplicare, conduc la o dezvoltare emoțională inadecvată, copilul fiind privat de accesul la înțelegerea propriilor resurse emoționale. În interacțiunea directă cu un părinte neatent la viața emoțională a copilului, acesta nu va beneficia de prilejuri care să contribuie la dezvoltarea conștientizării emoționale și, implicit, a conștientizării de sine. Părinții care practică aceste stiluri disfuncționale par a fi deranjați de trăirile emoționale ale copiilor, cu precădere de stările negative (tristețe, furie), nefiind în măsură să răspundă nevoilor emoționale ale copiilor și privându-i astfel de ocazii importante de învățare emoțională. În relație cu părinți nepăsători, critici sau permisivi copiii vor învăța foarte puțin sau deloc despre identificarea și numirea emoțiilor, despre modalități de reglare (autoreglare) sau despre condiții adaptate de exprimare emoțională, abilități importante pentru managementul sine-lui, pentru stabilirea de relații de comunicare și cooperare, pentru luarea deciziilor în viitor.

Antrenorul emoțional apreciază emoțiile negative ale copilului și le vede ca pe o oportunitate de conectare; este conștient de emoțiile pe care le are copilul și le apreciază; vede universul emoțiilor negative ca pe un lucru important în parenting. Antrenorul emoțional tratează cu seriozitate orice manifestare emoțională a copilului, nu indică faptul că există un singur mod de a simți și de a reacționa

276 la o anumită realitate, ci se folosește de acele momente emoționale pentru a-l asculta pe cel mic și pentru a empatiza cu el, oferindu-i afecțiune, îndrumare și ajutor.

Transferând în plan școlar, educatorul va fi cel care își va asuma rolul de antrenor emoțional, pentru că, prin toate activitățile pe care le coordonează, va oferi ocazii implicite și explicite pentru a veni în ajutorul micilor copii în acțiunile lor de etichetare a stărilor afective, de reglare emoțională sau de rezolvare de probleme. Fiind tratați cu înțelegere blândă, copiii vor dobândi încredere în educator, dar și în sine, vor percepe propriile trăiri ca fiind normale, vor înțelege contextele în care acestea se declanșează, vor ști să numească emoții și să le accepte, vor fi mai capabili să creeze și să mențină relații de prietenie și cooperare cu cei din jur. Prin interacțiunea cu un antrenor emoțional (părinte sau educator) copilul are ocazia de a dezvolta mecanisme ale conștientizării de sine (identificare, denumire corectă a emoțiilor), ale managementului sinelui (reglare, exprimare adecvată a emoțiilor), precum și mecanisme ale conștientizării sociale (raportare empatică la cei din jur, dobândită prin modelarea din interacțiunea sănătoasă cu adultul).

A fi un antrenor emoțional pentru un copil este unul dintre cele mai prețioase și semnificative roluri pe care le poate avea un părinte sau un educator. Acest rol implică a fi prezent, a înțelege și a încuraja dezvoltarea sănătoasă a emoțiilor copilului. J. Gottman (2018, p. 93) oferă câteva direcții de urmat pentru a deveni un bun antrenor emoțional. Astfel, adultul ar trebui să fie conștient de propriile emoții și să fie în acord/consonanță cu emoțiile copilului, să se conecteze cu copilul și să utilizeze momentele emoționale ca prilejuri de conectare, să asculte copilul, respectându-i astfel sentimentele, să numească emoțiile, ajutându-l pe copil să denumească

și să identifice emoții, să găsească cea mai bună soluție, stabilind limite și explorând împreună cu cel mic soluții pentru rezolvarea de probleme. Ce înseamnă a fi conștient de propriile emoții și în consonanță cu cele ale copilului? Înseamnă a fi atent la propriile emoții, de la fericire la tristețe până la furie, a înțelege că emoțiile sunt o parte naturală și valoroasă a vieții și a observa, a asculta și a învăța despre modalitatea în care copilul exprimă diferite emoții, urmărind schimbările în expresiile feței, în limbajul corpului, în postură și în tonul vocii. Adultul poate acorda atenție deosebită emoțiilor copilului, fără a le respinge sau evita, considerând momentele emoționale drept prilejuri de învățare, prin recunoașterea emoțiilor copilului și încurajarea lui de a vorbi despre ceea ce simte, oferindu-i îndrumare, înainte ca emoțiile să genereze vreun comportament nepotrivit. Ascultarea activă este cheia în interacțiunile cu copilul; de aceea este important ca adultul să asculte fără a judeca sau critica, lăsând copilului spațiu de exprimare autentică a emoțiilor și gândurilor într-un mediu sigur și fără teamă de reproșuri. Primul pas în gestionarea emoțiilor este reprezentat de capacitatea de a numi emoțiile. De aceea este importantă încurajarea copilului de a identifica ce simte; în același timp, adultul trebuie să numească emoția, folosind cuvântul adecvat (de exemplu: „Simt o tristețe acum pentru că...”). Adultul poate oferi propriul exemplu, vorbind despre propriile emoții, numindu-le, descriind situațiile și gândurile pe care le are în diverse momente, oferind astfel un ajutor pentru dezvoltarea vocabularului emoțiilor și a capacității de înțelegere a vieții afective. Gestionarea emoțiilor este o abilitate vitală care asigură conviețuirea și adaptarea la nivel social. În acest sens, adultul are rolul de a ajuta copilul să exploreze opțiuni, pentru a face față emoțiilor sale în mod sănătos, discutând împreună

278 despre strategii și soluții pentru a depăși situațiile dificile. Adultul are nevoie de competență emoțională pentru a fi cu adevărat un partener de coreglare afectivă pentru copil, el fiind cel care poate distinge între comportament și emoție; adultul poate ajuta copilul să identifice și să-și explice un comportament inadecvat, poate admonesta copilul pentru comportamentul respectiv, și nu pentru emoția pe care o simte și o exprimă. Adultul poate încuraja exprimarea emoțională a copilului, dar în același timp are nevoie să stabilească limite pentru comportamente. Un instrument foarte util în interacțiunea cu copilul îl reprezintă răspunsul empatic. Manifestarea empatiei din partea adultului conduce la instalarea liniștii în creierul copilului. Empatia (însemnând înțelegerea emoțiilor copilului) poate ajuta la calmarea copilului în situații în care este neliniștit sau copleșit de emoții (tristețe, furie, frustrare, gelozie), la dezvoltarea inteligenței emoționale, la recunoașterea emoțiilor copilului, a tipului de emoție (bucurie, tristețe, furie, frică etc.), a intensității acesteia (bucuros — vesel — entuziast — fericit — euforic).

Exemplu de situație în care părintele/educatorul își asumă rolul de antrenor emoțional:

Situație: Când copilul plânge neconsolat pentru că și-a pierdut jucăria.

Posibile reacții ale părintelui:

- a. *Nu ai fost atent, arunci jucăriile peste tot!* (părintele îl ceartă, nu este empatic)
- b. *Lasă, o vei găsi! Nu mai plânge!* (părintele ignoră starea emoțională a copilului)
- c. *Te rog să te liniștești!* (părintele cere copilului să-și regleze emoțiile, fără a oferi empatie și ajutor)

- d. *Da, văd că ești supărat! Hai, revino-ți!* (numește superficial starea emoțională, dar ceea ce simte copilul este mult mai intens)
- e. *Te aud și te văd că ești foarte, foarte trist. E normal să te simți așa. E foarte greu să pierzi ceva. Vino să te îmbrățișez!* (părintele se conectează cu copilul prin îmbrățișare, recunoaște, normalizează și validează emoția, oferă ajutor pentru reducerea intensității emoționale și o cale către coreglarea emoțională)

Adultul (părinte/educator/îngrijitor principal) ar trebui să fie un model pozitiv în gestionarea propriilor emoții și să creeze un mediu în care copilul să se simtă înțeles, acceptat și încurajat să-și exploreze și să-și exprime emoțiile.

Sugestii de urmat în proiectarea activităților de educație emoțională

Hyson (2004, p. 34) propune principalele obiective pe care ar trebui să le urmărească un program de educație timpurie centrat pe dezvoltarea emoțională, evidențiind caracteristici ale mediului și climatului de învățare (mediu securizant, infuzat cu emoții pozitive), aspecte care descriu conținuturile învățării emoționale (identificare, reglare, exprimare a emoțiilor), precum și atitudini adecvate ale profesorilor:

1. Crearea unui mediu afectiv securizant — care va asigura predispoziția copiilor spre învățare și explorare.
2. Crearea premiselor pentru înțelegerea emoțiilor de către copii — dacă profesorul arată că înțelege emoțiile, și copiii vor înțelege propriile emoții, precum și emoțiile celorlalți, vor deveni mai empatici și mai competenți social.

3. Modelarea de răspunsuri emoționale autentice, adecvate — dacă profesorii înșiși vor demonstra emoții reale, dacă ei vor fi modele eficiente, copiii vor adopta moduri adecvate de exprimare emoțională.
4. Susținerea reglării emoționale — dacă profesorii vor fi atenți și îi vor ghida pe copii în direcția reglării emoționale, aceștia vor dobândi instrumente importante care vor conduce către dezvoltarea sănătoasă în multiple domenii.
5. Recunoașterea și validarea stilurilor de exprimare emoțională a copiilor — dacă profesorii vor respecta diferențele interindividuale în ce privește expresivitatea emoțională, copiii se pot dezvolta într-un mediu suportiv.
6. Conectarea învățării cu emoțiile pozitive — dacă profesorii vor oferi diverse ocazii de experimentare a bucuriei și vor susține copiii în depășirea frustrării în procesul învățării, copiii vor deveni capabili să facă față sarcinilor complexe, să persevereze în realizarea sarcinilor și să caute noi provocări.

Ce pot face educatorii pentru a crea contexte favorabile pentru înțelegerea emoțiilor?

În aceeași lucrare, Hyson (2004) arată că educatorii sunt responsabili pentru construirea climatului clasei, pentru generarea de emoții pozitive care să ofere siguranță emoțională. De fapt, interacțiunea zilnică va asigura o mare parte din experiențele de învățare socioemoțională prin care copiii dezvoltă competențe. Pe fondul de securitate relațională, copiii vor experimenta, vor observa și exprima emoții prin participarea directă la interacțiuni bogate din punct de vedere emoțional, orchestrate de educatoare. Activitatea zilnică din creșă/grădiniță creează numeroase ocazii

pentru învățarea emoțională și pentru înțelegerea emoțiilor (incidente diverse, conflicte între copii, descoperirea anumitor jucării etc.), fiind important ca educatoarea să identifice momentele cu semnificație și potențial de învățare socioemoțională. În practica educativă pot fi utilizate strategii care să conducă la dezvoltarea capacității de recunoaștere și înțelegere a emoțiilor. Astfel, educatorul poate crea zilnic prilejuri pentru a reflecta asupra emoțiilor, prin organizarea de jocuri de rol, folosirea de cărți cu imagini ale expresiilor emoționale, propunerea de activități artistico-plastice având ca subiect redarea expresiilor emoționale etc. În rutina zilnică de comunicare și interacțiune cu copilul, educatoarea poate să urmărească oglindirea/reflectarea emoțiilor prin implicarea propriei capacități de exprimare emoțională, arătând diferite emoții și numindu-le în același timp, inițiind jocuri prin care copiii vor imita expresii emoționale și vor înțelege cum propriile expresii emoționale pot influența expresiile celorlalți copii. De asemenea, în contextul rutinelor zilnice, în interacțiune, educatoarea va urmări să se sincronizeze cu expresiile copilului (corp/voce/ton), pentru a răspunde emoției copilului; va numi emoțiile pe care le identifică în exprimarea copilului, folosind etichetele lingvistice cele mai adecvate; va vorbi despre cauzele emoțiilor, oferind ajutor pentru ca cel mic să conecteze emoția cu situația. În activitatea zilnică, educatoarea va folosi tehnicile de ascultare activă și răspunsul empatic ca principale strategii care conduc la conectarea sănătoasă cu copilul, oferind astfel startul bun pentru educație emoțională.

Nu doar interacțiunile zilnice sunt cadre importante de învățare emoțională, ci și abordările explicite, prin integrarea unui curriculum centrat pe emoții. Așadar educatorii pot proiecta și derula programe de educație emoțională, urmărind obiective specifice care să conducă la optimizarea abilităților socioemoționale.

282 Există numeroase studii care au dovedit eficiența adresării explicite, la vârste timpurii, prin activități de învățare pentru formarea competențelor emoționale, în diverse spații culturale. Studii recente realizate la nivelul populației preșcolare și școlare din țări europene, precum și din România au arătat că o intervenție integrată la nivelul școlii, utilizând un curriculum de dezvoltare socioemoțională, a contribuit la creșterea nivelului abilităților socioemoționale ale copiilor (Cefai *et al.*, 2022, Colomeischi *et al.*, 2022)

Propunem educatorilor o serie de recomandări extrase din literatura de specialitate, rezultate ale practicilor validate, pentru a-și configura o abordare corectă și eficientă în demersul de susținere a dezvoltării competențelor sociale și emoționale ale copiilor în instituțiile de educație timpurie. Recomandările corespund diferitelor dimensiuni manageriale pe care profesorii de educație timpurie le utilizează în activitatea profesională.

Management al sinelui

- Modelarea reglării emoționale prin exemplul personal, utilizând strategii eficiente de reglare emoțională și comportamentală la nivel personal (Saarni, 2000).
- Dezvoltarea personală și profesională, ca prioritate în activitatea educatorilor, pentru a gestiona cerințele emoționale ale activității didactice și pentru propria stare de bine (Jennings & Greenberg, 2009), dar și prin implicarea în programe de formare continuă, pentru a cunoaște cele mai bune practici în dezvoltarea emoțională. Profesorul de educație timpurie are nevoie să întărească dimensiunea reflexivă, prin observarea și reflectarea continuă asupra propriilor practici didactice, pentru a le adapta în scopul sprijinirii dezvoltării emoționale a copiilor (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015).

Management curricular

- Proiectarea de activități/programe de educație emoțională, prin care copiii să învețe în mod explicit modalități de conștientizare emoțională și a sinelui, modalități de auto-reglare emoțională, precum și modalități de relaționare sănătoasă (CASEL, 2020).
- Integrarea curriculară, prin introducerea elementelor de alfabetizare emoțională în practica pedagogică, utilizând mijloace variate, lecturi, activități artistico-plastice axate pe emoții (Denham, 2006).

Management al clasei

- Crearea unui mediu de îngrijire securizant, cald, în care copiii să se simtă în siguranță pentru a-și exprima emoțiile (Hyson, 2004; Berk, 2018).
- Construirea de relații puternice prin stabilirea de relații pozitive și de încredere cu fiecare copil, pentru a crea o bază de siguranță, un atașament securizant, esențial pentru dezvoltarea emoțională (Howes & Hamilton, 1993).
- Practicarea antrenamentului emoțional prin validarea sentimentelor copiilor, ajutându-i să-și identifice emoțiile și învățându-i modalități sănătoase de a le gestiona (Gottman, 2016).
- Identificarea nevoilor emoționale ale copiilor în fiecare moment petrecut împreună cu grupul din clasă, pentru a răspunde cu empatie și sensibilitate (Pianta & Stuhlman, 2004).
- Practicarea unei abordări individualizate, prin oferirea de ajutor pentru a satisface nevoile emoționale unice și particularitățile de dezvoltare ale fiecărui copil (Kostelnik *et al.*, 2018).

Management al relațiilor cu comunitatea

- Colaborarea cu părinții prin promovarea unei comunicări deschise, pentru a crea consecvență și coerență în sprijinirea dezvoltării emoționale (Epstein & Salinas, 2004).
- Orice demers de educație emoțională poate fi considerat o investiție valoroasă în dezvoltarea emoțională a copilului și în construirea unor relații sănătoase pe termen lung.

Bibliografie

- Berk, L.E. (2018), *Child development*, Pearson, <https://www.pearson.com/en-au/media/yfcpelax/9780205149766.pdf>.
- Bisquerra, Rafael (2002), La competencia emocional. În M. Alvarez și R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/69–144/83), Barcelona: Praxis.
- Blewitt C., Fuller-Tyszkiewicz M., Nolan A., Bergmeier H., Vicary D., Huang T., McCabe P., McKay T. Skouteris H. (2018), Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis, *JAMA Netw Open*, 7 dec.; 1(8):e185727. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727. PMID: 30646283; PMCID: PMC6324369.
- CASEL (2020), What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Accesibil la: <https://casel.org/what-is-sel/>.
- Cefai Carmel, Camilleri Liberato, Bartolo Paul, ..., Colomeischi, Aurora Adina (2022), The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries, *Frontiers in Psychology*, vol. 13, DOI: 10.3389/fpsyg.2022.925614.
- Colomeischi A.A., Duca D.S., Bujor L., Rusu P.P., Grazzani I., Cavioni V., Impact of a School Mental Health Program on Children's and Adolescents' Socio-Emotional Skills and Psychosocial Difficulties, *Children* 2022; 9(11): 1661, <https://doi.org/10.3390/children9111661>.

- Denham, S.A., & Burton, R. (2003), *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-0055-1>.
- Denham, S.A. (2006), Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, Special Issue: Measurement of school Readiness, 17, 57–89.
- Diamond, A. (2013), Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991), Family talk about feeling states, and children's later understanding of others' emotions, *Developmental Psychology*, 27, 448–455.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011), The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. In *Child Development*, Volume 82, Issue 1, Special Issue: Raising Healthy Children.
- Epstein, J.L., & Salinas, K.C. (2004), Partnering with families and communities, *Educational Leadership*, no. 8, vol. 61, p. 12–18.
- Fernald, A. (1996), Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages, *Child Development*, 64, 657–674.
- Gerhardt, S. (2004), *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*, Routledge/Taylor & Francis Group.
- Goldberg, J.M., Sklad, M., Elfrink, T.R. et al. Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis, *Eur J Psychol Educ* 34, 755–782 (2019), <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>.
- Gottman, John și DeClaire, Joan (2018), *Parenting. Cum să creștem copii inteligenți emoțional*, București. Editura Pagina de Psihologie.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1993), The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers, *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15–32.

- 286 Heckman, J.J. (2006), Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, *Science*, 312, 1900–1902, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898>.
- Hyson, M. 2004, *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*, ed. a 2-a. New York: Teachers College Press.
- Izard, C.E., Huebner, R.R., Risser, D., & Dougherty, L.M. (1980), The young infant's ability to produce discrete emotion expressions, *Developmental Psychology*, 16(2), 132–140, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.2.132>.
- Izard, C.E., & Read, P.B. (coord.) (1986), *Measuring emotions in infants and children*, vol. 2, Cambridge University Press.
- Izard, C.E., Haynes, O.M., Chisholm, G., & Baak, K. (1991), Emotional Determinants of Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 62(5), 906–917. <https://doi.org/10.2307/1131142>.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009), The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525, <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Jones, S.M. & Bouffard, S.M. (2012), Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries, *Social Policy Report*, 26: 1–33, <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>.
- Jones, S, Brush, E., Ramirez, T et al. (2021), *Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out. Looking Inside and Across 33 leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers*, Harvard Graduate School of Education.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (2018), *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*, Pearson.
- Ladd, G.W., & Pettit, G.S. (2002), Parenting and the development of children's peer relationships. In M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 269–309), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Malatesta, C.Z., Culver, C., Tesman, J.R., Shepard, B., Fogel, A., Reimers, M., & Zivin, G. (1989), The Development of Emotion Expression during the First Two Years of Life, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1/2), i–136, <https://doi.org/10.2307/1166153>.

- Masten, A.S. (2001), Ordinary magic: Resilience processes in development, *American Psychologist*, 56(3), 227–238, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
- Masten, A.S. (2012), Introduction to Special Section: Risk and Resilience in the Educational Success of Homeless and Highly Mobile Children: Introduction to the Special Section, *Educational Researcher*, 41(9), 363–365, <http://www.jstor.org/stable/23360360>.
- Moffitt, T.E., Poulton, R., & Caspi, A. (2013), Lifelong Impact of Early Self-Control: Childhood self-discipline predicts adult quality of life, *AMERICAN SCIENTIST*, 101(5), 352–359, [N/A], <https://doi.org/10.1511/2013.104.352>.
- Montague, D.P., & Walker-Andrews, A.S. (2002), Mothers, fathers, and infants: The role of person familiarity and parental involvement in infants' perception of emotion expressions, *Child Development*, 73, 1339–1352.
- Moses, L.J., Baldwin, D.A., Rosicky, J.G., & Tidball, G. (2001), Evidence for referential understanding in the emotions domain at twelve to eighteen months, *Child Development*, 72, 718–735.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008), *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*, Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Phillips, A.T., Wellman, H.M., & Spelke, E.S. (2002), Infants' ability to connect gaze and emotional expression to intentional action, *Cognition*, 85, 53–78.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004), Teacher–child relationships and children's success in the first years of school, *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Raver, C.C., & Knitzer, J. (2002), Ready to Enter: What Research Tells Policy Makers about Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness among Threeand Four-Year-Olds. Washington, DC: National Center for Children in Poverty.
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S.A. (1985), Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary

- norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21(5), 901–908. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.901>
- Rimm-Kaufman, S.E., & Hulleman, C.S. (2015) Social and Emotional Learning in Elementary School Settings: Identifying Mechanisms that Matter. In J. Durlak & R. Weissberg (coord.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, Guilford Publications.
- Saarni, C. (1990), Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R.A. Thompson (coord.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 115–182), University of Nebraska Press.
- Saarni, Carolyn (2000), Emotional Competence. A Developmental Perspective, în Reuven, Bar-On și Parker, James D.A. (coord.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Company.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017), Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects, *Child Development*, 88, 1156–1171.
- Weare, Katherine (2010), Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances, în *Advances in School Mental Health Promotion*, 3:1, 5–17, DOI: 10.1080/1754730X.2010.9715670.
- Wittmer, D., Clauson, D. (2020), *Crying and Laughing. The Emotional Development of Infants and Toddlers*, Lewisville, Gryphon House.

Educația cu stare de bine și încredere în copii

Alina Georgeta Mag
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Creșele există, pentru că mulți copii mici au nevoie de îngrijire. Cel puțin aceasta a fost perspectiva acestei instituții, până nu de mult. Astăzi se fac eforturi consistente pentru a asigura copiilor o educație de calitate, de la cele mai mici vârste (Pânișoară & Manolescu, 2019). Creșele nu mai sunt doar niște locuri destinate îngrijirii, ci locuri în care educăm și de care avem nevoie, pentru a oferi copiilor un mediu potrivit dezvoltării armonioase, interacțiunii și creșterii, în toate formele ei. Părinții copiilor mici, la ora actuală, au nevoie de servicii de educație timpurie de încredere, pentru a gestiona ritmul solicitant al vieții de familie și profesionale, și cu siguranță trăiesc un val puternic de emoții și griji firești, legate de calitatea serviciilor oferite de instituție. Creșele sunt astăzi reconsiderate, ca instituții cu prioritate socială majoră, menite să asigure educație și să dezvolte potențialul copiilor de la 1 la 3 ani, în marea lor diversitate (Stan, 2014; vezi și pagina Ministerului Educației: https://www.edu.ro/educatie_timpurie).

La baza acestor schimbări importante de rol și de semnificație a unei instituții, care de puțin timp funcționează sub patronajul

290 Ministerului Educației, stau cercetări recente și noile dovezi științifice din domeniul științei dezvoltării copiilor, care au adus clarificări și au atestat, cu argumente convingătoare, că această perioadă este crucială din punct de vedere educativ, cu impact direct și pe termen lung asupra întregii dezvoltări ulterioare (Schaffer, 2007; Cable *et al.*, 2010). În ultimii ani, tot mai multe cunoștințe și descoperiri legate de activitatea timpurie a creierului și de primii ani de viață au condus, în mod inevitabil, la nevoia de a schimba modul în care se formează cadrele didactice în domeniul educației timpurii (McDevitt & Ormond, 2007; Jones, 2009).

Educația copiilor în primii trei ani și rolul creșelor în evoluția lor școlară și socială sunt amplu discutate și regândite la nivelul sistemului de învățământ românesc, care solicită, prin legislația actuală, o atentă formare a specialiștilor puericultori, cu competențe specifice profesiei didactice (Pânișoară & Manolescu, 2019). Este o profesie nouă, cu provocări aparte, ale celor care aleg un drum profesional cu o responsabilitate vitală pentru întreaga societate, copilul fiind investiția cea mai prețioasă pentru viitor (Muntean, 2009). Dacă a lucra în mediul preșcolar este dificil, dată fiind complexitatea rolului profesional, cu siguranță a educa antepreșcolari, de la 1 la 3 ani, ridică semnificativ nivelul de complexitate și de responsabilitate al profesiei.

În ciuda exploziei de informații pe toate canalele de informare, accesibile oricui, despre cum să creștem și să educăm copiii în primii ani, educatorii puericultori au nevoie de repere clare și bine fundamentate, pentru o pregătire profesională riguroasă. Antepreșcolarii din zilele noastre sunt capabili, creativi, mult mai avansați decât cei din generațiile anterioare, ceea ce a dus la schimbarea viziunii despre ei și copilărie în abordarea politicilor și practicilor educaționale (Jones, 2009; *European Early Childhood*

Education Research Journal, 2015). Copiii mici sunt considerați astăzi actori și subiecți, activ implicați în propriul proces de formare, dovedind o participare activă și o capacitate de a înțelege și a acționa asupra propriei vieți — acestea sunt conceptele specifice educației actuale (Pânișoară, 2019).

Studiile de referință realizate de pedagogul italian Loris Malaguzzi, preocupat de calitatea educației timpurii, au adus în atenția specialiștilor, de mai bine de trei decenii, o viziune nouă, puternic pozitivă, a copilului „bogat” — „*the rich child*” (Malaguzzi, 1993, *apud Cable et al.*, 2010, p. 9). Copilul „bogat” este descris prin prisma capacităților lui, fiind considerat capabil, competent, puternic, un participant activ în construirea propriei vieți, cu un potențial optim de dezvoltare. Este inovatoare noua abordare, pentru că se axează pe ce poate copilul, și nu pe vulnerabilitățile sau dependențele de adult, care au condus, de-a lungul multor generații, la descrieri mai degrabă în termeni negativi, cu accent pe incompetențele lui, datorate vârstei timpurii (Clark, 2004; Jones, 2009).

Primii ani de viață au o importanță majoră, copilăria mică fiind etapa cu cea mai rapidă dezvoltare neuronală din viața unui individ, în care se creează majoritatea sinapselor, flexibilitatea creierului fiind cea mai ridicată (Schaffer, 2007). Odată cu creșterea și dezvoltarea copiilor, asistăm la o îmbogățire și o perfecționare a repertoriului de stări emoționale și a modului în care cei mici le exprimă (Golu, 2015). Raportarea la copilul mic prin prisma educației timpurii generează o relație inedită între educație-creștere și dezvoltare (Stan, 2014; Crețu, 2016). Experiențele educaționale timpurii sunt prilejuri excelente de învățare, copiii fiind capabili să învețe activ încă din perioada intrauterină, apoi, după naștere, având loc cea mai rapidă învățare

292 (Schaffer, 2007; Pânișoară, 2019). Studiile recente atestă faptul că succesul personal și profesional, dar și sănătatea psihologică și emoțională a viitorilor adulți sunt direct influențate de eficiența relațiilor din copilăria timpurie (McDevitt & Ormond, 2007; Cable, 2010).

Părinții și cadrele didactice caută în prezent soluții pentru o mai bună înțelegere a copilăriei și a modului în care relația adult-copil influențează dezvoltarea globală a copilului (Golu, 2015; McDevitt & Ormond, 2007). Stabilirea relațiilor cu ceilalți este una dintre sarcinile prioritare ale copilăriei și una dintre cele mai timpurii, cu impact crucial și pe termen lung asupra evoluției ulterioare (Schaffer, 2007; Jones, 2009). Fiecare copil are un parcurs individual de dezvoltare, care depinde în mod substanțial de calitatea interacțiunilor cu adulții semnificativi din viața lui (Clark, 2004; Salome, 2007).

Construirea relațiilor cu antepreșcolarii este o temă de interes, nu doar pentru educatorii debutanți, ci și pentru cei cu experiență, datorită caracterului lor dinamic, complex și foarte dificil de controlat. Practicienii au nevoie de sprijin concret, fiind necesar **un ghid practic de relaționare cu copiii mici**, care să răspundă adecvat nevoilor lor psihologice, când fac primii pași într-o colectivitate (Mag, 2012; Anderson, 2013). Pentru educatorii puericultori, relațiile educaționale formează, în mod cert, un punct central în orice acțiune de ajutor sau de sprijin al copiilor mici (Vrăsmaș, 2014). Important este să aibă încredere în potențialul de dezvoltare al fiecărui copil, indiferent de problemele și dificultățile pe care le manifestă, și să asigure în spațiul creșei o ambianță confortabilă, echilibrată, bazată pe atașament securizant, care va sta la baza unei bune relații pe termen lung cu antepreșcolarii (Dowling, 2010; Collins & Foley, 2008).

Competențele de relaționare ale adulților sunt o prioritate a sistemelor de formare a cadrelor didactice, pentru că au aportul cel mai semnificativ în dezvoltarea copiilor (Petrovai *et al.*, 2012). Educatorii puericultori au rolul de a descoperi ceea ce au realmente nevoie copiii mici pentru a avea încredere în ei, pentru siguranța lor afectivă, păstrând un echilibru între dorința de a fi protectori și intenția de a-i încuraja să devină treptat autonomi, capabili să-și exprime nevoile emoționale când se află în dificultate (Beaulieu, 2021). Contează mult flexibilitatea educatorilor, ajustarea din mers a propriului stil educațional, deschiderea și disponibilitatea de a învăța, inclusiv din greșeli (Clark, 2004; Hoffman *et al.*, 2017). Toate aceste cerințe, pentru a exercita un rol profesional nou și provocator, duc la nevoia de a stabili *direcții de acțiune și măsuri concrete în practica educativă*, ținând cont de diversitatea circumstanțelor, de diferențele majore dintre copii și de nevoile fiecărei familii, dar și de dificultățile inerente care pot fi întâmpinate în acomodarea la creșă. Se pune problema caracterului imperativ al luării în considerare a nevoilor unice, individuale, ale fiecărui copil (Vrăsmaș, 2008).

*O bună cunoaștere a domeniului educației timpurii și a tendințelor actuale aduce elemente de noutate în construirea relațiilor educaționale în mediul creșei. În primul rând, cadrele didactice tratează copilul mic ca pe o persoană cu drepturi și obligații, care se bucură de respectul și de aprecierea adulților, care are nevoi și dorințe proprii, de care adultul ține cont, și mai ales ca pe o persoană cu emoții, nevoi și dorințe ascultate (Mag, 2012; Petrovai *et al.*, 2012). Copilăria mică este o perioadă în care emoțiile se vor desprinde treptat de momentul imediat, deoarece copilul devine capabil să memoreze și să anticipeze satisfacțiile și frustrările trăite sau posibile. Trăirile antepreșcolarului „sunt totuși volatile, copilul*

294 este încrezător și temător, schimbător și constant în același timp” (Golu, 2015, p. 82).

Educația emoțională a adulților și a copiilor este indispensabilă, mai ales în societatea actuală, în care nivelul de stres existențial este în plină creștere (Salome, 2007). Ne raportăm la o nouă abordare a relațiilor educaționale, din dorința de a învăța alte modele de comunicare, care să excludă sancțiunile, amenințările sau etichetările de orice fel, pentru a educa o generație de copii cu o dezvoltare echilibrată a stimei de sine și a vieții afective, care pot face față provocărilor lumii moderne (Jones, 2009; Anderson, 2013).

Se ridică astfel câteva **întrebări fundamentale**, enunțate mai jos, la care vom contura răspunsuri de ordin practic, pentru a veni în sprijinul educatorilor puericultori în munca educativă la clasă, dar și al părinților interesați de o mai bună relație de parteneriat cu instituția de educație timpurie:

1. *Care sunt cunoștințele fundamentale care ne ajută să construim relații eficiente cu copiii de vârstă antepreșcolară?*
2. *De ce este indispensabilă starea de bine în mediul creșei și cum o asigurăm?*
3. *Care sunt regulile de igienă relațională în relațiile cu antepreșcolarii?*
4. *Cum construim relații educaționale bazate pe încredere la această vârstă?*

Prima întrebare ne conduce spre delimitarea a patru categorii de cunoștințe de bază, indispensabile pregătirii educatorilor, pentru o înțelegere cuprinzătoare a copiilor mici cu care intră în relație:

- profilul psihologic (dezvoltarea cognitivă, afectivă, socială);
- nevoile educaționale și psihologice de bază;

- specificul copiilor cu diverse nevoi speciale;
- dificultățile sau problemele relaționale din mediul lor apropiat.

Cunoașterea aprofundată a profilului psihologic la vârsta primei copilării este cea dintâi responsabilitate a unui cadru didactic bine pregătit, aceste cunoștințe asigurând baza construirii unor intervenții educaționale de calitate. Pentru a înțelege mai bine situațiile particulare de viață ale fiecărui copil, educatorii au nevoie de o bună înțelegere a dezvoltării socioemoționale, cognitive, a abilităților de comunicare și relaționare, dar și a influențelor familiei asupra dezvoltării acestora (Beaulieu, 2021). Este importantă intervenția cu tact a adulților, pe măsură ce copiii înregistrează achiziții importante și se maturizează organic (Crețu, 2016).

Dezvoltarea timpurie intensă a creierului între 1 și 3 ani, dezvoltarea afectivă și socială, este îmbogățită de multiplicarea și diversificarea intensă a relațiilor cu ambianța, în special în familie și în mediul creșei (Dowling, 2010). O atenție sporită trebuie acordată cultivării unui atașament sigur, cei mici fiind în stadiul unui puternic atașament față de mamă (Crețu, 2016; Collins & Foley, 2008). Cadrul didactic va substitui rolul mamei pe durata programului în care copiii sunt prezenți în grupă, fiind vital să le asigure celor mici o stare de bine, construind „acea relație plină de dragoste, armonie, încredere și prietenie, pe care orice părinte sau educator responsabil își dorește să o construiască cu copilul său” (Mag, 2012, p. 7).

Cunoașterea temeinică a nevoilor de bază ale copiilor reprezintă o altă prioritate profesională pentru puericultori, fără de care nu putem vorbi de relații educaționale de calitate. Copiii au nevoie să trăiască o stare de bine în relații, o încredere reciprocă,

296 securitate și căldură afectivă, ceea ce este posibil numai prin respectarea nevoilor lor (Muntean, 2009). Ana Muntean, în lucrarea *Psihologia dezvoltării umane*, atrage atenția asupra performanțelor excepționale din ultimii ani în ceea ce privește cunoașterea și satisfacerea îngrijirilor fizice ale copilului, „însă nu putem spune același lucru despre nevoile psihologice, care nu pot fi cunoscute decât prin dragoste și cunoaștere” (Muntean, 2009, p. 88).

Copiii pot deveni mai adaptați acestei lumi în schimbare, mai puternici, mai echilibrați din punct de vedere emoțional, mai capabili să învețe și să fie fericiți alături de ceilalți, mai rezilienți numai dacă nevoile lor psihologice sunt constant respectate de adulți (Golu, 2015). Sunt considerate a fi importante patru mari categorii de nevoi emoționale:

- ✓ *nevoia de dragoste și securitate;*
- ✓ *nevoia de experiențe noi, de stimulare;*
- ✓ *nevoia de a fi lăudat și recunoscut ca fiind capabil;*
- ✓ *nevoia de responsabilități* (Muntean, 2009).

Aceste nevoi permanente sunt condiții ale dezvoltării unei personalități sănătoase, pentru umanizarea copilului, care învață să reacționeze și să răspundă la dragoste, cu asigurarea securității, a sentimentului siguranței și a încrederii în ceilalți, iar mai târziu a încrederii în propria persoană (Cury, 2017; Petrovai, *et al.*, 2012). Copilul care se simte iubit de cei din jur învață că este demn de a fi iubit, demn de încredere, că este valoros și prețios pentru cei din jur. El învață să se iubească pe sine, să se respecte, să se aprecieze ca fiind de preț (Johnson, 2010). Atașamentul sigur din partea adulților îl ajută să devină mai puternic, dacă are părinți și educatori buni, care îl respectă și înțeleg; dar copilul poate și să devină slab și vulnerabil dacă nevoile lui sunt ignorate (Muntean,

2009). Instituția de educație timpurie, ca partener în educație, are rolul de a sprijini familia prin modul adecvat în care întâmpină nevoile copiilor mici, cu atitudini de bucurie și colaborare din partea educatorilor.

Cunoașterea temeinică a diversității de nevoi a copiilor cu cerințe educaționale speciale este, de asemenea, esențială în pregătirea educatorilor puericultori (Stan, 2014). Incluziunea cât mai deplină se poate realiza în sistemul de învățământ de masă, cu condiția unei pregătiri calitative a specialiștilor, care vor personaliza și adapta orice intervenție educațională la nevoile copiilor tipici și atipici. Creșa, prima instituție de educație timpurie, este important să fie democratică, deschisă și valorizantă pentru toți copiii, indiferent de problemele lor de dezvoltare (Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2021).

Profesorii Traian Vrăsmaș și Ecaterina Vrăsmaș, în cea mai recentă lucrare amplă, intitulată *Pe drumul spre educația incluzivă în România: contribuția Rețelei Reninco*, sintetizează cercetările și studiile din ultimii 32 de ani în domeniul educației persoanelor cu dizabilități, cu accent pe provocările profesionale și umane de mare complexitate, care transformă educația de la vârstele mici, pentru a fi cât mai incluzivă și mai echitabilă. „Educația este viață, trăire, nu doar legislație“, și nu putem oferi educație doar unora dintre copii, ci tuturor copiilor, la fel cum nu putem pune un tipar unic, prin care să treacă toți copiii (Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2021, p. 17).

Există copii cu deficiențe/dizabilități sau cu tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură care au nevoie de asistență complexă medicală, socială, educațională și, cu cât intervențiile sunt mai timpurii, în medii educaționale incluzive, cu atât mai mari vor fi șansele de a-și dezvolta potențialul și a se adapta la mediul școlar în viitor (Stan, 2014; Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2021). Este indispensabilă o abordare și o înțelegere adecvată a dizabilității, dar

298 și o încredere fermă în capacitatea fiecărui copil (credeți că toți pot progresa), cu sprijinul potrivit.

Copilul cu dizabilități este, la fel ca orice alt copil, un membru al comunității și trebuie abordat ca o persoană cu drepturi și șanse egale la educație și la dezvoltare pleneră (Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2021). Stimularea acestor copii este ideal să înceapă cât mai devreme, să fie permanentă și intervențiile educative să se bazeze pe zona proximei dezvoltări, într-o strânsă colaborare cu specialiștii, familia și comunitatea (Mag, 2013). Prima copilărie reprezintă etapa trăirii experiențelor de viață primare, curente, iar lumea devine pentru copil „un spectacol, un cadru mirific, al comunicării și relaționării cu adultul” (Golu, 2015, p. 70). Creșa este prima instituție în care copiii trebuie să simtă că sunt demni de încrederea noastră și că au parte de o educație în primul rând umană.

Ultima categorie de cunoștințe, indispensabile cadrelor didactice care vor lucra în mediul creșei, se referă la *problemele și dificultățile pe care le traversează unii copii în relațiile cu cei apropiați, în familii disfuncționale sau în medii dezavantajate*. La ora actuală, stresul relațional este foarte ridicat în multe familii, în care relațiile copiilor cu adulții semnificativi din viața lor sunt marcate de suferință (Gáspár, 2016). Încrederea și sentimentul siguranței în relații le deschid copiilor un întreg univers de posibilități, în timp ce absența atașamentului sigur poate fi devastatoare (Johnson, 2010). Sunt multe dificultăți și blocaje emoționale generate de relațiile educaționale disfuncționale, pe care unii copii le suportă de mici și le traduc apoi în probleme emoționale și de comportament (Golu, 2015; Foley & Leverett, 2008).

Relațiile neadecvate, practicate zi de zi, cu încălcarea drepturilor copiilor, au efecte psihologice care se extind și persistă de-a lungul timpului (Mitrofan, 2003). Constrângerea, disciplina bazată

pe pedepse, sancțiunile și supunerea necondiționată generează crize relaționale și de adaptare care le afectează calitatea vieții (Păun & Iucu, 2002). Sunt tot mai mulți părinți care petrec din ce în ce mai puțin timp cu propriii copii, dar există și copii care trăiesc de mici sentimentul de singurătate, de abandon, și rezistă cu greu distanței afective sau unor tratamente nepotrivite (Mitrofan, 2003; Gáspár, 2016). Pericolul cel mai mare există la copiii mici, care sunt și mai fragili emoțional, deoarece personalitatea lor se va forma dizarmonic încă de la început (Mag, 2012).

În mod firesc, copiii găsesc susținere în familie ori de câte ori întâmpină greutăți (Cury, 2005). În cazul în care nu au părinții aproape sau suportă relații dificile, ei se pot simți singuri, neubiți, neglijați, diferiți de alți copii, nesiguri, pentru că nu știu ce se așteaptă de la ei. Numărul copiilor stresați, care nu fac față presiunilor exercitate de părinți, este în continuă creștere, de aceea se caută soluții de susținere și educație parentală, pentru a veni în sprijinul acestora (Gáspár, 2016). Copiii mici trăiesc foarte intens stresul în relațiile apropiate, adaptarea lor în colectivitate fiind cu atât mai dificilă, „comportamentul copilului fiind oglinda dezvoltării sale psihice” (Mitrofan, 2003, p. 105). Educatorii puericului îi pot susține pe acești copii mai ales prin empatie, aceasta aflându-se în centrul îngrijirii copilului și la baza unor relații sigure, sănătoase, dar și prin strategii de optimizare a relației educator-copil și prin asigurarea unei stări de bine în mediul creșei, aspecte pe care le vom aborda în continuare (Foley & Leverett, 2008).

A doua întrebare esențială în pregătirea puericului, *De ce este indispensabilă starea de bine în mediul creșei și cum o asigurăm?*, este direct legată de grija acordată sănătății mintale și emoționale, pentru a crește copii sănătoși (Cooper & Redfern, 2018). Vom analiza cum definim acest concept și în ce măsură înțelegem

300 necesitatea construirii unor relații educaționale în care cei mici să se simtă realmente bine și în siguranță lângă noi.

Starea de bine (*wellbeing*) este un concept actual care redimensionează și calibrează modul în care construim relațiile în mediul educațional (Collins & Foley, 2008). Nu este ușor de explicat și de definit, pentru că se referă la bunăstarea copiilor, fiind un concept multidimensional, foarte complex, direct legat de calitatea vieții din instituția de educație (Foley & Leverett, 2008; Mag, 2013). Astfel, starea de bine a copiilor mici cuprinde dimensiuni fizice, sociale și psihologice, inclusiv date obiective și subiective ale vieții lor în mediul creșei.

Conceptul de *stare de bine* este strâns legat de conceptele de *fericire* și *sănătate*, adică de satisfacția față de viață, fiind de fapt o valoare care asigură echilibrul mintal și emoțional, de care depind fericirea, sănătatea, dar și calitatea vieții copilului. Din punct de vedere operațional, *starea de bine a copiilor* surprinde un proces dinamic, în care circumstanțele de viață (condițiile socioeconomice, familiale, psihice) interacționează constant cu acele caracteristici individuale care țin de personalitatea lor unică, de abilitățile lor cognitive și sociale, satisfăcându-le nevoile și construind resurse adaptative, pentru a interacționa pozitiv cu ceilalți (Collins & Foley, 2008; Johnson, 2010). Conceptul „stare de bine” este alcătuit din patru componente, care se influențează reciproc:

- ✓ evenimentele și circumstanțele de viață;
- ✓ reacțiile afective la aceste evenimente;
- ✓ evocarea acestor reacții;
- ✓ evaluarea globală a vieții.

Practic, starea de bine conține elemente care țin de dezvoltarea emoțională și psihologică a copiilor (identitate, încredere,

adaptare), de comportamentul lor social (empatie, implicare), de relaționare sau de capacitatea mediului în care învață copiii mici de a fi prietenos, cald, suportiv, de a promova colaborarea, de a respecta diversitatea de cerințe și nevoi personale sau disponibilitatea copiilor pentru dezvoltare (Nedelcu *et al.*, 2018). Starea de bine este indispensabilă în educația timpurie, deoarece susține copiii mici să învețe, să fie participativi, capabili să se implice în colectiv și, ulterior, în societate (Webster-Stratton, 2010).

Acest concept al stării de bine de la cele mai timpurii vârste trebuie înțeles și valorizat de cadrele didactice într-un mod convingător, plecând de la credința că fiecare copil poate să învețe și trebuie să fie susținut în procesul său de dezvoltare individuală. Calitatea relațiilor la vârstele timpurii este critică pentru starea lor de bine (Foley & Leverett, 2008). Efectele stării de bine sunt pozitive, cei mici trăind o stare de fericire și un confort emoțional care dă sens vieții lor. Copiii fericiți devin mai cooperanți, mai sociabili, mai energici, mai generoși și mai plăcuți cu cei din jurul lor (Cury, 2017; Cooper & Redfern, 2018). Fericirea duce la experiențe bazate pe exprimarea bucuriei, mândriei, iubirii: practic se îmbunătățește starea lor de sănătate mintală și fizică. De aceea fericirea este considerată a fi indispensabilă în mediul creșei și al oricărei instituții de educație. Când sunt fericiți, copiii le crește încrederea în forțele proprii, le crește respectul de sine, iar beneficiul nu este doar personal, al copilului mic, ci și al familiilor, al comunității de antepreșcolari și al societății în general (Collins & Foley, 2008).

La starea de bine a copiilor mici contribuie foarte mult atitudinea celor din jur, care stă la baza formării competențelor lor sociale și emoționale (Ștefan & Kallay, 2007). Copiii au nevoie de educație emoțională, pentru că dezvoltarea emoțiilor reprezintă

302 unul din fundamentele stării de bine și una din premisele succesului școlar și social (Webster-Stratton, 2010). Este evident că relațiile educaționale centrate pe împlinirea nevoilor emoționale și sociale le asigură copiilor starea de bine, dar și sănătatea emoțională (Foley & Leverett, 2008; Cury, 2017).

Structura dimensională a conceptului de *stare de bine a copiilor* poate ajuta educatorii puericultori să urmărească atingerea dimensiunilor și a indicatorilor specifici, de care aceasta depinde:

- *starea de bine materială* (condițiile socioeconomice ale familiei, condiții din instituțiile de educație timpurie — dotări, spațiu de joacă);
- *sănătatea și securitatea* (condiții de igienă, asigurarea nevoilor de securitate, siguranță, protecție, servicii medicale);
- *starea de bine educațională* (cum construiesc cadrele didactice relațiile educaționale, dacă educatoarele respectă drepturile copilului, dacă le satisfac nevoile, dacă cei mici sunt fericiți sau triști la creșă);
- *relațiile timpurii cu familia, cu adulții semnificativi și cu ceilalți copii* (relațiile cu părinții, cu educatorii puericultori, cu colegii de grupă);
- *comportamente și riscuri* (probleme emoționale, devieri de conduită, acțiuni preventive, intervenție și sprijin adecvat);
- *starea de bine subiectivă* (sănătate, satisfacție față de viața în mediul creșei, starea de bine personală/procentul copiilor mici mulțumiți de viața lor) (Collins & Foley, 2008).

Copiii mici au nevoie să trăiască o stare constantă de bine în mediul creșei, iar educatorii puericultori au responsabilitatea de a le asigura cele mai bune condiții de dezvoltare (Foley & Leverett,

2008). Relațiile cu cei mici vor avea impact pozitiv, în măsura în care sunt clădite pe baza unor valori indispensabile:

- ✓ *dragoste, înțelegere, respect* — fiecare copil să simtă că este iubit, înțeles și respectat așa cum este el;
- ✓ *seriozitate* — copilul mic are nevoie să fie tratat cu seriozitate;
- ✓ *flexibilitate* — copilul mic are nevoie de o abordare ludică, informațiile trebuie transmise la nivelul lui de înțelegere;
- ✓ *încredere* — părinții și educatorii puericultori trebuie să ajute copilul mic să descopere stima de sine (Mag, 2013; Webster-Stratton, 2010; Dowling, 2010).

Sunt studii care au dovedit că există cel puțin zece nevoi emoționale fundamentale, pentru ca orice ființă umană să trăiască o stare de bine: *atenție, acceptare, apreciere, încurajare, afecțiune, respect, sprijin, confort, aprobare și siguranță* (Mag, 2013). Educatorii care conștientizează și răspund firesc acestor nevoi esențiale pentru viața și sănătatea copiilor, le oferă cele mai puternice resurse care îi ghidează în procesul lor de autocunoaștere, în comunicare și în relații (Faber & Mazllish, 2008; Cury, 2017). Starea lor de bine depinde de cât de mulțumiți, iubiți, înțeleși și în siguranță se simt în relație cu adulții semnificativi (Collins & Foley, 2008).

Detaliem, în continuare, câteva *sugestii practice*, utile educatorilor pentru a satisface nevoile emoționale ale copiilor:

- *Nevoia de atenție* este satisfăcută dacă dovedim un interes profund față de gândurile, sentimentele și activitățile fiecărui copil în parte. Copiii au nevoie să fie ascultați și să petreacă timp de calitate împreună cu noi, așa le acordăm sentimentul de valoare și importanță.

- *Acceptarea* este nevoia fiecărui copil de se simți înțeles așa cum este el, fără a fi judecat sub nicio formă; chiar și când se comportă inadecvat, are nevoie să simtă că este acceptat și iertat, fără teama că pierde afecțiunea sau grija adulților. Acceptarea înseamnă renunțarea la comparații între copii, pentru a respecta individualitatea și unicitatea fiecăruia și pentru a le crește simțul propriei identități. Părinții au nevoie de acceptare, la rândul lor, creșa fiind un mediu în care copiii și părinții se simt bine într-o atmosferă primitoare, deschisă, în care să poată fi vulnerabili, sinceri, fără teama că sunt judecați.
- *Aprecierea* este o nevoie satisfăcută prin feedback pozitiv pentru lucruri mărunte sau importante. Nu este nevoie întotdeauna de cuvinte pentru a le transmite aprecieri, ca să înțeleagă că suntem mândri de ei; putem folosi zâmbete, gesturi aprobatoare, o mângâiere, o îmbrățișare.
- *Încurajarea* înseamnă să le oferim copiilor sentimentul că noi credem puternic în capacitățile lor de învățare și dezvoltare; așa îi motivăm și îi pregătim pentru succes, dar și pentru eșec.
- *Afecțiunea* este împlinită dacă cel mic simte puterea psihică a dragostei noastre și a sprijinului nostru, este o nevoie vitală, limbajul iubirii fiind mai puternic decât cel verbal. O simplă îmbrățișare sau o strângere de mână pot aduce confort și echilibru emoțional.
- *Respectul* este nevoia copilului de a fi tratat cu demnitate. Copiii se simt respectați când li se ascultă opiniile, ideile, propunerile, așa le cultivăm stima de sine, autonomia și independența de timpuriu.
- *Sprijinul* este necesar când cel mic trece prin momente dificile și încercări. Copiii au nevoie de sentimentul că le suntem

alături, că nu sunt niciodată singuri, că se pot baza pe ajutorul nostru, de câte ori simt nevoia.

- *Confortul* este o nevoie esențială când cei mici se simt triști, supărați sau stresați. Dacă știu că sentimentele le sunt ascultate cu empatie, înțelese, validate, vor trăi un confort psihic foarte util pentru reglarea emoțională.
- *Aprobarea* este nevoia de a primi constant un feedback pentru comportamentele pozitive, prin laude și aprobări pentru cine sunt ei și ce pot face bine. Când sunt lăudați, vor fi mândri de faptele lor, își vor construi o imagine de sine pozitivă și vor căpăta încredere în forțele proprii.
- *Siguranța* este nevoia vitală a copiilor mici de a se simți protejați, ocrotiți, de a trăi sentimentul de siguranță afectivă, fără de care nu pot experimenta o stare de bine. Antepreșcolarii se simt în siguranță când au rutine zilnice într-un mediu armonios, când ne ținem de cuvânt și îi anunțăm de orice schimbare de rutină (Thomas, 2009; Mag, 2013).

Cadrele didactice care își înțeleg propriile trăiri emoționale pot înțelege cel mai bine nevoile copiilor (Faber & Mazllish, 2008; Cury, 2017; Elias *et al.*, 2019). Colaborarea strânsă cu părinții și reflecțiile zilnice, în funcție de situațiile concrete din clasă, sunt necesare pentru a satisface nevoile emoționale ale antepreșcolarilor.

Întrebarea a treia, *Care sunt regulile de igienă relațională în relațiile cu antepreșcolarii?*, ne provoacă să explicăm concret rolul cadrelor didactice specializate în puericultură și cum pot respecta nevoile copiilor prin reguli clare în relațiile cu ei. Comportamentul inteligent emoțional ne ajută să relaționăm pozitiv cu cei mici.

Exemplificăm câteva reguli de igienă relațională de bază, utile cadrelor didactice, care stau la baza eficientizării relațiilor educaționale în mediul creșei (Gottman, 1997):

- fiți conștienți de emoțiile copilului mic;
- recunoașteți expresiile emoționale și considerați-le ocazii pentru consolidarea relației și pentru învățare;
- ascultați cu empatie și validați emoțiile copilului mic;
- numiți emoțiile în cuvinte pe care copilul mic le înțelege;
- ajutați copilul să găsească o modalitate adecvată pentru a rezolva problemele sau pentru a face față unei situații neplăcute.

La baza relațiilor eficiente stă educația emoțională timpurie (Foley & Leverett, 2008; Dowling, 2010). Cel mai mare dar pe care îl putem oferi copiilor de vârstă timpurie este să le înțelegem și recunoaștem sentimentele și să îi ajutăm să le exprime într-un mod confortabil (Cury, 2017; Faber & Mazllish, 2008). Copiii au nevoie de suport emoțional și de îndrumare atentă în toate situațiile și provocările noi din spațiul creșei. Este o responsabilitate prioritară a educatorilor să conștientizeze ce nevoi au și să le ofere ajutor necondiționat, pentru sănătatea lor emoțională. Copiii antrenați emoțional de la vârste timpurii vor avea încredere în noi și în propriile emoții (Collins & Foley, 2008).

Prezentăm câteva exemple concrete de motive pentru a utiliza educația emoțională la vârste timpurii, care pot fi de ajutor în activitatea didactică (Mag, 2012). Copiii mici care au relații apropiate cu educatorii, bazate pe empatie și încredere:

- ✓ se simt bine cu ei;
- ✓ învață mai repede și mai bine;
- ✓ sunt mai capabili să facă față stresului;

- ✓ sunt mai empatici;
- ✓ sunt mai prietenoși;
- ✓ au mai puține probleme de comportament;
- ✓ învață să rezolve mai bine conflictele;
- ✓ își controlează mai bine impulsurile;
- ✓ sunt mai fericiți, mai sănătoși și au mai mult succes.

John Gottman, în lucrarea *Raising an emotionally intelligent child* (1997), atestă faptul că echiparea copilului de timpuriu cu inteligență emoțională, prin relații educaționale de calitate, îl va ajuta să se descurce mai bine în viață, să aibă o bună sănătate psihică, să fie mai încrezător în el, să aibă prieteni și performanțe școlare mai bune, să gestioneze mai bine emoțiile negative și să aleagă comportamentele care îi asigură succesul în relațiile cu ceilalți. Reacțiile educatoarelor și părinților la manifestările emoționale ale copiilor sunt o puternică sursă de învățare pentru cei mici (Cury, 2018). Utilizarea în diferite momente și contexte a cuvintelor pe înțelesul copiilor, cuvinte care denumesc diferite emoții, este o modalitate de a-i învăța să verbalizeze corect emoțiile lor și ale celorlalți (Elias *et al.*, 2019).

Dacă nu obișnuim să le atragem atenția asupra emoțiilor și nu discutăm cu ei despre consecințele emoționale ale comportamentelor, copiii antepreșcolari riscă să nu achiziționeze cuvintele necesare. Este foarte important să le explicăm, la nivelul lor de înțelegere, ce sunt și cum ne ajută emoțiile în relații. Copiii vor deveni astfel viitori adulți care știu să-și autoregleze universul emoțional propriu, o abilitate vitală esențială, de care depinde calitatea vieții. Antrenamentul copiilor în gestionarea emoțiilor le poate îmbunătăți semnificativ relația cu părinții și cu educatorii, iar sarcina educării lor devine mult mai plăcută (Gottman, 1997).

Întrebarea a patra, *Cum construim relații educaționale bazate pe încredere la această vârstă?*, orientează efortul de pregătire profesională al educatorilor puericultori, pentru a învăța să relaționeze eficient cu cei mici. Educatorii și părinții sunt cei care controlează o mare parte a mediului și a experiențelor de viață ale copiilor (Schiraldi, 2013), de aici și responsabilitatea de oferi cele mai bune exemple de comportamente adaptative (Schulman-Kolumbus, 2008). Avem nevoie de educație emoțională pentru a construi relațiile care cultivă încrederea și starea de bine în toate contextele din viața noastră (Elias *et al.*, 2019).

Competențele de relaționare ale cadrelor didactice au un rol crucial și pot fi mereu îmbunătățite de-a lungul anilor (Cury, 2018). Relația devine eficientă când adulții și copiii deopotrivă cresc, se dezvoltă, dăruiesc și primesc dragoste necondiționat, se simt înțeleși și respectați într-un mod firesc (Thomas, 2009). Adultul este cel care face primii pași în construirea relației, el îi ghidează și reprezintă un model de urmat pentru cei mici (Schirladi, 2013).

Vom descrie în continuare un *ghid practic de relaționare* cu copiii antepreșcolari, centrat pe satisfacerea nevoilor emoționale, pe care îl regăsim în lucrarea *Relația cu copilul într-o lume modernă* (Mag, 2012), în care a fost dezvoltat un amplu program de formare a competențelor relaționale centrate pe starea de bine, pentru specialiștii din domeniul educației timpurii:

- Pasul 1. *Zâmbiți copilului mic de câte ori relaționați cu el!*
- Pasul 2. *Coborâți fizic la nivelul copilului ori de câte ori îi vorbiți sau îl ascultați.* Copilul vă simte mai aproape dacă nu aveți o poziție dominatoare.
- Pasul 3. *Oferiți copilului modele de exprimare a propriilor emoții în cursul relațiilor zilnice.*

- Pasul 4. *Învățați copilul să-și exprime emoțiile, încurajându-l și dovedind o ascultare activă și empatică.*
- Pasul 5. *Relaționați ludic, învățând copilul prin joc să-și exprime emoțiile.*
- Pasul 6. *Învățați copilul să își controleze emoțiile în cursul relațiilor, prin modelul oferit de educator.*

Copiii de azi sunt capabili și demni de încredere (Elias *et al.*, 2019). Ei pot crește sănătoși și fericiți dacă familia și instituția de învățământ le iau în considerare nevoile, sentimentele și părerile (Thomas, 2009). Avem nevoie de reguli de igienă relațională și de profesori antrenori ai emoțiilor, pentru a educa generațiile de copii cu stare de bine și cu încredere în ei. O educație timpurie de calitate poate fi oferită numai de educatorii puericultori care știu cum să relaționeze cu copiii și părinții, și care își perfecționează continuu competențele formative.

Reflecții finale

Să nu uităm că cei mici sunt cei mai fini observatori ai noștri, și că destinul unui copil este marcat de primii săi ani de viață, de mediul educațional, de calitatea modelelor parentale, de frustrările din perioada copilăriei și de crizele de dezvoltare pe care le traversează. Cea mai întâlnită problemă emoțională în societatea de astăzi este încrederea scăzută în propriile forțe, care afectează imaginea și stima de sine, nu doar la copii, ci și la adolescenți, tineri și adulți (Jones, 2009; Schiraldi, 2013). Această neîncredere apare din copilăria timpurie, când toate interacțiunile relaționale formează sau deformează încrederea în propria persoană.

310 Contează mult să construim relații firești, în care copiii învață să aibă încredere în gândurile și emoțiile lor. Adulții sunt cei care pot oferi o copilărie relaxată și fericită, cu focus pe sănătatea mintală și emoțională, pentru o dezvoltare echilibrată și armonioasă a celor mici. Educația timpurie de azi poate revoluționa un întreg sistem de educație și viitorul unei societăți dacă devine o educație de calitate, responsabilă, cu stare de bine și încredere în copii.

Bibliografie

- *** *Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară*, Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 437 din 4 mai 2022.
- *** (2015), *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 23, No. 1, 55–68, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991095>.
- *** https://www.edu.ro/educatie_timpurie.
- Anderson, W. (2013), *Curs practic de încredere: șapte pași pentru împlinirea personală*, Curtea Veche.
- Beaulieu, D. (2021), *100 de trucuri pentru o relație bună cu copiii*, Niculescu.
- Cable, C., Miller, L., Goodliff, G. (2010), *Working with children in the Early Years*, Routledge.
- Clark, R. (2004), *The excellent 11: Qualities teachers and parents use to motivate, inspire and educate children*, Hyperion.
- Collins, J., Foley, P. (2008), *Promoting childrens's wellbeing. Policy and Practice*, The Open University.
- Cooper, A., Redfern, S. (2018), *Ghid pentru înțelegerea minții copilului: Metoda parentajului reflexiv*, Trei.
- Crețu, T. (2016), *Psihologia vârștelor*, Polirom.
- Cury, A. (2005), *Părinți străluciți, profesori fascinanți*, For You.
- Cury, A. (2018), *Copii străluciți, elevi fascinanți: importanța gândirii, a creativității și a visurilor*, For You.

- Dowling, M. (2010), *Young children's personal, social and emotional development. Third Edition*, Sage.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2019), *Inteligența emoțională în educația copiilor*, Curtea Veche.
- Faber, A., Mazlish, E. (2008), *Cum să vorbim copiilor, dacă vrem să ne asculte*, Teora.
- Foley, P., Leverett, S. (2008), *Connecting with children: developing working relationships*, The Open University.
- Gáspár, G. (2016), *Copilul invizibil*, Curtea Veche.
- Golu, F. (2015), *Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică*, Polirom.
- Gottman, J., Declaire, J. (1997), *Raising an emotionally intelligent child*, Simon & Schuster Paperbacks.
- Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B. (2017), *Cum să crești un copil sigur de sine. Parentajul bazat pe cercul siguranței*, Trei.
- Johnson, J. (2010), *Positive and trusting relationships with children in Early Years Settings*, Learning Matters.
- Jones, P. (2009), *Rethinking childhood. Attitudes in Contemporary Society*, Continuum International.
- Mag, A.G. (2012), *Relația cu copilul într-o lume modernă. Ghid practic*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Mag, A.G. (2013), *Reconstrucția sistemului de relații educaționale în contextul educației timpurii*, ProUniversitaria.
- McDevitt, T.M., Ormond, J.E. (2007), *Child Development and Education. Third Edition*, Pearson Prentice Hall.
- Mitrofan, I. (coord). (2003), *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane: psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie*, Polirom.
- Muntean, A. (2009), *Psihologia dezvoltării umane*, Polirom.
- Nedelcu, A., Ulrich Hygum, C., Ciolan, L., Țibu, F. (2018), *Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză*, Ghid Rodawell.
- Păun, E., Iucu R. (2002), *Educația preșcolară în România*, Polirom.
- Pânișoară, I.O., Manolescu, M. (coord.) (2019), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Polirom.

- 312 Pânișoară, G. (coord) (2019), *Psihologia învățării: cum învață copiii și adulții?*, Polirom.
- Petrovai, D., Preda, V., Petrică, S., Brănișteanu, R. (2012), *Pentru un copil sănătos emoțional și social. Ghid practic pentru educatorul care construiește încredere*, V&I Integral.
- Thomas, J. (2009), *Cum să aveți un copil împlinit*, Teora
- Salome, J. (2007), *Mami, tati, mă auziți?*, Curtea Veche.
- Schaffer, H.R. (2007), *Introducere în psihologia copilului*, Asociația de Științe Cognitive din România.
- Schirladi, G.R. (2013), *Manualul stimei de sine*, Curtea Veche.
- Schulman Kolumbus, E. (2008), *Didactica preșcolară*, V&I Integral.
- Stan, L. (2014). *Pedagogia preșcolărității și școlarității mici*, Polirom.
- Ștefan, C.A., Kallay, E. (2007), *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*, Asociația de Științe Cognitive din România.
- Vrăsmaș, E. (2008), *Educația timpurie și grădinița adaptată. De la pedagogia grupului la pedagogia diversității*, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar. MECT, UNICEF, RENINCO, Asociația Reninco din România.
- Vrăsmaș, E.A. (2014), *Educația timpurie*, Arlequin.
- Vrăsmaș, T., Vrăsmaș, E. (2021), *Pe drumul spre educația incluzivă în România: contribuția Rețelei Reninco*, Ed. Universitară.
- Webster-Stratton, C. (2010), *How to promote children's social and emotional competence*, Sage.

Învățarea la vârste timpurii — o perspectivă constructivistă

Maria-Doina Schipor
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Perspectiva constructivistă asupra învățării la vârste timpurii

Modelul constructivist al învățării consideră învățarea ca modalitate de construcție a realității, ea fiind înțeleasă de fiecare persoană conform modelului mental construit (Taber, 2019, Sjøberg, 2010). Modelul mental al realității este supus unui proces de reconstrucție pe parcursul întregii vieți, însă este evident faptul că în etapele de început ale copilăriei asistăm la schimbările cele mai spectaculoase (Xu, 2019).

Conform perspectivei lui J. Piaget (1954), copilul vine pe lume cu un creier pregătit să exploreze realitatea pentru a învăța, formându-și astfel un model al ei. Structurile simple cu care începe construcția modelului (reflexele primare) devin din ce în ce mai elaborate și complexe (reacții circulare, scheme cognitive), pe măsură ce sunt expuse la experiența interacțiunii cu realitatea. Aceste salturi calitative pot avea loc doar prin interacțiunea dintre copil și mediul său (Shaffer, 2007). Pentru început, acțiunea este

314 una directă asupra obiectelor fizice, după care construcția modelului presupune integrarea acțiunii la nivelul ideilor și al conceptelor.

Învățarea timpurie presupune o succesiune de schimbări în planul experienței cu realitatea

Perspectiva constructivistă asupra învățării pleacă de la ideea că, în timpul învățării, copilul înțelege lumea construindu-și scheme cognitive raportate la ea, adică integrând cunoașterea într-un model propriu al lumii. Învățarea presupune a crea un sens al propriei experiențe cu realitatea, iar dezvoltarea acestui sens este posibilă chiar înainte de utilizarea cuvântului. Inteligența sensorimotorie specifică primului stadiu de dezvoltare cognitivă propus de J. Piaget (1954) reprezintă un exemplu de înțelegere a lumii dintr-o perspectivă observațională și activă. Copilul își construiește un model al realității cu care interacționează direct, făcând astfel ca realitatea să devină parte din mintea lui (Feldman *et al.*, 2010).

La această abordare activă a realității se adaugă și intenția copilului de a învăța, apărând o fuziune între copil și obiectul despre care învață, manifestată prin interesul evident pentru experiența de învățare și verificată prin rezistența la factorii de distragere (Lindahl & Samuelsson, 2002). Copilul care este implicat atent într-un proces de învățare va manifesta rezistență față de acțiunea adultului de a-l distrage către altceva.

Un exemplu de învățare activă și intenționată la vârste timpurii este ilustrat de autorii Heath (1983), Lindahl și Samuelsson (2002).

Tabelul 1. Salturi calitative în experimentarea constructivistă a unei realități — cartea (adaptare după Heath, 1983; Lindahl & Samuelsson, 2002)

Vârsta	Comportament cîtitul unei cărți	Conceptualizare ce înseamnă o carte pentru copil
14 luni	Copilul găsește o carte printre jucăriile sale. O deschide. Întoarce paginile și începe să vorbească.	Copilul conectează vorbirea cu întoarcerea paginilor. Experimentează activitatea de a citi o carte prin întoarcerea paginilor simultan cu <i>rostirea de cuvinte</i> .
22 luni	Un adult îl întreabă dacă vrea să-i citească o carte. Strigă încântat „Da!” și fugе către raftul cu cărți. Alege o carte voluminoasă pe care i-o aduce. Adultul se așază jos lângă el, întoarce paginile și spune o poveste care nu are nimic în comun cu cartea adusă. Copilul ascultă, privește paginile din când în când și este foarte satisfăcut să asculte povestea.	În acest moment, obiectul concret reprezentat de carte este conectat cu <i>ațiunea de a spune o poveste</i> .
26 luni	Copilul dorește să citească o carte împreună cu un adult. De data aceasta alege una dintre cărțile sale și i-o aduce adultului. Adultul nu poate citi, fiindcă nu are ochelarii în apropiere, astfel încât începe să-i spună povestea din memorie. Imediat copilul îi spune: „Nu, bunico, citește exact ce scrie acolo!”	Copilul și-a dat seama că există <i>o anumită succesiune a cuvintelor</i> într-o carte, iar această succesiune trebuie citită de fiecare dată la fel. Conștientizează astfel ideea a ceea ce înseamnă un text fără să cunoască acest cuvânt.

Vârsta	Comportament <i>cititul unei cărți</i>	Conceptualizare <i>ce înseamnă o carte pentru copil</i>
30 luni	Copilul alege o carte veche pentru copii. I-o aduce adultului și îl întreabă: „Vrei să-ți citesc această carte?” După care întoarce paginile înainte și înapoi pentru o vreme și duce cartea înapoi în raft spunând: „Nu, e prea mult text în cartea asta”.	Copilul și-a dat seama că modelele desenate cu negru în cărți sunt numite <i>text</i> (<i>scris</i>) și că va fi plictisitor să ascuți o carte cu prea mult text. Nimeni nu i-a predat copilului noțiunea de text, dar cu siguranță cineva a folosit acest cuvânt în contextul citirii unei cărți, cuvânt pe care l-a preluat și el.
34 luni	Copilul se joacă cu literele sale tridimensionale. Îi cere adultului să „scrie” toate numele membrilor familiei și al unor diferite animale. Deși nu poate să „scrie” propriul nume, el arată către diferite litere și-i spune adultului câte o literă când este ales numele său. Exclamă: „Ăsta e George!”	Conștiința sa este focalizată acum pe <i>literele din cuvintele scrise</i> .

În această ilustrare sunt prezentate salturile calitative ale experimentării cărții prin acțiuni coordonate specifice fiecărei etape. Fiecare moment vine cu un nou sens oferit cărții, ca rezultat al integrării unui alt nivel de maturizare cognitivă. Aceleași etape sunt regăsite de studii similare și în cazul înțelegerii ideilor (Athey, 1990), copiii parcurgând pentru început un stadiu bazat pe utilizarea acțiunilor motorii (a întregului corp), continuând cu funcționarea simbolică (prin joc simbolic și reprezentare prin desen), accesând modalitatea relaționărilor funcționale (raportarea

la scopul pentru care este utilizat sau la cum funcționează) și, în final, integrarea la nivel de gânduri (ce știe despre și ce poate să spună despre acel lucru).

Parcurgerea acestor salturi calitative presupune procese de asimilare și acomodare succesive și este mediată, așa cum reiese din ilustrarea anterioară, de procesul imitației și de variabilitatea obiectelor, fenomenelor și a situațiilor la care este expus copilul.

Conform acestei perspective este recomandat ca experiențele de învățare la vârste timpurii să implice interacțiunea directă cu realitatea, să permită preluarea de modele de interacțiune cu realitatea (prin imitare) și să ofere posibilitatea experimentării aceluiași obiect, fenomen sau a aceleiași situații în contexte și forme diferite, ca premisă pentru formarea unor modele generalizate ale acestora (invariante).

Învățarea timpurie presupune a descoperi legi simple ale realității — permanența obiectului

Permanența obiectului reprezintă achiziția de bază a stadiului senzomotor. A înțelege că obiectele din jurul tău continuă să existe chiar și când analizatorii tăi nu îți mai confirmă acest lucru este o capacitate pe care copilul o dobândește în urma unor interacțiuni repetate cu realitatea. Acest proces structurant urmează o serie de etape, cu achiziții specifice, ilustrate mai departe.

Tablelul 2. Etape și achiziții specifice permanenței obiectului în primii doi ani de viață (adaptare după Sroufe, 1992)

Substadiu	Permanența obiectului
1. Activitatea reflexă (exercițiul reflexelor) (0–1 lună)	Urmărește traiectoria obiectului care se mișcă, dar îl ignora în momentul în care dispare din raza sa vizuală.
2. Reacții circulare primare (1–4 luni)	Își concentrează atenția asupra locului din care obiectul a dispărut, dar își pierde interesul.
3. Reacții circulare secundare (4–8 luni)	Caută obiectele parțial ascunse (păpușa căreia i-a rămas un picior afară — obiectul este considerat o continuare a acțiunii). Sunetul scos de jucărie poate fi și el un indiciu suficient pentru a ajuta la găsirea ei.
4. Coordonarea schemelor secundare (8–12 luni)	<p>Apare prima manifestare a permanenței obiectului (caută și găsește obiectele ascunse fără ca el să observe, însă nu ține cont de deplasarea lor). Apar erori la repetarea acțiunii (caută în același loc).</p> <p>La această vârstă se poate realiza un joc în care ascundem în mod repetat o jucărie sub un șervet și, de fiecare dată, invităm copilul să o găsească. La vârsta de 8–10 luni acest joc este considerat chiar foarte interesant de către copil și poate fi jucat timp îndelungat. Însă ceea ce vom observa este că în mod obișnuit copilul va persista în a căuta obiectul în locul în care a fost găsit anterior.</p>

Substadiu	Permanența obiectului
5. Reacții circulare terțiare (12–18 luni)	<p>Copilul caută și găsește obiecte care au fost ascunse în timp ce le privește. Ține cont de deplasarea lor, dar nu și de schimbările care apar în afara câmpului perceptiv.</p> <p>De exemplu, îi arătăm o jucărie pe care o ținem în palmă până când stărnim interesul copilului pentru ea. Apoi închidem mâna și lăsăm jucăria sub unul din șervete. Jucăria nu va fi căutată sub șervetul respectiv, ci în mână. Încă se lasă păcălit de aparență și caută obiectul dispărut în ultimul loc în care a văzut obiectul dispărând (mâna). Așa încât se va opri sistematic din căutare după ce va vedea că obiectul din mână a dispărut „ca prin magie”. Abia în stadiul următor va putea face inferențele necesare pentru a descoperi unde este obiectul, din moment ce nu se mai găsește în mână.</p>
6. Inventarea de noi căi de rezolvare a problemelor prin combinații mintale	<p>Conceptul de obiect este complet; caută și găsește obiecte care au fost ascunse fără ca el să observe procesul ascunderii lor (are reprezentarea obiectelor absente și a deplasării lor).</p>

Deși concluziile cercetării realizate de J. Piaget în acest sens rămân informații de referință, studii ulterioare asupra permanenței obiectului nuanțează rezultatele, evidențiind faptul că această achiziție apare mai devreme la copii, chiar și la 4 luni (Moore & Meltzoff, 1999), iar faptul că permanența obiectului nu se manifestă explicit în comportamentul copiilor se datorează lipsei de coordonare motorie necesară pentru găsirea obiectului sau lipsei interesului pentru acesta (Bremner *et al.*, 2015).

Recomandări pentru dezvoltarea permanenței obiectului

1. Oferiți copilului ocazii de explorare în siguranță a mediului, inclusiv a locurilor care permit descoperiri de obiecte noi sau în care un obiect apare și dispare.
2. Creați situații în care copilul să vă observe cum ascundeți obiecte și apoi cum le găsiți.
3. Încurajați copilul să realizeze conexiuni între obiecte care dispar și reapar.
4. Implicați-l în activități de tipul jocurilor clasice *Cucu-bau* și *V-ați ascunselea*.
5. Inventati noi jocuri în care obiectele dispar și reapar:
 - a. obiectul preferat ascuns prin încăpere
 - b. o bilă sub pahar
 - c. omida din măr
 - d. soarele și norișorul
 - e. un tub sau un labirint cu zone acoperite prin care trece o bilă
 - f. cucul din ceas
 - g. vrăjitoarele care apar și dispar din cutie
 - h. rularea și derularea — obiecte puse într-un șervet care se rulează și se derulează, ascunzând și arătând din nou obiectul; cutia magică (o panglică sau o eșarfă apar și

dispar ca prin magie dintr-o cutie de tipul celor pentru șervețele sau pentru piese de tip incastru);

- i. jucăriile de tip Jack-in-the-box
 - j. utilizați cu discernământ tehnologia pentru a face să apară și să dispară obiecte virtuale
6. Explorați faptul că obiectele apar și dispar în perspectiva descoperirii relației cauză-efect.

Avantaje secundare ale dezvoltării permanenței obiectului

Dezvoltarea permanenței obiectului poate fi o resursă utilă pentru parcurgerea perioadei dificile care începe odată cu dezvoltarea atașamentului stringent, după vârsta de 8 luni. În această etapă apare manifestarea anxietății de separare. Faptul că bebelușul își construiește un model al lumii în care obiectele apar, dispar și apar din nou oferă premise pentru dezvoltarea unui model al lumii în care și ființele, inclusiv părinții pe care îi preferă ca prezență, pot dispărea, pentru a apărea mai târziu. Păstrarea în memorie a imaginii părintelui poate oferi copilul confortul emoțional al faptului că el va reveni după un timp.

Învățarea timpurie presupune a prelua și a interioriza comportamentele celorlalți — imitarea

Imitarea este o capacitate înnăscută care este foarte utilă atât pentru învățare, cât și pentru comunicare (Butterworth, 1999). Multe dintre comportamentele motorii, de comunicare și joc interactiv sunt dezvoltate ca rezultat al imitării de către copil a comportamentelor părinților, fraților sau altor persoane din jur.

Observarea și imitația sunt considerate principalele modalități de învățare înainte de dezvoltarea limbajului. Copiii sunt capabili

322 astfel să preia o acțiune și să o redea după mult timp. Învățarea prin imitare pe termen lung are la bază capacitatea de a memora și de a generaliza concepte și sarcini multiple.

- Copiii sunt capabili să imite acțiunile altui copil atât imediat, cât și la două zile după expunere (Hanna & Melzoff, 1993).
- Copiii preferă să imite mai degrabă ce fac alți copii decât ce fac adulții (Hanna & Mezhoff, 1993).
- Koffka (1928) relaționează percepția comportamentului imitat cu percepția propriei exprimări a comportamentului. De exemplu, când un copil aude un sunet rostit, îl aude ca pe ceva care trebuie imitat. Copilul imită sunetele, ascultându-și propria voce ca fiind o replică mai mult sau mai puțin acceptată a ceea ce a auzit. Când sunetul rostit ajunge să fie perceput ca o replică acceptabilă a celui auzit, procesul de imitare atinge o stare de echilibru și încercările se opresc.
- Holgersen (1998) consideră că imitarea nu este un proces care are loc ca o reflecție independentă, ci are loc în relație cu identificarea și elaborarea. El consideră că ea este rezultatul dorinței de a face ceea ce fac sau par să facă alte persoane cu care copilul dorește să se identifice. Interpretarea personală sau crearea unui sens personal al acțiunii imitate implică identificarea cu acel comportament imitat sau cu persoana imitată. Identificarea are la bază ideea descoperirii de către copil a propriei teorii a minții. Aceasta se referă la capacitatea copilului de a-și da seama de propriile intenții sau de intențiile altor persoane. Elaborarea presupune faptul că, în procesul imitării, copilul generează noi moduri de expresie prin inovare și transformare, opuse procesului de identificare.

- Conform perspectivei lui Koffka (2013), copiii nu vor imita până când nu vor începe să înțeleagă acțiunile altor persoane. Imitarea vorbirii altei persoane apare când copilul are un interes și după ce a avut loc o primă formă de înțelegere a vorbirii.

Recomandări pentru a crea un mediu în care învățarea prin imitare să fie eficientă

1. Încurajați imitarea oferind copilului o varietate de obiecte sau activități care pot fi imitate.
2. Creați o atmosferă plăcută, utilizați costume și contexte ludice pentru a încuraja imitarea.
3. Oferiți copilului un model clar al comportamentului pe care doriți să îl imite.
4. Oferiți suficient timp copilului pentru a observa și imita un comportament.
5. Repetați comportamentul. Acțiunile care trebuie preluate prin imitare de către copil trebuie repetate frecvent în fața acestuia. Expunerea zilnică la un anumit comportament observat va activa mai ușor învățarea lui.
6. Segmentați comportamentele care trebuie învățate, astfel încât să fie mai ușor de înțeles și de imitat.
7. Permiteți accesul la comportament: combinarea observației cu experimentarea. De exemplu, învățarea comportamentului de a folosi lingura, creionul sau periuța de dinți se realizează mult mai rapid dacă, după observare, copilul are interacțiune cu acel obiect.
8. Ghidați comportamentul la început, apoi reduceți treptat ghidajul, oferind copilului posibilitatea de a prelua controlul comportamentului pe care îl imită.

9. Utilizați nuanțat încurajarea pozitivă pentru secvențele sau comportamente imitate. Inițial încurajați fiecare segment, apoi încurajați comportamentul de fiecare dată când este efectuat. După ce comportamentul s-a automatizat, încurajați intermitent.
10. Formați rutine: dezvoltarea rutinelor zilnice permite preluarea și automatizarea comportamentelor învățate prin imitare.
11. Fiți un model de comportament. Copilul va prelua comportamentele persoanelor cu care se identifică. Dacă veți repeta frecvent un comportament, copilul se va identifica și îl va prelua.
12. Apreciați comportamentele celorlalți copii — copiii imită cu ușurință comportamentele altor copii. Dacă acestea sunt apreciate de adult, vor fi imitate și de ceilalți copii.
13. Susțineți dezvoltarea corectă a limbajului. Dezvoltarea limbajului presupune ca adultul să ofere un model clar și corect al rostirii cuvintelor. Ritmul mai rar al vorbirii și repetarea cuvintelor cu încurajarea imitării rostirii sunt condiții importante pentru învățarea limbajului.
14. Introduceți cu regularitate noi activități, astfel încât să păstrați interesul pentru învățare al copilului.

Învățarea timpurie necesită variație

Teoria variației învățării (Marton, 2014) susține că învățarea este legată de abilitatea de a adapta diferențele deja știute la modele noi ale realității. Pentru a învăța, copilul are nevoie să poată compara și distinge un obiect de altul, o situație de alta, un fenomen de altul — să experimenteze diferența. Pentru a dezvolta

abilitatea de a sesiza diferența, este necesar ca obiectele, fenomenele și situațiile să varieze. Pentru a crea înțelegere, copilul va trebui nu numai să discearnă diferența, ci și să fie conștient de ea. Experimentând variația într-un anumit domeniu, copilul va putea să generalizeze și să transfere concepte către o nouă situație sau sarcină. Variația este și o precondiție pentru a deveni conștient de un aspect în contrast cu altul, dând astfel mai mult sens fiecărui aspect. Acesta este motivul pentru care copiii caută în mod intuitiv realitățile complexe și sunt interesați de variația diferitelor aspecte ale realității. În acest sens, ei trebuie expuși la obiecte și acțiuni care se schimbă (variază) sub anumite aspecte, dar rămân la fel din alte puncte de vedere (invariante).

Perspectiva constructivistă asupra învățării propune stimularea cognitivă a copiilor, implicarea lor în contexte care încurajează interacțiunea cu o realitate fizică și socială cât mai diversă, care activează curiozitatea și oferă un context emoțional stimulat pentru învățare. Un mediu variat, cu obiecte și acțiuni gândite în acord cu nevoile de dezvoltare cognitivă a copilului și cu un „antrenor“ care să-l încurajeze și care valorifică maximal mediul, sunt condiții esențiale pentru dezvoltarea unui creier care beneficiază la această vârstă de un maximum de plasticitate.

Dezvoltarea abilităților de învățare — abordări ulterioare constructivismului piagetian

Conform perspectivei constructiviste, învățarea este o activitate prezentă încă înainte de naștere, astfel încât copiii se nasc deja cu o atitudine activă față de învățare. Învățarea timpurie se manifestă la două niveluri: un nivel explicit, vizibil, și un nivel al înțelegerii implicite a realității, care este deseori greu de

326 observat și de măsurat de către adulți. Din acest motiv poate fi dificil pentru adulții care se ocupă de copii să observe sau să recunoască reperatele învățării implicite și, prin urmare, vor fi înclinați să subestimeze capacitatea de învățare a copiilor.

Pornind de la această perspectivă și integrând modalități moderne de analiză a comportamentelor copiilor (înregistrare video, metode de explorare medicală a activității creierului), studiile efectuate mai recent asupra dezvoltării timpurii evidențiază faptul că, încă de la vârste timpurii, copiii activează niveluri implicite ale învățării (Gopnik & Wellman, 2012; Xu, 2019), care fac posibile performanțe ce devansează stadiile propuse de J. Piaget. Rezultatele acestor investigații evidențiază o angajare timpurie a copiilor în analiza regularităților statistice care apar în sunetele rostite (Saffran, 2003; Xu & Denison 2009), capacitatea lor de a dezvolta teorii explicative ale proceselor observate și tendința de a manifesta atenție activă față de acțiunile și cuvintele adresate lor de alți oameni (Tomasello, 2005).

1. Teorii implicite

Încă de la vârste foarte timpurii, copiii sunt capabili să relaționeze observații sau fapte disparate în sisteme conceptuale coerente (Carey, 2009; Gopnik & Wellman, 2012; Spelke & Kinzler, 2007). Studiile efectuate în acest domeniu au evidențiat faptul că, dincolo de a fi simpli observatori, copiii se dovedesc capabili să construiască sisteme explicative care le organizează cunoașterea — acestea fiind numite „teorii implicite“.

Teorii implicite ale obiectelor fizice. În acest plan, copiii sunt capabili să dezvolte principii fundamentale referitoare la mișcarea obiectelor, arătându-se mirați, de exemplu, când un obiect dispare

dintr-un loc și apare în altul fără ca ei să vadă obiectul traversând spațiul dintre cele două locuri (Luo *et al.*, 2009).

Teorii numerice. În aceeași perspectivă, copiii se dovedesc capabili să dezvolte abilități numerice, dovedite prin surpriza manifestată când un obiect este plasat în spatele unui ecran unde el observase anterior existența unui alt obiect, iar apoi, când ecranul este ridicat, în spatele lui apare doar un singur obiect (Wynn, 1992).

Teorii ale lucrurilor vii. Copiii se dovedesc capabili să distingă între lucrurile vii și cele care nu sunt vii, studiile arătând că ei știu că lucrurile vii cresc, iar obiectele nu cresc, știu că ființele bolnave sau rănite se fac bine și știu că ființele vii dispun de o energie pentru care le este necesară hrana (Inagaki & Hatano, 2004).

Teoria minții. Unul dintre exemplele cele mai evidente de teorii implicite care se dezvoltă încă din primul an de viață este cel al „teoriei minții”, care se referă la capacitatea intuitivă a bebelușilor de a conceptualiza viața mintală a celorlalți oameni prin raportare la propria viață mintală. Oamenii înțeleg în mod implicit faptul că acțiunile celorlalți sunt motivate de dorințe, scopuri, sentimente, intenții, gânduri specifice. Bebelușii, la rândul lor, sunt capabili să dezvolte propriile hărți intuitive cu privire la acțiunile celorlalți (Baillargeon *et al.*, 2010; Saxe, 2013; Wellman & Woolley, 1990). „Teoria minții” care se dezvoltă deja în mintea lor le permite să înțeleagă ce se petrece în mintea celorlalți și în ce mod ceea ce simt, gândesc sau intenționează ceilalți este ori nu similar cu ceea ce este în mintea lor.

Dezvoltarea „teoriei minții” are loc prin parcurgerea unor etape. Pentru început, harta explicativă a copiilor este una relativ simplă, cuprinzând doar câteva caracteristici:

1. la ce nume se uită ceilalți este un semn pentru obiectul atenției lor (atenția împărtășită);

2. oamenii manifestă în mod diferit emoții pozitive sau negative, ca răspuns la lucrurile din jur;
3. oamenii au percepții, scopuri și emoții diferite.

Exemple de situații relevante pentru prezența teoriei minții la vârste timpurii

Imitarea. Copiii de 14–18 luni nu imită doar acțiunile observate întocmai, ci și acțiunile intenționate ale altcuiva, având în vedere scopul și rațiunea bănuite dincolo de acțiune (Gergely *et al.*, 2002, Meltzoff, 1995).

Învățarea cuvintelor. În jurul vârstei de 15 luni, când un adult etichetează un obiect cu ajutorul unui cuvânt, copiii tind să țină cont de atenția adultului și de intenția acestuia de a indica obiectul. Copiii învață cuvântul doar dacă vorbitorul indică spre obiect cu intenția de a-i explica copilului asocierea dintre cuvânt și acesta (Baldwin, 1991; Baldwin & Moses, 2001; Baldwin & Tomasello, 1998).

Intenționalitatea împărtășită. Copiii de 14 luni care observă un adult încercând să ajungă la un obiect își întrerup jocul pentru a da adultului obiectul (Warneken & Tomasello, 2007), iar la 18 luni acționează diferit în funcție de situație, ajutând adultul care indică faptul că are nevoie de ajutor, dar nu și adultul care aruncă în mod intenționat obiectul (Warneken & Tomasello, 2006).

Jocul de rol. Copiii de 2 ani demonstrează capacitatea de a face diferența dintre lucrurile din mintea lor și lucrurile din lumea reală (sunt conștienți de diferența dintre cubul pe care îl țin în mână și mașina pe care și-o imaginează ca fiind acel cub) (Kavanaugh, 2005).

Pe măsură ce copiii cresc, teoria minții le permite din ce în ce mai mult să integreze interacțiunile sociale cotidiene, ca mecanisme de învățare, și acordă atenție specială situațiilor în care acțiunile adulților par să ofere prilejuri de învățare. Formarea teoriei minții

presupune acumularea progresivă și succesivă a câtorva abilități specifice (Wellmann *et al.*, 2011):

1. *A vrea* poate fi diferit. Abilitatea de înțelegere a faptului că oamenii au dorințe diferite.
2. *A gândi* poate fi diferit. Abilitatea de înțelegere a faptului că oamenii pot avea convingeri diferite despre același lucru sau aceeași situație.
3. *Perspectiva asupra unei situații* poate fi diferită. Abilitatea de raportare corectă la situația în care oamenii ar putea să nu înțeleagă sau să nu cunoască faptul că ceva este într-un anume fel. De exemplu, situația în care băiețelul care vorbește cu bunica lui la telefon îi spune: *Bunico, vezi ce minge frumoasă am primit?*, fără să-și dea seama că în această situație bunica ar avea nevoie de informații în plus pentru a înțelege situația.
4. *Falsele credințe*. Abilitatea de înțelegere a faptului că oamenii pot avea credințe false despre lume.
5. *Emoții și gânduri ascunse*. Abilitatea de înțelegere a faptului că oamenii pot avea emoții ascunse sau că pot acționa într-un fel în timp ce simt altfel.

Deși acest sistem cognitiv („teoria minții”) se dezvoltă la nivel implicit, părinții și educatorii pot oferi cadrul optim pentru antrenarea lui, prin încurajarea jocului de rol, prin a discuta despre gândurile, emoțiile, dorințele și scopurile pe care oamenii le au în acțiunile lor și prin analiza unor situații sociale sau povești în care oamenii sunt implicați în situații în care lucrurile pot fi înțelese diferit din perspective diferite — de exemplu, Scufița-Roșie nu a știut că lupul s-a îmbrăcat cu hainele bunicii (Astington, 2010).

2. Învățarea statistică

Copiii sunt atenți la regularitățile statistice din mediul lor încă de la vârste foarte mici, chiar dacă acest lucru nu se întâmplă în mod explicit în mintea lor. Ca și în cazul teoriilor implicite, acest lucru demonstrează faptul că ei nu sunt receptori pasivi ai învățării, ci felul în care înțeleg realitatea depinde foarte mult de ocaziile pe care le au în a observa și a interacționa cu mediul.

Exemplu relevant pentru sensibilitatea statistică

Unui grup de copii de 11 luni le-a fost prezentată o cutie cu multe bile roșii și doar câteva bile albe. Aceștia au exprimat surprindere când bilele au fost răsturnate într-o altă cutie în care se vedeau acum mai multe bile albe. Deci copiii au observat proporția inițială, cu bile albe mai puține, și au fost conștienți de probabilitatea scăzută a inversării proporției (Xu & Denison, 2009). Teoria minții intervine și ea în procesarea informației, astfel încât în situația experimentală în care copiii văd un adult care alege bilelele albe și le pune în a doua cutie, ei nu se mai arată surprinși.

3. Înțelegerea inferențelor cauzale

Observarea mediului îi poate determina pe copii să experimenteze în mod implicit cauzalitatea, ajungând la concluzia că o anumită variabilă A determină sau previne apariția unui efect B. Mai mult, studii recente arată faptul că, încă de la vârste timpurii, copiii reușesc să utilizeze statistica implicită pentru a genera relații cauzale, a face predicții, a genera explicații, pentru a se ghida în explorarea mediului sau pentru a interveni la nivelul acestuia.

Exemplu de inferențe privind cauzalitatea

Gweon și Schultz (2011) au efectuat un studiu în care și-au propus să afle cum vor atribui copiii cauzele eșecului în a interacționa cu o jucărie — prin raportare la jucărie ca fiind defectă sau prin raportare la inabilitatea lor de a interacționa cu jucăria. În acest studiu, copiii de 16 luni erau martorii unui experiment în care adulții apăseau un buton al jucăriei și reușeau sau nu să obțină muzică. În prima situație experimentală, un adult reușea de două ori, în timp ce al doilea adult nu reușea de două ori. În a doua situație experimentală, fiecare adult reușea o dată și nu reușea a doua oară. La finalul experimentului, copiilor li se propunea să aleagă o jucărie cu care să se joace, presupunându-se că, dacă fac inferențele cauzale corecte, nu vor alege jucăria pe care o vor considera defectă. Copiii alegeau în mod sistematic jucăria din prima situație experimentală, ceea ce dovedește că erau capabili să facă inferențele corecte: dacă un adult a reușit de două ori să obțină muzică și al doilea nu a reușit de ambele dăți, înseamnă că jucăria este funcțională (lucru dovedit de primul adult), iar al doilea adult nu are abilitatea de a interacționa cu jucăria.

4. Sensibilitatea la indicii de explicație

Așa cum am menționat și în analiza referitoare la „teoria minții”, copiii oferă atenție situațiilor sociale care pot reprezenta ocazii de învățare, iar activarea atenției are la bază indiciile pe care le oferă adulții în acest sens (este comunicată intenția de a explica). De exemplu, într-un experiment realizat de Yoon *et al.* (2008), copiii care au fost martori la momentul în care un adult indica un obiect au reținut semnificativ mai bine detaliile referitoare la amplasarea și proprietățile obiectului, comparativ cu acei copii care au observat obiectul fără indicația adultului. Informațiile învățate de copii în astfel de situații de comunicare s-au dovedit mai robuste și mai generale decât cele învățate în contexte care nu au oferit indicii de explicație.

Copiii au capacitatea de a conștientiza faptul că o persoană comunică în beneficiul lor și de aceea procesează mult mai atent informația asupra căreia un adult atrage atenția. În acest sens se recomandă contactul vizual cu copilul, pronunțarea numelui și indicarea obiectului sau fenomenului vizat.

Creierul bebelușilor este implicat activ în diverse forme de învățare, iar abilitățile necesare obținerii succesului în învățare sunt manifeste deja în primii ani de viață. În acest sens este necesar ca adulții implicați în creșterea copilului să înțeleagă modul în care se dezvoltă aceste abilități și să încurajeze tendința copiilor de implicare cognitivă în experimentarea lumii, stimulându-le astfel învățarea.

Proiectarea activităților de educație timpurie necesită cunoașterea teoriilor implicite pe care le dețin copiii, care sunt principiile cauzale pe care le utilizează și care sunt concepțiile greșite sau cunoștințele care le lipsesc. Educația timpurie presupune facilitarea accesului copiilor la scenarii de învățare care să le permită dezvoltarea unui model al lumii mai precis și mai acurat.

Dezvoltarea atitudinilor față de învățare

Încă de la vârsta antepreșcolară sunt evidențiate atitudini față de învățare care se dovedesc condiții importante pentru achizițiile cognitive ale copilului. În această categorie sunt incluse persistența în sarcină, curiozitatea, încrederea în sine, motivația intrinsecă, prioritizarea sarcinilor și autocontrolul. Fiind relaționate cu dezvoltarea capacității de autoreglare emoțională și cognitivă, aceste caracteristici nu sunt considerate ca intrinseci copilului, ci sunt rezultatul dezvoltării lor prin expunerea la experiențe și aplicarea deliberată a practicilor educaționale specifice.

Capacitatea de angajare focalizată apare la vârste timpurii și se dezvoltă odată cu expunerea copilului la experiențe sociale care îi dezvoltă persistența, atenția focalizată, amânarea gratificării și alte componente ale învățării eficiente. Acumulările experiențiale în acest plan explică entuziasmul și încrederea în sine manifestate de copii la vârste timpurii în învățare, însă neînsoțite încă de persistență sau de creativitate în rezolvarea problemelor. Aceste atitudini pot fi regăsite în comportamentul lor mai târziu, la vârsta preșcolară (NRC, 2001).

Dezvoltarea timpurie a abilității de a prioritiza scopurile pe termen lung în detrimentul scopurilor pe termen scurt se corelează cu o creștere a șanselor copiilor de a obține rezultate bune în învățare și de a menține atitudinea de implicare în învățare (Rachlin, 2000). Studiul efectuat prin intermediul „testului prăjiturii” evidențiază impactul pe termen lung al acestei capacități manifestate la vârste timpurii (Mischel, 1988).

Autoevaluarea propriei competențe de învățare de către copil este o variabilă importantă a gestionării provocărilor care apar pe parcursul procesului de învățare. Autoevaluarea copiilor are la bază evaluările realizate de părinți, astfel încât așteptările acestora, exprimate explicit sau implicit, influențează modul în care copiii se autopercep și, în consecință, implicarea în învățare și performanțele pe care le vor obține (Stipek, 1992).

Atribuirea succesului și eșecului este o altă variabilă predictivă pentru dispoziția de a depune efort în învățare și pentru succesul obținut. Încă de la vârste timpurii, copiii își construiesc teorii implicite cu privire la inteligență, ca fiind o trăsătură fixă sau o trăsătură care poate fi dezvoltată prin efort persistent. Educatorii și părinții construiesc mesaje implicite în acest sens, prin felul

334 în care se raportează la abordarea învățării și la efortul depus de copil pentru a atinge achiziții cognitive.

Susținerea mentalității de creștere în învățarea timpurie

Efortul este apreciat.

Greșelile sunt acceptate.

Explicațiile trebuie mereu solicitate.

Cantitatea de muncă este evaluată.

Creierul este văzut ca fiind în dezvoltare.

Procesul contează.

Recompensarea efortului, a persistenței și a tenacității copilului de a gestiona provocările apărute în învățare determină o creștere a capacității copilului de a se motiva și de a activa efortul cognitiv, ca modalitate de a obține succes în învățare. În caz contrar, copiii care primesc mesaje care susțin faptul că inteligența este stabilă și nu poate fi îmbunătățită prin străduință dezvoltă o motivație orientată spre „neputință”. Ambele *pattern*-uri motivaționale s-au dovedit stabile de-a lungul timpului (Smiley & Dweck, 1994), generând o creștere sau o stagnare a progresului în învățare.

Bibliografie

- Astington, J.W., & Edward, M.J. (2010), The development of theory of mind in early childhood, *Encyclopedia on early childhood development*, 14, 1–7.
- Athey, C. (1990), *Extending Thought in Young Children*, Londra: Paul Chapman Publishing.

- Baillargeon, R., Scott, R.M., & He, Z. (2010), False-belief understanding in infants, *Trends in cognitive sciences*, 14(3), 110–118.
- Baldwin, D.A. (1991), Infants' contribution to the achievement of joint reference, *Child Development* 62(5):875–890.
- Baldwin, D.A., & Moses, L.J. (2001), Links between social understanding and early word learning: Challenges to current accounts, *Social Development*, 10(3), 309–329.
- Baldwin, D.A., & Tomasello, M. (1998), Word learning: A window on early pragmatic understanding. În E.V. Clark (coord.), *The Proceedings of the Twenty-ninth Annual Child Language Research Forum*, vol. 29, Chicago, IL: University of Chicago Press, pp. 3–24.
- Bremner, J.G., Slater, A.M., & Johnson, S.P. (2015), Perception of object persistence: The origins of object permanence in infancy, *Child Development Perspectives*, 9(1), 7–13.
- Butterworth, G. (1999), Neonatal imitation. În J. Nadel & G. Butterworth (coord.) *Imitation in Infancy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, R.D. Olds, S.W., & Papalia, D.E., (2010), *Dezvoltarea umană*, Editura Trei.
- Gergely, G., Bekkering, H., & Király, I. (2002), Rational imitation in pre-verbal infants, *Nature*, 415(6873), 755–755.
- Gopnik, A., & Wellman, H.M. (2012), Reconstructing constructivism: causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory, *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085.
- Hanna, E., & Meltzoff, A.N. (1993), Peer imitation by toddlers in laboratory, home and day-care contexts: implication for social learning and memory, *Development Psychology*, 29, 701–710.
- Heath, S.B. (1983), *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (2004), Vitalistic causality in young children's naive biology, *Trends in cognitive sciences*, 8(8), 356–362.
- Kavanaugh R.D. (2005), Pretend play and theory of mind., în Balter, L., & Tamis-LeMonda, C. S., *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*, Psychology Press.
- Koffka, K. (1928), Special Features of Mental Growth: B. The Problem of Memory: Learning in Children. În K. Koffka, *The growth of the mind*:

- An introduction to child-psychology* (pp. 252–365), Kegan Paul, Trench, Trubner & Company.
- Koffka, K. (2013), *The growth of the mind: An introduction to child-psychology*, Routledge.
- Lindahl, M., & Samuelsson, I.P. (2002), Imitation and Variation: Reflections on toddlers' strategies for learning, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 25–45.
- Luo, Y., Kaufman, L., & Baillargeon, R. (2009), Young infants' reasoning about physical events involving inert and self-propelled objects, *Cognitive psychology*, 58(4), 441–486.
- Marton, F. (2014), *Necessary conditions of learning*, Routledge.
- Meltzoff, A.N. (1995), Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children, *Developmental psychology*, 31(5), 838.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P.K. (1988), The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification, *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 687.
- Moore, M.K., Meltzoff, A.N. (1999). New findings on object permanence: A developmental difference between two types of occlusion, *British Journal of Developmental Psychology*, 17(4), 623–644.
- National Research Council (2001), *Eager to learn: Educating our preschoolers*, National Academies Press.
- Rudd, L.C., Lambert, M.C., Satterwhite, M., & Zaier, A. (2008), Mathematical language in early childhood settings: What really counts?, *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 75–80.
- Saffran, J.R. (2003), Statistical language learning: Mechanisms and constraints, *Current directions in psychological science*, 12(4), 110–114.
- Saxe, R. (2013), The new puzzle of theory of mind development, Banaji, M.R., & Gelman, S.A. (coord.), *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us*, Oxford University Press.
- Sjøberg, S. (2010), Constructivism and learning. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (ed.), *International Encyclopaedia of Education* (ed. a 3-a, pp. 485–490), Oxford: Elsevier.
- Shaffer, R.H. (2007), *Introducere în psihologia copilului*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

- Smiley, P.A., & Dweck, C.S. (1994), Individual differences in achievement goals among young children, *Child development*, 65(6), 1723–1743.
- Spelke, E.S., & Kinzler, K.D. (2007), Core knowledge, *Developmental Science*, 10(1), 89–96.
- Sroufe, L.A., Cooper, R.G., DeHart, G.B., Marshall, M.E., Bronfenbrenner, U.E. (1992), *Child development: Its nature and course*, McGraw-Hill Book Company.
- Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S., & Lewis, M. (1992), Self-evaluation in young children, *Monographs of the society for research in child development*, i-95.
- Taber, K.S. (2019), Constructivism in Education: Interpretations and Criticisms from Science Education. În Information Resources Management Association (editor), *Early Childhood Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 312–342), Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005), Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition, *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675–691.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006), Altruistic helping in human infants and young chimpanzees, *Science*, 311(5765), 1301–1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007), Helping and cooperation at 14 months of age, *Infancy*, 11(3), 271–294.
- Wellman, H.M., & Woolley, J.D. (1990), From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology, *Cognition*, 35(3), 245–275.
- Wellman, H.M., Fang, F., & Peterson, C.C. (2011), Sequential progressions in a theory-of-mind scale: Longitudinal perspectives, *Child development*, 82(3), 780–792.
- Wynn, K. (1992), Children's acquisition of the number words and the counting system, *Cognitive Psychology*, 24(2), 220–251.
- Xu, F., & Denison, S. (2009), Statistical inference and sensitivity to sampling in 11-month-old infants, *Cognition*, 112(1), 97–104.
- Xu, F. (2019), Towards a rational constructivist theory of cognitive development, *Psychological Review*, 126(6), 841.

Aproximare și eroare în experimentarea timpurie a realității

Maria-Doina Schipor
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Rolul erorii în învățarea timpurie

Construirea unui model al realității la copil presupune un proces de aproximări succesive. Trecerea de la modele simple la modele mai complexe ale realității este un proces evolutiv care depinde de numeroși factori interni (printre care stadiul și nivelul de dezvoltare cognitivă, nivelul motivării, anxietatea, starea de sănătate) și de un set condiții externe (precum dificultatea sarcinii de învățare, caracterul stimulat și suportul educațional specifice mediului de învățare, accesul la resurse pentru rezolvare, factori culturali). Acest proces de cunoaștere prin aproximarea modelului include cu necesitate o cantitate de eroare, care scade odată cu apropierea de aproximarea considerată optimă a realității.

Eroarea din perspectiva constructivismului piagetian

Conform teoriei lui J. Piaget (1965), etapa 0–2 ani este specifică unei gândiri practice (prereflexive), numită inteligență sensorimotorie. În acest stadiu copilul gândește prin intermediul percepțiilor senzoriale și al acțiunilor motorii efectuate cu obiectele explorate. Inteligența sensorimotorie este alcătuită din algoritmi simpli care au un segment senzorial (declanșator) și unul motric (de răspuns), care formează scheme cognitive asociate obiectelor realității. O schemă cognitivă este un model al realității care include informația despre obiect și activitatea care poate fi asociată obiectului respectiv. De exemplu, schema unui biberon conține informații despre forma, mirosul și gustul acestui obiect, precum și informații acționale, algoritmice, referitoare la mișcările de apucare, de orientare și de supt asociate. Schemele cognitive au proprietatea de a se putea transfera cu ușurință la alte obiecte din realitate — o primă sursă de eroare și de învățare în același timp.

J. Piaget (1965) consideră că inteligența sensorimotorie este un proces de adaptare la realitate care se dezvoltă prin intermediul a două procese complementare — asimilarea și acomodarea.

Asimilarea presupune interpretarea noilor experiențe în termenii schemelor cognitive deja existente: de exemplu, bebelușul care s-a obișnuit cu schema în care, când mama îi apropie lingurița de gură, el deschide gura, primește hrana, se bucură de gust, mestecă și înghite ceea ce este în linguriță.

Acomodarea presupune modificarea schemei în acord cu noi experiențe: mama pune în linguriță un lichid dintr-o sticlă specială, bebelușul utilizează algoritmul deja știut, însă gustul nu

340 corespunde schemei anterioare — de această dată este neplăcut. Schema va fi modificată în raport cu această nouă informație despre realitate — când mama pune în linguriță lichidul din sticla specială, gura rămâne închisă. Acomodarea presupune ideea că o schemă poate fi potrivită și corectă pentru anumite realități, dar greșită pentru altele. Eroarea experimentată, prin asimilarea noului la schemele preexistente, deschide drumul către acomodare și către construirea unui model mai acurat al realității.

Învățarea limbajului se supune aceleiași dinamici a erorii în asimilarea realităților la schemele existente. Copilul numește „pasăre“ avionul pe care îl vede zburând pe cer (asimilare), însă, după ce este informat, învață cuvântul potrivit pentru această realitate și își formează o schemă cognitivă mai apropiată de realitate (acomodare). Perspectivele moderne referitoare la învățarea limbajului continuă abordarea piagetiană, recomandând încurajarea copilului să comunice utilizând cuvintele pe care le cunoaște și oferirea unui feedback corectiv care să nu blocheze comunicarea (Brandl, 2008). În acest mod, erorile conștientizate în comunicarea liberă oferă mai multe șanse de învățare decât situația blocării comunicării cauzate de teama de a face greșeli.

Evitarea greșelii sau deschiderea către feedback?

În literatura de specialitate sunt menționate argumente cu privire la importanța evitării greșelii în procesul de învățare, cele mai multe atrăgând atenția asupra faptului că acceptarea greșelii poate duce la învățarea unui model greșit al realității sau al acțiunii, model care va fi mult mai greu de înlocuit cu unul corect (Skinner, 1965; Barnes, 1959; Ausubel & Robinson, 1981). Abordările educaționale elaborate în acest context teoretic presupun evitarea

cu orice preț a greșelii și centrarea pe corectitudinea informației sau a procedurii învățate. Greșeala este considerată, prin urmare, un aspect nedorit și de evitat al învățării. Abordările ulterioare au demonstrat însă că a permite copilului să greșească și a-i oferi un feedback explicativ asupra procesului cognitiv permite o înțelegere mai profundă a realității și o învățare mai eficientă. Feedbackul constructiv este la fel de important atât în cazul erorilor, cât și în situația în care nu apare greșeala — copilul trebuie să înțeleagă și care sunt motivele sau raționamentul pentru care răspunsul său este corect (Anderson *et al.*, 1971).

Recomandări pentru feedback constructiv în învățarea timpurie

1. Acceptați greșelile pe care le pot face copiii în procesul de învățare.
2. Arătați copiilor că nu vă așteptați să fie perfecți.
3. Arătați-le că sunt iubiți necondiționat, inclusiv când fac greșeli.
4. Ajutați copilul să accepte greșeala ca fiind normală. Și oamenii mari greșesc.
5. Folosiți greșelile pentru a analiza procesul de învățare, chiar și când nu apare greșeala. Întrebați „Cum ai făcut ca să ajungi aici?” sau „De ce crezi că este așa?”.
6. Când apare o greșeală, puneți accent pe soluție. Dacă nu găsește soluția corectă, i-o puteți oferi, urmată de întrebarea „De ce crezi că aceasta este soluția corectă?” (Siegler, 1995).
7. Apreciați efortul făcut de copil pentru a corecta greșeala.
8. Evidențiați ce a învățat din greșeala făcută, obișnuiți-l să transforme într-o lecție ceea ce experimentează.

Modul după care este percepută învățarea poate constitui o variabilă atitudinală importantă pentru succesul educațional.

342 Dacă învățarea este înțeleasă ca un proces în care trebuie să te străduiești pentru a rezolva problemele, incluzând greșeala și frustrarea generată de greșeală, ca parte importantă a procesului de învățare, atunci învățarea este facilitată și percepută într-o manieră pozitivă. În caz contrar, dacă educatorii definesc succesul prin răspunsuri rapide, corecte și corespunzând întocmai modelului cerut, atunci atitudinea generală față de învățare este mai puțin pozitivă (Middleton & Spanias, 1999).

Eroare și aproximarea succesivă în dezvoltarea modelelor matematice ale lumii la vârste timpurii

Modelarea matematică a lumii este un aspect important al adaptării la realitate. Însă procesul de dezvoltare a acestui tip de model al lumii necesită parcurgerea unor etape în care aproximațiile succesive și erorile sunt parte integrantă a modelării. Modelele matematice se construiesc încă de la vârste timpurii, însă modul de accesare a realității matematice este unul mai degrabă implicit. Studiile efectuate asupra modului în care copiii au acces la realitatea matematică în primii ani de viață evidențiază faptul că învățarea matematică nu este prea mult susținută de educatori, iar când acest lucru totuși se întâmplă, calitatea experiențelor oferite este scăzută (Brenneman *et al.*, 2009b; Brown, 2005; Early *et al.*, 2005; Rudd *et al.*, 2008; Tudge & Doucet, 2004; Winton *et al.*, 2005). În același timp, cercetarea efectuată în acest domeniu evidențiază faptul că lipsa cunoștințelor de matematică la vârste mai mari are origini în expunerea redusă la acest tip de cunoștințe în primii ani de viață (Brenneman *et al.*, 2009a; Graham, 1997).

Specialiștii care lucrează în domeniul educației timpurii trebuie ca, pe lângă înțelegerea în profunzime a conceptelor matematice

pe care le predau, să aibă acces la o cunoaștere aprofundată a modului în care gândesc copiii, astfel încât să poată adapta sarcinile și strategiile la diferite niveluri de gândire ale copiilor. Pentru a genera traiectorii de învățare a modelului matematic adaptate ritmului și nevoilor specifice de dezvoltare ale fiecărui copil, sunt necesare trei componente:

1. Conținutul trebuie înțeles în raport cu o competență matematică vizată (de exemplu, faptul că numărarea este mai mult decât simpla recitare a unor numere).
2. Învățarea matematicii este relaționată cu nivelul gândirii, deci învățarea matematicii trebuie să fie relaționată cu evaluarea nivelului de dezvoltare a gândirii copilului.
3. Activitățile de învățare a matematicii trebuie să includă sarcini de lucru și activități alese și adaptate particularităților de vârstă și individuale (educaționale, ereditare) ale copiilor (Clemens *et al.*, 2012).

Aproximarea modelului matematic al lumii se produce în acord cu nivelul dezvoltării proceselor de gândire ale copilului. Fiecare achiziție cognitivă permite extinderea modelului la un nivel mai înalt de generalizare și abstractizare. Tabelul următor prezintă un set de activități adaptate pentru învățarea numărării, care ilustrează etapele formării timpurii a modelului matematic al lumii.

344 **Tabelul 1.** Niveluri ale învățării numărării — scopul este numărarea obiectelor cu înțelegerea numărului (adaptare după Clements *et al.*, 2012)

Progres în dezvoltare — competențe	Componente cognitive — dezvoltarea gândirii	Sarcini de instruire
„Cântărețul“	Sensibilitatea inițială la cantitate susține clasificarea implicită a cuvintelor ca relevante sau irelevante pentru cantitate (Mix <i>et al.</i> , 2002). Este accesibilă o listă verbală formată din șiruri sau perechi de sunete și silabe.	Numărare verbală: experiență repetată cu secvențe de numărare în contexte variate: cântecele, jocuri cu degetele, numărarea scărilor, numărare verbală simplă.
„Recitatorul“	Lista verbală este diferențiată în numere distincte, asociate cu termenul de numărare și noțiunea de cantitate (Fuson, 1988). Numărarea are loc între 1 și 10, peste 10 apărând erori. Are loc o asociere primară și parțială între numele numerelor din listă și numărul propriu-zis (Sarama & Clements, 2009).	Numărare și mișcare: jumătate dintre copii pot număra de la 1 la 10 făcând o mișcare asociată fiecărui număr (exemplu: unu — atinge capul, doi — atinge umerii, trei — întinde mâinile etc.).

Progres în dezvoltare — competențe	Componente cognitive — dezvoltarea gândirii	Sarcini de instruire
<p>„Corespondențe”</p> <ul style="list-style-type: none"> – păstrează corespondența unu la unu între numere și obiecte (câte un cuvânt pentru fiecare obiect) – poate să răspundă la întrebarea „Câte sunt?”, prin renumărarea obiectelor sau urmărirea ordinii, pentru a ajunge la ultimul număr rostit pentru ultimul obiect 	<p>Procedura de numărare este centrată pe păstrarea corespondenței și este posibilă doar în contexte simple (Fuson, 2012). Gesturile sunt utilizate frecvent pentru a păstra corespondența (Alibali & Goldin-Meadow, 1993).</p>	<p>Cântarul de bucătărie: Copiii fac clic pe obiectele de pe un ecran, pe rând, în timp ce rostesc cu voce tare numerele de la 1 la 10. De exemplu, fac clic pe bucăți de mâncare și o bucată este „mușcată” de fiecare dată când este rostit un număr.</p>
<p>„Contorul” (Numere mici)</p> <ul style="list-style-type: none"> – numără cu precizie obiectele până la 5 – răspunde la întrebarea „câte sunt”, menționând ultimul număr rostit. – când obiectele sunt vizibile, mai ales pentru numere mici, începe să înțeleagă cardinalitatea. 	<p>Este realizată conexiunea între simpla asociere și procesul de numărare propriu-zisă (Carey, 2009, Eimeren <i>et al.</i>, 2007).</p> <p>Pe parcursul procesului de numărare a obiectelor, ultimul cuvânt utilizat pentru numărare generează o valoare cardinală, care este asociată cu setul numărat (Fuson, 2012).</p>	<p>Jocuri de masă cu numărare: Copilul identifică numere de la 1 la 5 pe o grilă și mută pionii cu un număr corespunzător de spații.</p>

Progres în dezvoltare — competențe	Componente cognitive — dezvoltarea gândirii	Sarcini de instruire
<p>„Producătorul” (Numere mici)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Numără obiecte până la 5. – Recunoaște că numărarea este relevantă pentru situații în care trebuie să fie plasat un anumit număr. – Produce un grup de patru obiecte. 	<p>Scopul numărării este extins la o nouă procedură executivă care depășește nivelul procesului de numărare și mișcare, prin marcarea ultimului obiect numărat, adică prin reprezentarea cardinalului (Steffe & Cobb, 2012).</p>	<p>Numărarea mișcărilor: Copiii numără săriturile sau bătăile din palme. Apoi pot repeta același număr de mișcări. La început, numărați împreună cu ei, apoi faceți doar mișcărilor, explicând cum să numere în șoaptă. Unii copii se vor opri la numărul corect de mișcări, alții vor continua să execute mișcărilor.</p>

Dezvoltarea atitudinilor pozitive față de cunoașterea matematică

Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de înțelegerea matematică a realității poate avea loc în contextul oferirii de sarcini care să aibă sens pentru copii și care să fie relaționate cu interesele lor obișnuite:

- utilizarea unor sarcini care au sens pentru copii (atât sens practic, cât și sens matematic) — distribuirea unor jucării;
- dispoziția educatorilor de a aștepta și a încuraja la copii inventarea, explicarea și criticarea propriilor soluții și strategii;
- oferirea ocaziilor pentru invenții creative și practice;
- ajutorul și încurajarea explorării unor soluții multiple;
- sprijinirea pentru a observa conexiuni între multiple tipuri de cunoaștere care implică relații cantitative și matematice (Clements *et al.*, 2012).

Contactul cu natura — dezvoltarea modelelor de gândire științifică la vârste timpurii

Cea mai bună cale de a învăța știința este aceea de a face știință. Însă, ca și în cazul matematicii, copiii de vârstă antepreșcolară și preșcolară sunt expuși într-o manieră mai puțin științifică la realitate, iar experiențele cu adevărat științifice sunt rare (Brenneman *et al.*, 2009). Copiii sunt predispuși în mod spontan să cerceteze, să exploreze și să caute răspunsuri pentru a înțelege lumea, deci au deja această calitate care trebuie doar cultivată și dezvoltată. Cu toate acestea, sintagma „copiii sunt prin natura lor oameni de știință” are nevoie de nuanțare. Este adevărat că, prin curiozitatea specifică acestei vârste și datorită nevoii lor de a trăi într-o lume predictibilă, copiii generează explicații și modele ale realității în care trăiesc. Însă teoriile implicite sunt deseori departe de un model obținut printr-o gândire științifică (Worth, 2010). Dezvoltarea gândirii științifice are nevoie de ghidaj explicit, derulat în contexte educative sistematice. Cu toate acestea, experiențele educaționale evaluate în domeniul științelor s-au dovedit a nu se ridica la standarde calitative prea înalte, fiind mai degrabă acțiuni simple, izolate, oferind puține ocazii copiilor de a-și dezvolta abilități de bază pentru învățarea ulterioară a unor concepte științifice (Henrichs *et al.*, 2011). Există o multitudine de lucrări care conțin sugestii de activități cu caracter științific: de la activități care presupun simpla observare a obiectelor și fenomenelor, fără a mai analiza concluziile trase de copii și fără a aborda întrebările care au apărut pe parcursul observării, la activități care propun copiilor explorări interesante și motivante, dar nefinalizate într-un proces de gândire profund științifică.

Este necesar ca experiențele educative adecvate în domeniul învățării științelor la vârste timpurii să depășească paradigma predării, pentru a dezvolta perspectiva explorării științifice a lumii. Soluția acceptată din acest punct de vedere este un curriculum bazat pe abordarea de tip cercetare-acțiune, ceea ce poate permite o bună dezvoltare a competențelor științifice ale copiilor (Clement & Sarama, 2014, Anderson, 2002).

Adaptată la învățare, cercetarea presupune un proces de rezolvare de probleme pe parcursul căruia copiii răspund unor întrebări de cercetare (Lind, 2005) și își construiesc propria cunoaștere cu ajutorul profesorilor și al prietenilor. Alegerea conținuturilor științifice specifice vârștelor timpurii presupune îndeplinirea a trei criterii (Worth, 2010):

1. Accesul la explorarea directă a obiectelor și fenomenelor. Conform acestui criteriu au prioritate subiectele care permit accesul direct prin intermediul simțurilor — mișcarea obiectelor, lumina și umbra, ciclurile de viață ale plantelor și animalelor sau orice aspecte din mediul experimentat și accesibil copiilor. Pot fi incluse și subiecte care oferă informații prezentate prin intermediul cărților, al revistelor sau resurselor multimedia — de exemplu, pinguinii sau elefanții prezentați prin concepte de tipul „habitat”, „caracteristici fizice” și „adaptare”. Aceste din urmă subiecte vor rămâne la nivel de discuții sau joc de rol, fără a permite accesarea directă a informației științifice.
2. Conceptele utilizate sunt concepte de bază în știință. Comportamentul animalelor este relaționat cu conceptul de adaptare, studiul relației umbră-lumină este asociat cu ideea prezentării luminii în univers sub formă de linii drepte sau mișcarea unui corp este asociată cu conceptele de forță,

viteză și timp. Fiecare concept este aproximat pornind de la comportamente exploratorii specifice:

Tabelul 2. Manifestarea comportamentală a primelor concepte științifice

Concept	Comportament
Correspondență unu-la-unu	Pune pe rând câte o bulină în fiecare pătrat al grilei, oferă câte un măr fiecărui copil de la masă.
Numărare	Numără monedele sau paiele necesare pentru fiecare pahar de pe masă.
Clasificare	Formele pătrate și formele rotunde sunt grupate în două mulțimi; mașinuțele sunt puse într-un garaj, iar camioanele, în altul.
Măsurare	Toarnă nisip, apă, orez sau alt material dintr-un recipient în altul.

Conceptele sunt explorate din perspective multiple, dând copiilor posibilitatea de a compara, relaționa, integra și evalua reflexiv ceea ce află. Lumea științei este o lume a întrebărilor și a schimbării de perspectivă. Copiii ar trebui să poată avea acces atât la explorarea științifică a lumii fizice, ceea ce presupune accesarea experimentală a acesteia, cât și la explorarea științifică a lumii vii, care presupune un demers bazat pe observare.

Abilitățile dezvoltate de experimentarea științifică a realității presupun: explorarea obiectelor, materialelor și evenimentelor; abilitatea de a pune întrebări; capacitatea de a face observații pertinente; descrierea realității cu ajutorul unor criterii; capacitatea de comparare, clasificare și categorizare; înregistrarea observațiilor; utilizarea unor instrumente pentru extinderea observațiilor; identificarea de modele și relații; dezvoltarea de explicații și idei,

350 lucrul în colaborare; discutarea ideilor și deschiderea către noi perspective (Worth, 2010).

Provocarea pentru educator este aceea de a crea un mediu de învățare în care să poată fi generate întrebări și să poată fi aplicată rezolvarea de probleme. Copilul trebuie privit, într-o perspectivă constructivistă, ca explorator intelectual, făcând propriile descoperiri și construindu-și propria cunoaștere prin aproximări succesive. A gestiona acest tip de învățare bazat pe schimbarea conceptuală, pe predarea centrată pe antrenarea înțelegerii înseamnă punerea în practică a unor strategii diferite față de cele ale învățării tradiționale. Locul memorării unor rezultate ale cercetării este luat de experimentarea procesului de cercetare și de descoperirea acestor rezultate de către copil. Mediul de dezvoltare a copilului trebuie manipulat astfel încât să poată crește progresiv profunzimea și complexitatea conceptuală, pe măsură ce copilul avansează la nivelul acestei profunzimi și la nivelul etapelor dezvoltării sale cognitive.

Provocarea dinspre domeniul realității extinse — integrarea modelului posibil eronat

Realitatea extinsă (XR) este un concept recent care încearcă să includă într-un cadru unitar realitatea virtuală (VR), realitatea augmentată (AR) și realitatea mixtă (MR). Realitatea extinsă poate fi reprezentată ca un continuum real-virtual, la o extremă aflându-se mediul real, iar la cealaltă, mediul virtual. Spre deosebire de realitatea augmentată și realitatea virtuală, realitatea mixtă oferă elementelor din spațiul virtual capacitatea de a interacționa cu obiectele fizice. În cazul acestei paradigme, utilizatorul este imersat în același timp în spațiile real și virtual, fără ca el să perceapă o diferență clară între cele două lumi.

Procesul cunoașterii la vârste timpurii se subsumează unor modele în care, prin explorare experimentală, *lumea obiectelor* este modelată din ce în ce mai acurat sub forma schemelor cognitive, a operațiilor mintale și a conceptelor din ce în ce mai abstracte. Similar, prin procesul de observare, *lumea ființelor vii* se structurează în ierarhii specifice, cu modele de funcționare de tipul atenției împărțite sau teoriei minții, care se subsumează modelelor de cogniție socială. Fiecare model construit este supus unor verificări care asigură viabilitatea adaptativă a acestuia. Când este vorba însă de realitatea extinsă, legile descoperite aici au un alt regim de funcționare. Ceea ce în realitatea obișnuită poate fi o eroare evidentă, în realitatea extinsă este o posibilitate firească.

Un avantaj evident al accesului la realitatea extinsă îl reprezintă posibilitatea de a explora realități inaccesibile fizic (Allison & Hodges, 2000), de a explora într-un mod interactiv lumea conceptelor. În plus, realitatea extinsă reprezintă o ocazie pentru copii de a experimenta interacțiuni care încalcă legile cunoscute ale realității. Acest mod de raportare poate avea un efect benefic asupra unor abilități precum creativitatea, inițiativa și curajul de a învăța prin erori (Jang *et al.*, 2021; Passig & Eden, 2010). Pe de altă parte, funcționarea cognitivă la nivelul realității extinse prezintă riscul transferului unor abilități dezvoltate pentru acest tip de realitate la nivelul modelului de interacțiune cu realitatea fizică sau socială concretă (Chuah, 2018). Ceea ce poate fi experimentat ca adaptativ în realitatea extinsă poate să fie neadaptativ sau riscant în realitatea concretă. La acest nivel, dacă preșcolaritatea este etapa în care copiii își dezvoltă capacitatea de a diferenția realul de imaginar, la fel devine necesară dezvoltarea abilității de a diferenția modelele de funcționare la nivelul celor două moduri de experimentare a realității. Intervenția educatorilor la această

352 vârstă poate avea rolul de ghidaj în procesul de explorare responsabilă și cu discernământ a celor două tipuri de realitate. Integrarea modelului realității extinse este un proces care necesită o atentă mediere educațională și raportare la valorile umane adaptative.

Bibliografie

- Jang, J., Ko, Y., Shin, W.S., & Han, I. (2021). Augmented reality and virtual reality for learning: An examination using an extended technology acceptance model. *IEEE Access*, 9, 6798-6809.
- Chuah, S.H.W. (2018). Why and who will adopt extended reality technology? Literature review, synthesis, and future research agenda (13 dec. 2018). Accesibil la: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3300469.
- Passig, D., & Eden, S. (2010). Enhancing time-connectives with 3D immersive virtual reality (IVR). *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 307-325.
- Allison, D., & Hodges, L. F. (2000). Virtual reality for education? În *Proceedings of the ACM symposium on Virtual reality software and technology* (pp. 160-165).
- Alibali, M. W., & GoldinMeadow, S. (1993). Gesture-speech mismatch and mechanisms of learning: What the hands reveal about a child's state of mind. *Cognitive Psychology*, 25(4), 468-523.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anderson, R.C., Kulhavy, R.W., & Andre, T. (1971). Feedback procedures in programmed instruction. *Journal of Educational Psychology*, 62(2), 148.
- Ausubel, D., Robinson, F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Barnes, J. M., & Underwood, B. J. (1959). „Fate“ of first-list associations in transfer theory. *Journal of Experimental Psychology*, 58(2), 97.
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action*. Upper Saddle River, NJ.

- Brenneman, K., Massey, C. P., & Metz, K. (2009). Science in the early childhood classroom: Introducing senses as tools for observation. In *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Denver CO.
- Brenneman, K., Stevenson-Boyd, J., & Frede, E. C. (2009). Math and science in preschool: Policies and practice. *Preschool Policy Brief*, 19, 1–12.
- Brown, E. T. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 26(26): 239–257.
- Bryson, S. (2013). Virtual reality: A definition history—a personal essay. arXiv preprint arXiv:1312.4322.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. New York: Oxford University Press.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). The importance of the early years. *Science, Technology & Mathematics (STEM)*, 5–9.
- Clements, D. H., Sarama, J., Unlu, F., & Layzer, C. (2012). The efficacy of an intervention synthesizing scaffolding designed to promote self-regulation with an early mathematics curriculum: effects on executive function. *Lucre prezentată la conferința organizată de Society for research on educational effectiveness*, Washington, D.C.
- Early, D., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., & Clifford, R. & Kraft-Sayre, M. (2005). Pre-kindergarten in eleven states: NCEDE's multi-state study of pre-kindergarten and study of state-wide early education programs (SWEEP). Preliminary Descriptive Report. NCEDE Working Paper. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, Chapel Hill.
- Eimeren, L.V., MacMillan, K.D., & Ansari, D. (2007). The role of subitizing in children's development of verbal counting. *Lucre prezentată la conferința organizată de Society for Research in Child Development*, Washington, D.C.
- Fuson, K.C. (2012). *Children's counting and concepts of number*. Springer Science & Business Media.
- Graham, T.A., Nash, C., & Paul, K. (1997). Young children's exposure to mathematics: The child care context. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 31–38.

- 354 Henrichs, L.F., Leseman, P.P., Broekhof, K., & De Lara, H.C. (2011). Kindergarten talk about science and technology. In *Professional Development for Primary Teachers in Science and Technology* (pp. 217–227). Brill.
- Lind, K.K. (2005). *Exploring science in early childhood* (ed. a 4-a). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Middleton, J.A., & Spanias, P.A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65–88.
- Mix, K.S., Huttenlocher, J., & Levine, S. C. (2002). Multiple cues for quantification in infancy: Is number one of them? *Psychological Bulletin*, 128(2), 278.
- Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.
- Rudd, L.C., Lambert, M. C., Satterwhite, M., & Zaier, A. (2008). Mathematical language in early childhood settings: What really counts? *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 75–80.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- Siegler, R.S. (1995). How does change occur: A microgenetic study of number conservation. *Cognitive Psychology*, 28(3), 225–273.
- Skinner, B.F. (1965). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Steffe, L.P., & Cobb, P. (2012). *Construction of arithmetical meanings and strategies*. Springer Science & Business Media.
- Tudge, J.R., & Doucet, F. (2004). Early mathematical experiences: Observing young Black and White children's everyday activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 21–39.
- Winton, P., Buysse, V., Bryant, D., Clifford, D., Early, D., & Little, L. (2005). NCEDE pre-kindergarten study. *Early Developments*, 9(1), 1–31.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. În: *Collected Papers from the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference*, mai 2010, University of Northern Iowa: <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/index.html>.

Dezvoltarea limbajului și a comunicării în educația timpurie

Otilia Năstuța
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Ce fel de oameni devenim depinde în mod hotărâtor de poveștile cu care suntem crescuți.

Chinweizu

O. Introducere

Dezvoltarea limbajului și a comunicării în educația timpurie reprezintă o componentă importantă a formării personalității copilului de vârstă mică, având evidente implicații și la nivelul celorlalte domenii de dezvoltare. În prezentul studiu teoretico-aplicativ ne propunem să prezentăm cele mai importante strategii didactice, care, din punctul nostru de vedere, contribuie la dezvoltarea acestui domeniu în primii ani de viață: verbalizarea, conversația, jocul, sub diversele sale forme, rolul poveștilor, storytellingul, forme ale interacțiunii cu cartea, modalități de organizare a activităților în contexte formale și nonformale. În elaborarea studiului, am valorificat cărți și articole de specialitate, precum și experiența didactică proprie.

I. Limbaj și comunicare la vârstele mici — aspecte teoretice

Problema producerii limbajului și a funcționării sale a preocupat și-i preocupă în continuare nu numai pe lingviști, ci și pe psihologi, antropologi, neurologi, biologi ș.a. Printre cele mai relevante perspective teoretice legate de dezvoltarea limbajului le amintim pe cele enunțate de Lev Vygotsky, Noam Chomsky și Jerome Bruner. Pentru Lev Vygotsky, limbajul și gândirea se află într-o strânsă legătură și au nevoie, pentru a se putea manifesta, de instrumente și semne (Smith & Vincent, 2022, p. 26), adică de instrumente lingvistice, precum limbajul nonverbal, gesturile de la vârstele timpurii sau vorbirea, ale cărei semnificații reies/decurg din folosirea lor în contexte social-culturale particulare. Așadar autorul menționat susține faptul că practicile comunicaționale sunt mediate social și cultural, prin urmare sunt constructe sociale. Acest lucru înseamnă că dezvoltarea limbajului copilului este influențată de mediul cultural. Lev Vygotsky identifică trei tipuri sau forme ale limbajului: este vorba, mai întâi, despre limbajul social, pe care copilul de peste 2 ani îl dezvoltă pentru a vorbi sau a comunica cu ceilalți. După 3 ani, în concepția lui Vygotsky, copilul dezvoltă și un limbaj egocentric, adică despre sine și cu sine. Cea de-a treia etapă este reprezentată de limbajul intern care se instalează după vârsta de 7 ani. Importantă de reținut în contextul de față este ideea că adultul/familia/comunitatea are un rol foarte important în a oferi suport copilului în învățare. Pe de altă parte, lingvistul Noam Chomsky susținea ideea caracterului specific și înnăscut al structurilor lingvistice la copil. Teoria nativistă a lui Chomsky nu exclude factorii sociali și culturali pe care îi evidențiasă Vygotsky, doar că, în opoziție cu ideile behavioriste

care favorizau întărirea pozitivă și imitația, el pune în evidență componenta înnăscută, biologică. Jerome Bruner reintroduce în prim-plan importanța mediului social, mai cu seamă caracterul interacțional al învățării limbajului. La fel ca Noam Chomsky, susține rolul mecanismelor interne în învățarea limbajului, dar arată și că „mediul cultural este un ingredient esențial“ (Smith & Vincent, 2022, p. 29). Ceea ce evidențiază Bruner ca fiind important în achiziția și dezvoltarea limbajului sunt interacțiunile, rutinele comunicaționale zilnice, practicile și deprinderile care să-i permită copilului să folosească structurile gramaticale și să-și extindă vocabularul. Pe parcursul acestui proces, copilul are nevoie de suportul extern, al celorlalți — familie, educatori, copii mai mari etc. —, prin urmare de asistență din exterior, de componenta socială. Așadar, asemenea altor teoreticieni ai fenomenului, Bruner este un susținător al învățării active, al caracterului social al experienței de învățare. Promotorii teoriei învățării susțin că achiziția limbajului este determinată de întărire și de imitație. Astfel, vorbirea copilului poate fi favorizată de comportamentul adulților, care pot să ofere modele, să stimuleze producțiile verbale ale copilului prin apreciere, încurajare, recompensă etc.

Am expus aceste câteva teorii pentru a creiona fundamentul științific care susține modalitățile de acțiune de care dispun adulții implicați în educația timpurie a copilului. În cele ce urmează vom prezenta sintetic, pe baza studiilor de specialitate, desigur, stadiile de dezvoltare a limbajului în primii ani de viață, accentuând aspectele care contribuie decisiv la o dezvoltare optimă a antepreșcolarului sau a preșcolarului. Din punctul nostru de vedere, trei ar fi direcțiile fundamentale care influențează dezvoltarea limbajului și a comunicării în educația timpurie: **verbalizarea, jocul și interacțiunea cu cartea/povestirea/lectura.**

II. Particularități ale dezvoltării limbajului în educația timpurie. Modalități de intervenție și stimulare

Este evident faptul că limbajul reprezintă un indicator important al dezvoltării copilului, deoarece, prin limbaj, copilul își exprimă și comunică nivelul de cunoaștere a lumii înconjurătoare, își face înțelese nevoile și interacționează cu cei din jur. Fiecare etapă din dezvoltarea personalității copilului, fiecare componentă avută în vedere, analizată, influențată prin intervenții regulatorii, contribuie la o evoluție firească, progresivă, armonioasă a copilului, a cărui adaptare la cerințele societății actuale devine astfel mai lesne de realizat. În acest context, până nu cu mult timp în urmă, evoluția copilului era gândită într-un cadru formal și instituționalizat începând cu etapa preșcolară, adică începând cu vârsta de 3 ani. Însă mutațiile produse la nivelul organizării sociale, corelate cu cercetările din domeniile psihologiei și științelor educației, impun și în spațiul românesc o reconsiderare a poziției decidenților, formatorilor, practicienilor în raport cu posibilitățile de structurare și intervenție educațională timpurie. În ceea ce privește achiziția limbajului și primele etape de dezvoltare ale copilului, studiile efectuate de specialiști în psihologie au demonstrat faptul că se poate vorbi de existența unei succesiuni generale de dezvoltare, cel puțin în datele ei generale (Papalia *et al.*, 2010): vorbirea prelingvistică, care include plânsul, gânguritul, lalalizarea și imitarea sunetelor vorbirii; exprimarea într-un singur cuvânt — 1–2 ani; și, în jurul vârstei de 2 ani, primele propoziții.

II.1. Limbaj și comunicare — 0–1 an, stadiul preverbal sau prelingvistic. Caracteristici

Așa cum spune un celebru postulat, comunicarea este inevitabilă. Înainte ca aceasta să se realizeze verbal, comunicarea umană cunoaște stadiul **preverbal** sau **prelingvistic**, care corespunde etapei de vârstă **0–1 an**. În acest stadiu, primele forme de comunicare sunt reprezentate de plâns și de țipăt, mijloace comunicaționale care reflectă starea emoțională a copilului și cărora mama le atribuie semnificații adecvate, legate de nevoile de bază ale copilului. Prin urmare, comunicarea copilului la această vârstă se realizează **nonverbal**, prin **gesturi și mimică**. La 3–4 săptămâni, comunicarea nonverbală se manifestă prin „diferite expresii ale feței, surâs, zâmbet, gestică mâinilor ș.a.” (Vrânceanu *et al.*, 2017). După prima lună de viață, țipătul, o primă formă de comunicare, este însoțit de gângurit, considerat un indiciu al debutului comunicării verbale. Copilul emite sunete, vocale prelungite, prin care, datorită modulării intonației, pare a iniția un dialog cu cei din jur, acesta fiind interpretat ca o expresie a plăcerii și a stării de bine. În jurul vârstei de 6 luni, apare lalizarea, care constă în repetarea unor silabe, constituite prin alăturarea unei consoane înaintea vocalei, precum „la, la”, „pa, pa” etc., care, la început, nu par a avea o semnificație anume, dar, în timp, prin repetare, vor sta la baza constituirii primelor cuvinte. Gânguritul și lalizarea sunt considerate elemente pregătitoare, de exersare fonetică, în vederea producției primelor cuvinte, moment important, deoarece copilul atribuie unei structuri fonice (un sunet sau un grup de sunete) un **sens**, această asociere fiind aptă să îndeplinească o funcție de comunicare — aici avem deja una dintre cele mai cunoscute definiții pentru *cuvânt*.

II.2. Limbaj și comunicare — 0-1 an, stadiul preverbal. **Modalități de stimulare**

E firesc să ne întrebăm ce poate face adultul pentru a stimula comunicarea copilului în stadiul preverbal. Cu siguranță, este vorba despre înțelegere și interpretare, stimulare și răspuns, despre dirijare și despre interacțiunea sub toate formele. De exemplu, dacă vorbim despre **înțelegere și interpretare**, este vorba despre interpretarea adecvată a primelor forme de comunicare a copilului, în funcție de fiecare copil în parte. Acest lucru se poate realiza prin observare, monitorizare, corelare. Adultul în grija căruia se află copilul trebuie să știe ce exprimă fiecare formă de manifestare comunicațională a copilului și să răspundă adecvat. Apoi, dacă ne referim la gesturi și mimică, la manifestările nonverbale ale copilului, adultul **încurajează și stimulează** exprimarea copilului prin propriile expresii, **răspunde mimetic și cu variații de expresie**, pentru a-i oferi copilului noi modalități de exprimare. Literatura de specialitate înregistrează sintagma *vorbire adresată copilului* (VAC), sintagmă care desemnează „o formă de vorbire folosită adesea în adresarea către sugari și copii mici; include o exprimare rară, simplificată, un ton subțire, vocale pronunțate exagerat, cuvinte și propoziții scurte și multă repetiție; se mai numește *limba părinților* sau *limba mamelor*” (Papalia *et al.*, 2010). În etapa gânguritului și a lalizării, care precedă stadiul verbal, adultul **răspunde și stimulează**, dar și **dirijează** copilul spre momentul primului cuvânt, când o structură fonică primește, capătă înțeles lexical, realizându-se unitatea semnului lingvistic semnificat-semnificat.

II.3. Limbaj și comunicare — 9, 10, 11, 12 luni — debutul stadiului verbal. Caracteristici și modalități de stimulare

Trebuie să facem mai întâi precizarea că ritmul de dezvoltare al copilului, implicit în ceea ce privește limbajul și comunicarea, cunoaște variații de timp, în funcție de fiecare copil în parte. Astfel, în unele cazuri, stadiul verbal se poate instala mai devreme, iar în altele, mai târziu, dat fiind faptul că fiecare copil în parte are propriul ritm de dezvoltare. În principiu, în jurul vârstei de 10 luni copilul asociază cuvinte unor elemente ale realității înconjurătoare, demonstrând că înțelege mai mult decât poate exprima. Apoi, în jurul vârstei de 1 an, reușește să articuleze primele cuvinte, formate din două silabe, repetate la început (*tata, mama, papa*). Copilul folosește în continuare mijloacele de exprimare nonverbale, în sensul că „răspunde prin gesturi la întrebări simple, execută anumite comenzi simple, poate da sau arăta la cerere anumite obiecte, indică trei–cinci imagini dintr-o carte când sunt denumite, arată trei părți ale corpului etc.” (Vrânceanu *et al.*, 2017). În această etapă, rolul adultului este acela de a genera situații de comunicare și de a oferi **modele de verbalizare** adaptate nivelului de înțelegere al copilului. Situațiile de comunicare trebuie „decupate” din realitatea imediată a copilului (mediul familial, rutinele zilnice, spațiul de joacă etc.). Toate activitățile în care este implicat copilul trebuie verbalizate cu voce tare, clar, expresiv, de către adult: rutinele (masa, somnul, plimbările etc.) și jocurile, interacțiunile cu alți membri ai familiei (*Cine a venit? Cine se aude? Ce mâncăm acum? Cum este? Cum face pisica? Cine face ham?* etc.). Jucăriile, imaginile, cărțile, jetoanele etc. trebuie, de asemenea, să reprezinte aspecte din viața copilului, din realitatea imediată.

II.3. Limbaj și comunicare — 12–18 luni. **Caracteristici și modalități de stimulare**

În această perioadă, copilul este preocupat de cuvintele singulare, atât la nivel de percepție, cât și la nivel de producție. Primele sale cuvinte desemnează obiecte și ființe din realitatea imediată. Componenta afectivă are un rol important în asimilarea și producția lingvistică. De regulă, primele cuvinte ale copilului desemnează pe membrii cei mai apropiați ai familiei (*mama, tata*), rutinele (*papa, nani*) etc. Din punctul de vedere al părților de vorbire, primele cuvinte rostite de copil sunt substantive, însă un rol important îl au și interjecțiile onomatopice, ca fapte de limbă cu sens motivat, muzicale, prin urmare ușor de perceput, de asociat și de reprodus de către copil. Copilul înțelege indicațiile simple, recunoaște obiecte, urmează instrucțiuni simple etc.

În ceea ce privește **întâlnirea copilului cu cartea**, trebuie să accentuăm faptul că primul tip de carte cu care intră copilul de vârstă antepreșcolară în contact este „cartea cu poze” (Bratu, 1977, p. 24), cartea ilustrată, care prezintă caracteristici speciale determinate de nivelul de vârstă căreia i se adresează, fiind de fapt o carte-obiect care vizează mai multe simțuri: format mic, pentru a putea fi mânguită de copii, materiale plăcute la atingere (cărți de pânză sau plastic, cărți de baie, cărți cartonate), forme atractive, viu colorată, în culori contrastive, cu ilustrații, poze luminoase și clare, cu foarte puțin text sau fără text, cărți despre primele cuvinte, concepte simple, povești simple despre viața de zi cu zi, care să-i permită copilului să facă legătura cu experiențele proprii, poezii simple. Pe baza ilustrațiilor se pot crea situații de comunicare și se poate verbaliza, adultul oferindu-i copilului un model de „lectură a imaginilor”, model

pe care copilul îl va urma. Prin urmare, este important ca, în paleta de activități gândite pentru antepreșcolar, să fie inserate momente de interacțiune cu cartea; aceasta e bine să fie adecvată vârstei, preponderent cu ilustrații, la început, apoi, însoțită de text. Pentru sugestii de modalități de interacțiune lingvistică cu bebelușii și copiii mici, precum și de descriere a unor cărți adecvate primilor ani de viață, se pot consulta Ghidurile Usborne pentru părinți (Chandler, 2018, pp. 6–20).

Desigur, dezvoltarea copilului trebuie privită global, prin corelarea și interconectarea domeniilor de dezvoltare. Astfel, dezvoltarea limbajului este legată și de dezvoltarea fizică a acestuia, de extinderea treptată a orizontului de cunoaștere. În această etapă, deosebit de importantă este verbalizarea tuturor activităților desfășurate cu copilul, comunicarea în legătură cu tot ce se întâmplă în jurul lui. În jurul vârstei de 1 an și jumătate și după, copilul construiește holofraze (enunțuri comprimate într-un singur cuvânt), scurte propoziții, răspunde afirmativ sau negativ uneori, își recunoaște numele.

II.4. Limbaj și comunicare — 19–36 luni. Caracteristici

După 1 an și jumătate se produc acumulări importante, atât la nivel de percepție, achiziție, cât și la nivel de producție, utilizare. Copilul înțelege și reacționează corect la din ce în ce mai multe cuvinte, iar vocabularul său activ cuprinde în jur de 30 de cuvinte. De asemenea, copilul trece de la formularea propozițiilor dintr-un cuvânt la formularea de propoziții formate din 2–4 cuvinte. Imitarea verbală rămâne o formă importantă de învățare. În jurul vârstei de 2 ani, copilul „are un vocabular format din 150–300 de cuvinte, dar poate înțelege mai multe

364 și începe să asocieze cuvinte pentru a forma propoziții simple. La această vârstă nu folosește încă pronumele personal «eu» și vorbește despre sine la persoana a III-a. Numește alți membri ai familiei, patru–cinci jucării și răspunde cu da sau nu la întrebări care cer răspunsuri de acest tip” (Vrânceanu *et al.*, 2017). După împlinirea vârstei de 2 ani, „copilul se află în stadiul preconceptual, iar în următoarele luni, până la vârsta de 3 ani, copilul intră în stadiul frazei gramaticale, reușind să se exprime mai corect” (Vrânceanu *et al.*, 2017). Aceeași sursă menționată anterior ne indică și comportamentul lingvistic al copilului în jurul vârstei de 3 ani: „Vocabularul său atinge în jur de 1 000 de cuvinte, utilizează cuvinte în locul obiectelor, pune întrebări referitoare la persoanele absente cu care s-a simțit bine, își poate imagina viitorul, folosește comunicarea verbală pentru a crea situații imaginare” (Vrânceanu *et al.*, 2017), folosește corect unele pronume și formează cu ușurință propoziții din trei-patru cuvinte. Poate folosi în joc obiecte simbolice. Desigur, toate aceste standarde sunt orientative, fiecare copil prezentând propriul nivel de dezvoltare, mai mult sau mai puțin apropiat de medie.

II.5. Limbaj și comunicare — 19–36 luni.

Activități și forme de realizare

Așadar, ținând cont de achizițiile de limbaj pe care le posedă copilul în jurul vârstei de 2 ani, se poate avea în vedere o structurare a activităților de dezvoltare a limbajului oarecum similară celei din etapa preșcolară. Activitățile propuse pot fi constituite în jurul a două concepte fundamentale: **joc** — sub diversele sale forme — și **povestiri/lecturi** ale educatoarei. Cum jocul este principală formă de manifestare a copilului la vârstele mici, există,

desigur, numeroase definiții și clasificări vehiculate în literatura de specialitate. Nu vom relua aici teorii și clasificări în general cunoscute, ci ne vom limita la încercarea de a descrie câteva forme de joc prezente în educația timpurie, cu impact deosebit în dezvoltarea limbajului și a comunicării. Vom valorifica în acest sens lucrări mai puțin accesate (Owen, 2021; Smith & Vincent, 2022; Waters-Davies, 2022), pentru a explora unele dintre cele mai noi perspective. În ceea ce privește tipologia jocurilor, există clasificări considerate tradiționale (Waters-Davies, 2022), cum ar fi cele patru tipuri de joc (mai puțin cunoscute decât cele din teoriile lui Piaget), propuse de Sara Smilansky, despre care autoarea crede că susțin învățarea în educația timpurie de-a lungul tuturor stadiilor de dezvoltare: jocul funcțional sau practic, jocul de construcție, jocul dramatic/de rol și jocul cu reguli. Despre jocul funcțional aflăm din sursa citată că este jocul practicat la vârste timpurii, constând în folosirea simțurilor de către copii, pentru a învăța despre atributele fizice ale obiectelor. Așadar ar fi vorba despre așa-numitele jocuri senzoriale. Aceste jocuri pot avea și o componentă lingvistică, unii dintre copii creând mici monologuri în timpul jocului, în timpul cărora descriu ceea ce fac. Jocurile de construcție presupun folosirea diferitelor obiecte și materiale de către copii pentru a crea ceva nou. Acestea dezvoltă la copii spiritul de colaborare și de cooperare, soluționarea de probleme și creativitatea (Waters-Davies, 2022, p. 29). Jocul dramatic/sociodramatic/jocul de rol este un tip de joc cu un scop foarte important în dezvoltarea limbajului copilului. Așa cum punctează Magdalena Dumitrana, este „jocul cu cele mai multe valențe în dezvoltarea generală și, în special, în dezvoltarea limbajului copilului. Prin jocul de rol, copiii reprezintă întâmplările prin care au trecut și cunoștințele lor despre oameni și situații.

366 Utilizând elementele la care au fost martori sau la care au luat parte, copiii ajung să înțeleagă semnificațiile lucrurilor și evenimentelor din jur” (Dumitrana, 2000). Jocul cu reguli ar corespunde în terminologia consacrată jocului didactic, care reprezintă forma de joc cea mai structurată, organizată, guvernată de reguli pe care copilul învață să le accepte și să le urmeze în acțiunile sale.

Dintre tipurile de joc contemporane enumerate (Waters-Davies, 2022, pp. 30–37), ne referim în mod deosebit la cele cu impact mai consistent asupra dezvoltării limbajului. Primul tip de joc ar fi **jocul de comunicare**, descris ca fiind tipul de joc în timpul căruia copiii folosesc cuvinte, gesturi, expresii faciale și posturi pentru a exprima ceea ce gândesc și ceea ce simt. Interacțiunile cu ceilalți copii în timpul cântecelor, povestirilor, jocului de mimă contribuie la dezvoltarea vocabularului, la diversificarea formelor de comunicare și permit adulților să observe și să evalueze dezvoltarea copiilor pentru a găsi modalități adecvate de planificare a activităților. Dacă în perspectiva tradițională se vorbea despre un singur joc bazat pe elemente specifice dramei/teatrului, în teoriile moderne, contemporane, menționate în sursa citată mai sus, regăsim tipuri de joc precum cele descrise în rândurile următoare. **Jocul dramatic/tematic** este jocul în timpul căruia copiii recrează scenarii pe care le-au întâlnit în poveștile ascultate, în cărțile citite sau în alte forme media; acest tip de joc contribuie la o mai bună înțelegere de către copii a personajelor, a subiectelor, a temelor, la exprimarea emoțiilor și, prin accesul la experiențele și trăirile unor personaje, la o mai bună înțelegere a lumii și la o mai adecvată situare în realitate. Pentru spațiul autohton, termenul folosit este cel de *dramatizare*, cu precizarea că dramatizarea și jocul de rol nu trebuie confundate, dramatizarea fiind interpretarea de către copii a unor scene din poveștile audiate,

de regulă, în timp ce jocul de rol, „jocul de-a...”, se bazează pe improvizație, copiii imitând situații din viața de zi cu zi. Jocul de rol, așa cum am precizat și anterior, constituie o parte importantă a dezvoltării copilului. **Jocul de rol** presupune imitarea de către copii a unor situații/persoane familiare, oameni din diferite categorii profesionale etc. și reprezintă, în mod deosebit, un indicator relevant al modului în care copilul internalizează realul. În același timp, observând comportamentul lingvistic al copilului în timpul jocului de rol, părintele/cadrul didactic poate determina nivelul vocabularului, registrele limbii folosite și poate gestiona ulterior mai bine situațiile de comunicare în care este implicat copilul. În sursa citată (Waters-Davies, 2022, p. 32), regăsim descris și **jocul imaginativ**, ale cărui caracteristici sunt similare cu cele ale jocului de rol. Prin **joc social** desemnăm orice tip de joc care se bazează pe interacțiunea copiilor. În timpul jocurilor sociale, în interacțiunea cu alți copii, se dezvoltă abilități, comportamente sociale, precum împărțirea lucrurilor/jucăriilor comune, intervenția la momentul potrivit (învață să intervină când *îi vine rândul*), comportamentul de ascultător, observarea și înțelegerea semnalelor sociale, împărtășirea unor idei, cooperarea în a construi ceva comun, negocierea și compromisul etc. Evident, interacțiunile sociale se bazează pe comunicare, așadar aceste jocuri îi servesc copilului în dezvoltarea capacităților de comunicare. **Jocul fantastic** (termenul *fantastic* este folosit aici cu trimitere la ireal) se bazează pe scenariile care nu sunt preluate din viața reală. Acest joc, de tipul *Dacă ar/ai fi...*, promovează imaginația și gândirea creativă, explorarea granițelor dintre real și ireal, contribuind, în același timp, prin transpunerea în ireal, la găsirea unor răspunsuri, la soluționarea unor situații din realitate. Acolo unde realul constrânge, irealul oferă posibilități,

368 soluții, variante, care-i dau copilului sentimentul împlinirii, îi dezvoltă stima de sine și încrederea în sine, ceea ce înseamnă că jocul poate avea valențe terapeutice. **Jocul sociodramatic**, așa cum este descris în sursa citată, pare o combinație între ultimele două tipuri de joc descrise mai sus, în sensul că se poate desfășura fie individual, fie colectiv și poate include atât elemente reale, cât și ireale (de exemplu, copilul pregătește o masă, adică se preface că gătește, pentru un personaj de desen animat sau un supererou). Prin intermediul acestui tip de joc, copiii își pot conștientiza și exprima propriile emoții și sentimente, inclusiv cele care i-ar putea face anxioși sau temători; dar, în același timp, prin interacțiunea cu ceilalți au posibilitatea de a identifica și conștientiza emoțiile celorlalți, de a coopera și comunica. Alte tipuri de jocuri cu implicații pentru sfera limbajului și a comunicării sunt **jocurile cu obiecte** și **jocurile simbolice**. Acestea presupun, pe lângă recunoașterea și manipularea anumitor obiecte, și situații de comunicare, sub formă de monolog sau de dialog. Astfel de jocuri pot fi centrate pe dezvoltarea abilităților de comunicare: jocuri cu sarcini, precum indicarea și denumirea obiectelor din jurul copilului (*Ia și pune în coș, Găsește și adu-mi, Spune ce este!*), jocuri cu întrebări și răspunsuri despre obiecte, fenomene etc. Jocurile simbolice sunt mai prezente în educația timpurie și valorifică disponibilitățile imaginative și de transfer animist ale copilului. Ele au adesea și o componentă lingvistică, copilul descriind și vorbind cu obiectele. Nu în ultimul rând, relevante pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării sunt **jocurile muzicale**, cântecelele pentru copii (*nursery rhymes*), cele care îi antrenează în pronunțarea unor cuvinte, îi ajută sa-și dezvolte simțul fonematic, vocabularul etc.

O altă abordare relevantă în contextul de față descrie tipurile de joc practicate de copii în funcție de vârstă (Feldman & Kisloski, 2021, p. 4):

1. jocul liber, de la naștere la 3 luni — bebelușii observă spațiul din jurul lor sau execută mișcări neorientate în timp ce încep să-și controleze corpul;
2. jocul solitar, de la naștere la 2 ani — la această vârstă, copiii sunt preocupați să descopere și să exploreze lumea, fiind mai puțin interesați de jocul cu alți copii;
3. jocul observativ, la 2 ani — copiii sunt interesați de jocul altor copii la nivel de observare; astfel, observând, ei învață despre socializare și relaționare;
4. jocul paralel, de la 2 la 4 ani — în această etapă de dezvoltare, copiii se joacă unii alături de alții, în aceeași zonă, dar nu interacționează foarte mult;
5. jocul asociativ, de la 3 la 4 ani — copiii încă se joacă independent unii de alții, dar încep să vorbească unii cu alții și să-și împrumute jucării;
6. jocul cooperant, de la 4 ani — începând cu această vârstă copiii vorbesc, ascultă, comunică și interacționează unii cu alții în timpul jocului. Această clasificare prezintă avantajul de a ne orienta în ceea ce privește tipurile de activități și materialele pe care alegem să le folosim în practica educației timpurii. Studiile referitoare la educația timpurie, indiferent de perspectiva abordată (medici pediatri, psihologi, educatori etc.), evidențiază beneficiile jocului pentru dezvoltarea copilului, pe toate palierele de dezvoltare: fizic, cognitiv, socioemoțional și, nu în ultimul rând, comunicațional.

Am prezentat mai sus câteva considerații asupra primelor interacțiuni ale copilului cu cartea. Revenim asupra temei, deoarece prezintă o importanță deosebită în dezvoltarea limbajului și a comunicării la vârstele mici. Așa cum reiese din experimentele și studiile realizate de diverse departamente și organizații internaționale, printre care OCDE (Trelease, 2021, pp. 28–29), accesul la carte, la lectura cu voce tare, iar apoi la lectura individuală influențează în mod pozitiv progresul școlar, astfel că acei copii cărora li s-a citit au avut rezultate mai bune la testele PISA decât cei cărora nu li s-a citit. Beneficiile lecturii cu voce tare sunt enunțate în aceeași sursă, citată anterior, astfel: „Le citim copiilor din aceleași motive pentru care vorbim cu ei: să-i liniștim, să-i distrăm, să stabilim o legătură cu ei, să-i informăm sau să le explicăm ceva, să le stârnim curiozitatea și să-i inspirăm. Dar când le citim cu voce tare, mai facem ceva: le construim vocabularul; le condiționăm creierul să asocieze cititul cu plăcerea; devenim pentru ei un model în ceea ce privește lectura; le construim un bagaj de cunoștințe generale; le insuflăm dorința de a citi” (Trelease, 2021, p. 30). Rolul poveștilor în dezvoltarea copilului de vârstă antepreșcolară și preșcolară, la nivelul domeniilor sale de dezvoltare (domeniul cognitiv, domeniul limbajului, dezvoltarea identității de sine, dezvoltarea socială și emoțională, dezvoltarea fizică), precum și recomandări de urmat când povestim copiilor aparținând acestor categorii de vârstă găsim în excelentul *Ghid practic pentru părinții care cred în puterea cuvintelor* (și nu numai pentru părinți), semnat de Elaine Reese (Reese, 2021).

Pornind de la premisa, demonstrată științific, că vocabularul copilului la intrarea în școală este indicatorul cel mai important al succesului sau eșecului școlar, autorul *Manualului lecturii cu voce tare* dezvoltă o prezentare extrem de interesantă a modului în

care se construiește vocabularul copilului. Fără a nega importanța vocabularului provenit din conversațiile cu ceilalți, experimentele și studiile de caz au demonstrat că forța vocabularului nostru nu este determinată de vocabularul conversațional, deprins din discuțiile cu adulții și cu alți copii, care cuprinde cuvinte din vocabularul fundamental/fondul principal lexical, ci de „cuvintele rare” pe care copilul le deprinde din lecturile adulților, din ceea ce i se citește, și mai târziu din propriile lecturi. Cercetările au arătat că, de exemplu, cărțile ilustrate au, în medie, cu 70% mai multe cuvinte rare decât conversațiile purtate cu copiii, ceea ce îl determină pe autor să formuleze următoarea concluzie: dacă vrem să îmbunătățim vocabularul copiilor, trebuie să le citim (Trelease, 2021, p. 32). Din observațiile pedagogice proprii, din didactica personală, am mai putea adăuga și alte beneficii ale cititului: prin intermediul cărților care li se citesc, copiii au acces la limba literară, așadar la varianta cea mai îngrijită a unei limbi, la forme corecte ale cuvintelor și ale structurilor gramaticale, la pronunții și accentuări corecte. Mai târziu apoi, când comunicarea orală este dublată de cea scrisă, prin propria lectură, la vocabularul citit se va adăuga vocabularul scris, aspect care va contribui la formarea deprinderilor de scriere corectă. Așadar, pentru a formula un mesaj de final al acestei secvențe, adresat părinților și educatorilor, am putea spune că cel mai valoros lucru pe care-l putem oferi copiilor sunt cuvintele; prin urmare, oferiți-le copiilor accesul la carte și deveniți modele de lectură! Am elaborat într-un articol publicat anterior posibile modalități de stimulare a interesului copiilor pentru lectură (Ignătescu, 2009), bazate pe studii internaționale (Cramer & Castle, 1996).

Desigur, există mai multe forme de lectură sau de povestire în educația timpurie, performate, de regulă, de adulții din familie

372 sau de educatori: povestire liberă, lectura cărților ilustrate, lecturi după imagini etc. Fiecare în parte are un specific, o particularitate care îi conferă valoare educațională: povestirea liberă favorizează expresivitatea expunerii, lectura cărților adecvate vârstelor mici aduce un plus informațional, lexical și normativ și oferă copilului modele de interacțiune cu cartea, lectura pe bază de ilustrații activează și antrenează structurile gramaticale și lexicale ale copilului etc. Din perspectivă didactică, următoarele aspecte ni se par importante: selecția poveștilor/cărților; demersurile preparatorii — care ar cuprinde analiza și interpretarea conținuturilor, pregătirea materialului didactic sau a recuzitei — înainte de povestire/lectură (modalități de captare a atenției); povestirea/lectura propriu-zisă; și, după povestire/lectură, modalitățile de înțelegere și valorificare a textului. O perspectivă interesantă și utilă regăsim în volumul *Cum să le spunem povești copiilor* (West & Sarosy, 2022). Autoarele propun orientarea, în cursul activităților de povestire, înspre obiecte și evenimente din viața de zi cu zi a copilului, transformând astfel povestitul într-o acțiune mai simplă, mai firească, mai la îndemână. Autoarele propun ca punctul de plecare în născocirea unei povești să se regăsească în realitate: jucării, activități, locuri familiare sau chiar mâncare. Astfel, bazându-ne pe elemente din mediul apropiat al copilului, pe ceea ce ne atrage atenția, ne entuziasmează, ne face să râdem, putem crea punți de legătură către tărâmul ficțiunii, al poveștilor. În același timp, din perspectiva autoarelor, este important să fim sinceri cu noi înșine și cu copiii, să ne întrebăm ce anume ne oferă bucurie și creativitate. Într-adevăr, această observație este importantă: un povestitor bun este, el însuși mai întâi, fascinat de lumea inventată, pentru ca, pe acest fond, să poată transmite bucurie și fascinație și celorlalți.

Un alt punct important surprins de autoare este reprezentat de faptul că poveștile creează intimitate. Povestea este un teritoriu securizant, un refugiu, un punct de întâlnire care favorizează comunicarea. Poveștile alină și sunt, prin natura lor, reconfortante. Prin povești se detensionează atmosfera, se captează atenția, aceasta din urmă redirecționându-se spre ceva util, se obține/se ajunge la sincronizarea emoțiilor resimțite de povestitor și ascultători. Un episod scurt de poveste (*Hei, v-am povestit vreodată despre...*) poate fi extrem de util pentru instaurarea unei atmosfere relaxate și armonioase.

Desigur, o poveste poate transmite și un mesaj, o lecție simplă pe care copilul să și-o însușească și să și-o amintească. Autoarele invită la esențializare, în sensul că, indiferent de ceea ce exprimă, mesajul trebuie formulat simplu, într-o frază scurtă (acesta poate fi scris pe peretele unei peșteri sau rostit de o bufniță misterioasă...).

Povestea, povestitul de fapt, constituie, de asemenea, o extraordinară ocazie de comunicare intergenerațională. Să nu uităm că, prin poveștile spuse de bătrâni copiilor, se transmit moștenirea culturală și spirituală a unei comunități, valorile și comportamentele fundamentale. Împărtășirea unei povești nu e unidirecțională, e reciprocă și relațională.

De asemenea, nu trebuie să ometem faptul că povestea poate fi un excelent declanșator pentru alte activități care pot fi desfășurate cu copiii, în jurul unei povești putându-se construi scenarii didactice atractive pentru cei mici. Dacă e să rămânem strict pe componenta dezvoltării limbajului și a comunicării, atât literatura de specialitate, cât și practica educațională demonstrează cât de captivant se poate porni în poveste prin joc și, mai ales, cât de firesc putem ieși din poveste prin joc. În lucrarea *Supporting Early Literacies through Play* (Smith & Vincent, 2022), autoarele

374 dedică pagini consistente prezentării legăturilor dintre povestire/narațiune, joc de rol și literație, reliefării importanței jocului de rol imaginativ în achiziția de cunoștințe și abilități care susțin literația și propunerii de modalități practice prin care putem stimula copiii să devină ei înșiși povestitori (Smith & Vincent, 2022, pp. 41–54). În același timp, din perspectiva noilor tendințe din educație, generate, în primul rând, de dezvoltarea tehnologiei, aceeași resursă bibliografică ne indică alte căi prin care putem valorifica resursele digitale, ca instrumente menite să faciliteze accesul celor mici în fascinantul univers al cuvântului vorbit sau scris (Smith & Vincent, 2022, pp. 86–100). Tot o tendință modernă prin care putem dezvolta comunicarea și putem contribui la fundamentarea premiselor citit-scrisului este reprezentată de activitățile în aer liber, activități care stimulează comunicarea și folosirea limbajului în diverse moduri (Smith & Vincent, 2022, pp. 101–112).

Așadar, la întrebarea ce cărți să includem în educația timpurie, am putea propune printre răspunsuri: o literatură-hibrid, undeva între carte și jucărie, cu text minim însoțit de ilustrații și lectura fiind transferată adulților; povești și poezii simple, populare, mai vechi sau contemporane, mai noi, dar care să încorporeze artă/valoare estetică, accesibilitate, adecvare, atractivitate; diversitate tematică — poveștile cu trimiteri la viața de zi cu zi sunt indicate, deoarece se poate face legătura între ceea ce citim și experiențele copilului; povești în care se repetă fraze (rimate și ritmate), deoarece acestea îi ajută pe copii să perceapă latura distractivă și ludică a limbajului. Există resurse bibliografice care pot fi de ajutor părinților și educatorilor copiilor mici (Medlicott, 2019; West & Sarosy, 2022; Paul & Russo, 2021; Preda, 1999; Reese, 2021; Trelease, 2021 etc.), la care adăugăm obligatoriu cât mai

dese vizite la bibliotecă și în librării, pentru a le oferi copiilor cele mai frumoase și utile povești. În aceleași resurse bibliografice regăsim și sugestii, exemple de bune practici legate de cum spunem o poveste. Pe baza literaturii de specialitate, am elaborat o grilă de evaluare a lecturii cu voce tare în educația timpurie, spre uzul studenților de la specializarea *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, care se pregătesc pentru cariera didactică. Desigur, aceasta poate fi folosită de către toți cei implicați în educația timpurie, ca instrument de autorefecție și de autoreglare în vederea optimizării abilităților de lectură expresivă.

Scală de evaluare privind lectura cărților pentru copii

Criterii/Indicatori	Răspuns/Rezultat	
	Atins/Da	Neatins/Nu
A. AȘEZARE		
1. Studentul este așezat în apropierea copiilor în momentul lecturii.		
2. Studentul a aranjat materialele didactice astfel încât copiii să le poată vedea bine.		
3. Studentul a pregătit spațiul de lectură într-un mod atractiv.		
B. LECTURĂ		
1. Studentul citește povestea fără întreruperi și fără ezitări.		
2. Studentul se uită la copii în timpul lecturii, menține contactul vizual cu aceștia (nu e centrat pe descifrarea textului, ci pe transmitere).		

3. Studentul explică copiilor, printr-un sinonim sau o explicație succintă și accesibilă, fără a întrerupe lectura, cel puțin un cuvânt, despre care crede că este necunoscut acestora.		
4. Studentul este capabil să lectureze și, în același timp, să le faciliteze copiilor urmărirea ilustrațiilor.		
5. Studentul citește într-un ritm care facilitează audiția poveștii.		
6. Studentul menține atenția copiilor în timpul lecturii.		
7. Studentul este capabil să recâștige atenția unui copil care a devenit distras în timpul lecturii.		
C. TRANSMITERE, VOCE, LIMBAJ		
1. Pronunția studentului este clară și corectă.		
2. Tonul studentului este plăcut.		
3. Studentul reușește să-și facă vocea auzită de către toți copiii.		
4. Studentul reușește să urmeze ritmul vorbirii, pătrunzând în și redând atmosfera poveștii.		
5. Studentul își modulează vocea pentru a o reproduce pe cea a personajelor.		
6. Studentul încurajează copiii să se implice în poveste, acceptându-le intervențiile sub forma repetițiilor unor construcții.		
D. ANALIZĂ CRITICĂ		
1. Studentul le oferă copiilor prilejul de a-și asocia experiențele cu titlul poveștii.		

2. Studentul le oferă copiilor prilejul de a-și asocia experiențele cu subiectul poveștii.		
3. Studentul le oferă copiilor prilejul de a-și imagina viitoare continuări ale poveștii.		
4. Studentul le oferă copiilor prilejul de a reacționa în alte moduri la poveste.		

Când le citim sau le povestim copiilor mici, ar fi util să ținem cont și de următoarele aspecte: să promovăm lectura și rememorarea interactivă (care să ia forma unei povești); să accentuăm construcțiile onomatopice; să organizăm „ședințe” de lectură scurte (în concordanță cu puterea de concentrare specifică vârstei) în cazul celor mici, repartizate pe parcursul întregii zile; după vârsta de 1 an se încurajează stabilirea unui program regulat de citit. După poveste, în general se recomandă valorificarea componentei estetice, a componentei afectiv-emoționale a acesteia, prin intermediul unor întrebări de tipul *V-a plăcut povestea? și/sau Ce v-a plăcut din poveste?* Înțelegerea conținutului poate lua forma unor exerciții lexicale, mai ales dacă au fost folosite pe parcursul povestirii/lecturii cuvinte noi pentru copii, la care se adaugă întrebări menite a fixa locul, timpul subiectul, personajele, mesajul. Mesajul și analiza critică pot fi conectate cu experiențele personale ale copilului și cu reacții personale; pot fi realizate conexiuni, care, paradoxal, ieșind din poveste pot să-i ofere mai multe posibilități de interpretare. Stimularea creativității, a imaginației, prin continuări ale poveștii, reinterpretări, abordări pluridisciplinare, integratoare pot fi și ele extrem de atractive pentru copil. Cu siguranță, așa cum s-a putut constata și din secvența teoretică de la începutul materialului, un rol important îl are adultul, prin exemplul de interacțiune cu cartea pe care îl oferă copilului. În acest sens, de câte ori va avea

378 ocazia, adultul va răsfoi împreună cu copilul cărțile, vor privi împreună paginile și imaginile, vor verbaliza. Adultul va iniția și va încuraja comentariile copilului, va direcționa comentariile spre experiența sa de viață. Modelul de comunicare la acest nivel de vârstă este important și din perspectiva pronunțării corecte a sunetelor, a folosirii tonului, a intonației etc. O poveste bine aleasă și bine spusă are un impact deosebit asupra micului ascultător în plan lingvistic, afectiv, emoțional, cognitiv, comportamental și de aceea activitatea din educația timpurie bazată pe povestire rămâne una dintre activitățile cele mai importante.

Bibliografie

- Bratu, B. (1977), *Preșcolarul și literatura*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Chandler, F. (2018), *Ajută-l să scrie și să citească!* București, Corint Books.
- Cramer H.E., Castle M. (coord.) (1996). *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*. USA: International Reading Association.
- Dumitrana, M. (2000), *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, București, Compania.
- Feldman, J., Kisloski, C. (2021), *The Possibilities of Play: Imaginative Learning Centers for Children*, Published by Gryphon House, Inc.
- Ignătescu, O. (2009), Strategii de stimulare a interesului pentru lectură, în *Analele Universității „Ștefan cel Mare” Suceava*, secțiunea „Științe ale educației”, Suceava: Editura Universității din Suceava.
- Medlicott, M. (2019), *Importanța poveștilor în primii ani din viață: cum să le spui și să le citești povești copiilor*, București, Didactica Publishing House.
- Owen, K. (2021), *Play in the Early Years*, Los Angeles/ Londra: SAGE.
- Papalia, D., Olds, S.W., Feldman R.D. (2010), *Dezvoltarea umană*, București: Editura Trei.
- Paul, P., Russo, M. (2021), *Cum să crești un cititor*, București, Didactica Publishing House.

- Preda, Viorica (1999), *Copilul și grădinița (Cum spunem o poveste?)*, București, Editura Alma Mater.
- Reese, E. (2021), *Spune-mi o poveste, te roog!: ghid practic pentru părinții care cred în puterea cuvintelor*, București, Humanitas.
- Smith, K., Vincent, K. (2022), *Supporting Early Literacies through Play*, Los Angeles/ Londra: SAGE.
- Trelease, J. (2021), *Manualul lecturii cu voce tare*, București, Litera.
- Vrânceanu, M. (coord.), Pelivan, V. Zotea, N. (2017), *Ghid pentru cadrele didactice de la grupele de creșă*, Chișinău.
- Waters-Davies, J. (coord.) (2022), *Introduction to Play*, Los Angeles/ Londra, SAGE.
- West, S.R., Sarosy J. (2022), *Cum să le spunem povești copiilor*, București, Litera.

Abordarea discursivă a limbilor străine în educația timpurie

Ioana-Crina Prodan
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Preambul

A învăța o limbă străină înseamnă a descoperi noi realități lingvistice, a deschide mintea și sufletul către alte culturi și alte civilizații, a explora o pluralitate de contexte comunicaționale care pot să constituie noi universuri ale cunoașterii și ale perfecționării abilităților de a exista și de a funcționa eficient în comunități sociolingvistice și socioculturale dintre cele mai diverse. Învățăm o limbă străină din diferite motive personale, fie că ne interesează pentru cariera pe care o urmăm, fie că ne este utilă în viața personală sau, pur și simplu, pentru că ne place muzicalitatea ei sau cultura asociată limbii și țărilor în care aceasta este vorbită.

În societatea informațională actuală, a învăța o limbă străină nu mai reprezintă o activitate anevoioasă sau care necesită documentare solicitantă în diferite instituții, dată fiind pluralitatea resurselor educaționale de care dispunem de pe nenumărate canale tehnologice de informare. Numeroase aplicații mobile și platforme electronice sunt create și actualizate în mod constant

pentru a facilita învățarea limbilor străine (*i.e.* Duolingo, Babbel, Rosetta Stone, Memrise ș.a.) și reprezintă un instrument complementar util în actul de predare / învățare a limbilor străine, alături de metodele individuale alese care pot să răspundă cât mai pertinent la realizarea obiectivelor avute în vedere.

Când învățăm o limbă străină, ne adaptăm la realități lingvistice diferite care pot fi marcate în pronunție, lexic, topică, în sistemul de scriere și de alfabetizare. Contactul cu aceste noi realități lingvistice poate îmbogăți deschiderea individuală către noi norme de funcționare socială, către descoperirea de noi cunoștințe din culturi diferite, de noi cutume, influențe culturale, identități lingvistice și culturale etc.

Procesul de predare și de învățare a unei sau a unor limbi străine reprezintă un act voluntar de deschidere către aceste realități, o modalitate pragmatică de a beneficia de o anumită dezvoltare cognitivă menită să devină un instrument real al locutorului de a se adapta și de a se integra într-o nouă conștiință culturală care îi poate oferi un plus de autoritate, precum și o consolidare a încrederii în competențele individuale de a opera cu noi instrumente lingvistice.

Prin definiție, instrumentele lingvistice reprezintă resurse și tehnici esențiale pe care le folosim pentru a face studii referitoare la diferite limbi și tipologii de limbaje. Dincolo de valoarea lor recunoscută pentru cercetarea lingvistică și/sau pentru traducere, ele ne sunt de un real ajutor în învățarea limbilor străine, precum și în multe alte domenii de activitate. Printre aceste instrumente lingvistice amintim, înainte de toate, dicționarele, glosarele, corpusurile de texte cu eșantioane discursive grupate în funcție de reprezentativitatea și omogenitatea tematică vizată, manualele, precum și alte culegeri care vehiculează și operează

382 cu metalimbaje specifice. Fără îndoială, acestora li se adaugă și instrumentarul tehnologic actual de procesare automată a limbajului, softuri și motoare de căutare, platforme de traducere automată, asistenți lingvistici virtuali, aplicații mobile etc.

Așadar, în domeniul comunicării interumane și al didacticii limbilor străine, avem la dispoziție nenumărate resurse din diferite categorii pe care le putem implementa direct atât în munca noastră, cât și pentru a facilita interconectarea lingvistică, pentru a putea beneficia de toate avantajele actualității informaționale.

Importanța interconectării lingvistice

Realitățile sociolingvistice contemporane încurajează dezvoltarea capacităților individuale de a comunica în mai multe limbi, de a stăpâni eficient diferite registre ale limbii, pentru a oferi șansa integrării locutorului în diferite comunități socioculturale și socioprofesionale (Boyer, H., 2003).

Concepte precum *plurilingvismul*, *multiculturalitatea*, *globalizarea*, *mondializarea* etc. constituie adevărate stări de fapt cotidiene, a căror importanță nu mai poate fi nicidecum trecută cu vederea, ci trebuie respectată și acceptată ca pe o veritabilă șansă *sine qua non* a oricărui individ de a fi parte activă în anumite comunități ale căror granițe, fie ele și imaginare, devin din ce în ce mai fluide sub imperiul permanentei schimbări și evoluții dinamice a societăților actuale.

Plurilingvismul, această abilitate de a cunoaște și de a vorbi mai multe limbi, poată să aducă numeroase beneficii atât la nivel personal, cât și social și/sau profesional. Printre aceste beneficii se numără, înainte de toate, accesibilitatea individului la o gamă mai largă de persoane din culturi și comunități diferite. Acest

demers facilitează înțelegerea reciprocă și promovează dialogul intercultural și îi încurajează pe oameni să fie deschiși la noi experiențe culturale. În egală măsură, această flexibilitate culturală poate ajuta la dezvoltarea empatiei, a înțelegerii și a toleranței față de persoanele din culturi diferite și poate oferi o pluralitate de oportunități profesionale cu acces la o paletă mai generoasă de resurse profesionale și academice.

Studiile arată că persoanele plurilingve dezvoltă abilități cognitive superioare, precum rezolvarea de probleme, gândirea critică și capacitatea de a se adapta mai ușor la noi contexte de comunicare interumană (Zarate, G., Lévy, D., Kramersch, C., 2008). În plus, învățarea și utilizarea mai multor limbi poate îmbunătăți memoria și concentrarea copiilor care cresc într-un mediu plurilingv și îi ajută să obțină rezultate lingvistice mai bune și să aibă abilități de lectură și de scriere mai dezvoltate în comparație cu cei care cunosc doar o singură limbă. În plus, s-a observat că persoanele plurilingve își îmbunătățesc constant abilitățile de comunicare și în limba maternă. Prin folosirea altor limbi, crește gradul de conștientizare asupra structurilor și a funcțiilor lingvistice, realitate care poate avea un impact pozitiv asupra limbii materne.

Plurilingvismul oferă acces la literatură, muzică, filme și la o serie de alte resurse culturale din diferite părți ale lumii, fapt care poate îmbogăți experiența de viață și poate spori aprecierea culturilor diverse. Prin urmare, putem susține că a fi plurilingv înseamnă a beneficia în mod semnificativ de o îmbunătățire a calității vieții și a comunicării, de dobândirea unor noi abilități cognitive, de accesul la oportunități profesionale vaste și poate îmbogăți experiența culturală a locutorilor.

O altă realitate lingvistică definitorie din instrumentarul conceptual aferent învățării limbilor străine vizează conceptul de

384 *multiculturalitate*. Prezența și coexistența mai multor culturi distincte într-o anumită comunitate sociolingvistică și socioculturală subliniază diversitatea culturală și respectul pentru diferitele grupuri etnice, religioase, lingvistice și sociale care coexistă și contribuie la evoluția dinamică a unei comunități.

Prin recunoașterea diversității culturale, acceptăm că oamenii din diferite culturi pot avea obiceiuri, tradiții, valori și norme sociale specifice, dar și faptul că ei pot să aducă o varietate bogată de experiențe și de perspective, promovând toleranța, acceptarea și valorizarea diversității. Se pot evita, astfel, situațiile de discriminare sau se pot înlătura varii prejudecăți și stereotipuri create pe baza originii culturale, punând accentul pe o înțelegere mai profundă a lumii înconjurătoare.

Într-o societate multiculturală, locuitorii au ocazia de a interacționa cu persoane din culturi diferite, fapt care poate conduce la dezvoltarea abilităților de comunicare interculturală, precum și la crearea de noi legături între medii culturale diferite. Este o bună strategie de comunicare pentru a integra social diferite grupuri culturale și pentru a oferi acces la resurse și șanse egale, prin promovarea unor politici și practici care să combată discriminarea și segregarea.

De-a lungul timpului s-a constatat că permanenta interacțiune dintre culturi poate stimula creativitatea și inovația prin prezența unor interferențe de perspective care pot conduce la dezvoltarea de noi idei. Să nu uităm însă că, în pofida beneficiilor pe care le oferă, multiculturalitatea poate aduce și provocări sau conflicte, mai cu seamă când diferențele culturale devin surse de tensiune sau de conflicte interculturale. Reprezentând o caracteristică semnificativă a multor societăți din întreaga lume, gestionarea eficientă a multiculturalității poate contribui la dezvoltarea unei

societăți mai deschise, mai incluzive și mai progresiste. Prin promovarea constantă a diversității culturale și a dialogului intercultural, omenirea poate avea beneficii semnificative în ceea ce privește înțelegerea globală și pacea.

În zilele noastre, interconectarea lingvistică a devenit o acțiune firească, un mecanism care funcționează pe toate palierele vieții. Tocmai de aceea recunoașterea avantajelor care decurg din introducerea și învățarea unei noi limbi în viața fiecăruia dintre noi trebuie să constituie un fundament, încă de la o vârstă fragedă. Dobândirea de noi competențe lingvistice este dublată de nenumărate alte beneficii la nivel cognitiv, social, cultural și pragmatic (CECRL, 2001).

Încurajând dobândirea limbilor străine în educația timpurie, nu numai că îi înzestram pe copii cu abilități lingvistice valoroase, dar le și stimulam curiozitatea pentru a descoperi noi universuri culturale, conferindu-le mult mai multe șanse de reușită în evoluția lor firească.

Etapa aferentă educației timpurii poate reprezenta o veritabilă „trambulină” pentru cei mici, o modalitate de a dobândi noi abilități lingvistice, prin prisma puterii excepționale pe care aceștia o au de a absorbi cu rapiditate informații din diferite contexte. În momentul în care un copil intră în contact cu o limbă străină, el intră în contact cu un nou vocabular, cu o altă tonalitate și ritmicitate, cu noi structuri gramaticale care, la rândul lor, îi pot deschide calea spre învățarea ulterioară a altor limbi străine.

Prin urmare, putem vorbi despre dobândirea de noi abilități de a gestiona mai ușor rezolvarea anumitor probleme, de a deveni mai flexibili, din perspectivă cognitivă, pentru a decoda și a deduce anumite sensuri care, până în acel moment, ar fi putut părea de nepătruns. Această capacitate de adaptare și de exersare

386 a flexibilității cognitive le poate oferi și alte avantaje în alte domenii de învățare și, de ce nu, în întreaga viață.

O consecință de netăgăduit a învățării unei limbi străine de la vârsta fragedă privește în mod direct memoria și capacitatea acesteia de a deveni mai activă și mai utilă în procesul de reamintire a unor concepte sau a unor reguli care își găsesc aplicabilitatea și în viața de zi cu zi. Prin actul de învățare a unei limbi străine în educația timpurie, copiii devin mai familiari cu diferite culturi, cu alte tradiții și cu noi perspective. Acest demers voluntar poate să le construiască un nou nivel de apreciere a diversității, încurajând, în egală măsură, empatia și toleranța printr-o creștere a conștientizării culturale.

Prin excelență, un comunicator bilingv sau plurilingv este și un comunicator mai eficient. Astfel, un copil care învață o limbă străină va fi mai bine pregătit pentru a lega prietenii dincolo de granițele limbii materne, fapt care va conduce, implicit, și la consolidarea încrederii în sine și în propriile capacități de a reuși să se descurce în noi contexte socioculturale, conferindu-i un grad sporit de putere de a extrapola aceste sentimente de împlinire și în alte aspecte ale vieții sale.

Posibile strategii de predare a limbilor străine în educația timpurie

Predarea limbilor străine la copii mici constituie un beneficiu pentru dinamica evolutivă a acestora, o modalitate de a le oferi abilități lingvistice valoroase, care îi conduc treptat la o anumită creștere cognitivă, socială și culturală (Norton, B., 2000). Așadar putem afirma cu convingere că avantajele învățării timpurii a limbilor străine sunt nenumărate, iar cu strategiile potrivite și un

context educațional adecvat, copiii au șansa de a porni într-o călătorie către plurilingvism pe care o pot face pe tot parcursul vieții.

Ca părinte și/sau ca educator, trebuie să ținem seama de pluralitatea beneficiilor care decurg din introducerea limbilor străine în educația timpurie și să folosim tehnici de învățare eficiente pentru a-i putea ajuta pe copii să descopere o întreagă gamă de posibilități.

O primă etapă în realizarea acestui proces o reprezintă, fără îndoială, alegerea corectă a contextului temporal, a cadrului de referință pentru a introduce o limbă străină în viața celor mici (Porquier, R., Py, B., 2004). Perioada educației timpurii oferă un teren fertil pentru reușita deplină a acestui demers, întrucât copiii sunt foarte receptivi la dobândirea unei limbi străine între 0 și 7 ani. Chiar dacă fluența nu reprezintă un obiectiv punctual imediat, expunerea lor la sunetele și ritmurile unei alte limbi este una valoroasă.

În egală măsură, contextul desfășurării acestor activități de învățare a unei limbi străine poate juca un rol hotărâtor, mediul didactic în care se realizează imersiunea lingvistică fiind de mare ajutor. Astfel, este recomandat să existe șansa de a înscrie copilul în instituții educaționale specializate bilingve sau plurilingve, în grădinițe în care copiii sunt direct confrunțați cu situații din viața reală în care trebuie să folosească o nouă limbă pentru a comunica.

Modalitatea de abordare a procesului de predare a limbii străine este și ea definitorie. În educația timpurie, trebuie să ne orientăm către joc, către veselie, către asocierea dobândirii de noi realități lingvistice prin prisma activităților interactive, a jocurilor și a cântecelor. Recurgerea la documente autentice pentru a intra în contact cu noua limbă este un bun demers ancorat pe o serie de instrumente ajutătoare de tip vizual și auditiv (*i.e.* cartonașe

388 colorate, ilustrații cu obiecte și personaje pe care ei le recunosc, cărți interactive cu diferite dispozitive audio integrate, filmulețe care le stimulează creativitatea și imaginația ș.a.).

Este esențial să existe o anumită consecvență în desfășurarea procesului de dobândire a unei limbi străine în educația timpurie, o anumită structurare repetitivă a intervalelor temporale alocate activităților lingvistice bilingve sau plurilingve. Nu este necesar ca durata expunerii copilului la limba străină să fie una îndelungată, ci poate fi și segmentată în câteva etape sau chiar câteva minute zilnice, însă totul depinde de consecvența realizării acestui proces educațional, pentru a asimila cu ușurință noua limbă.

Fiind foarte mimetici, copiii vor imita vorbirea fluentă a educatorului. Dacă atmosfera va fi construită pe dinamism, pe energie pozitivă, pe entuziasm și pe folosirea jocului și a veseliei, copilul va aborda și el cu entuziasm noile cuvinte și sintagme cu care intră în contact. Copiii trebuie susținuți, încurajați și răsplătiți pentru efortul cognitiv pe care îl depun în procesul de învățare a unei limbi străine. Corectarea erorilor care se strecoară invariabil în aceste etape de achiziție a noii limbi trebuie făcută cu blândețe și fără a supune copiii la o presiune care îi poate determina să reacționeze chiar ostil și să îi descurajeze. Ei trebuie ajutați să înțeleagă faptul că noua limbă este utilă în contextele vieții reale, prin exerciții lingvistice care să le arate că este importantă pentru a comunica în mod corect cu un interlocutor în situații concrete.

Construirea competențelor lingvistice bilingve ale educatorului

Cadrele didactice din segmentul educației timpurii care își propun să abordeze și limbi străine în activitatea pe care o desfășoară

trebuie să conștientizeze faptul că dobândirea unor competențe lingvistice în limbă străină se realizează prin alocarea de timp și efort. Practicând în mod constant și având o bună motivație personală, care ar trebui să depășească simplele granițe ale contextului educațional vizat, se pot dezvolta abilități consistente în limba pe care o învață sau o consolidează, conturând treptat un instrumentar deosebit pentru a interacționa eficient și plăcut cu copiii din educația timpurie.

Există numeroase tipuri de abordări ale învățării limbilor străine, exerciții și strategii practice pe care educatorii le pot adapta în educația timpurie. Este important ca punctul de plecare în această etapă să fie unul bine determinat, să se construiască o bază solidă de cunoștințe pentru a decoda în mod corect structurile morfo-sintactice ale limbii, lexicul și pronunția. Pentru a realiza aceste demersuri, este necesar să fie folosite resurse educaționale corespunzătoare, aplicații mobile, resurse multimedia, podcasturi, filme, cântece etc., pentru a se familiariza cu sunetele și ritmurile limbii.

Ascultarea activă, precum și interacțiunea cu locutori nativi, când acest lucru este posibil și realizabil, constituie bune practici lingvistice pentru a dobândi o pronunție corectă și pentru a exersa abilitățile de conversație, care își vor găsi ulterior aplicabilitate în lucrul cu copiii. Educatorii care își fixează o bună pronunție a noii limbi străine vor avea în vedere și învățarea concomitentă a unui vocabular specific pe care îl vor întrebuința în contextul didactic (*i.e.* pentru educația timpurie se pot învăța cuvinte și sintagme care desemnează culori, numere, jucării, părți ale corpului, formule simple de politețe etc.).

Utilizarea de activități interactive cu jocuri adaptate la achiziția de limbi străine reprezintă, în egală măsură, o modalitate de a include expresiile învățate în cursul educației timpurii (de pildă,

390 educatorul poate să construiască jocuri de asociere a cuvintelor și sintagmelor prin intermediul cântecelor). Cu răbdare și consecvență, se pot crea practici didactice eficiente pentru învățarea limbii într-un mediu de învățare plăcut, iar rezultatele vor apărea treptat.

Bagajele lingvistice în educația timpurie

Fără îndoială, educația timpurie în domeniul limbajului, precum și dezvoltarea abilităților lingvistice joacă un rol crucial în evoluția firească a copiilor. Să nu uităm faptul că limbajul se dobândește prin expunere directă la conversație și interacțiune verbală, un act voluntar care dezvoltă abilități lingvistice cu ajutorul părinților și al educatorilor.

În perioada timpurie, copiii încep să-și însușească diferite cuvinte și să-și construiască vocabularul, iar înțelegerea corectă a semnificației lor este hotărâtoare pentru devenirea celor mici. Lectura cărților pentru copii și descrierea activităților zilnice pot contribui la dezvoltarea vocabularului și, ulterior, la înțelegerea structurii limbii (de pildă, copiii vor învăța și vor înțelege anumite reguli fundamentale ale gramaticii, topica, întrebuintarea corectă a formelor verbale, a tonalității în context etc.).

Totodată, în educația timpurie este necesar să încurajăm și exprimarea prin limbaj verbal și nonverbal, să punem accent și pe transmiterea de informații prin posturi, mimă, expresii faciale și corporale, ceea ce îi ajută pe cei mici să observe și să asculte cu atenție cum se desfășoară o interacțiune umană cu un anumit scop. Jocurile și activitățile creative duc la îmbunătățirea limbajului și a reacțiilor la anumite cuvinte și sunete, iar educatorii pot apela la cântece, dansuri, jocuri de cuvinte, teatru de păpuși, mimă etc.

Așadar bagajul lingvistic individual din educația timpurie este esențial pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor. Având o expunere adecvată la limbaj, precum și o varietate de experiențe lingvistice, chiar și multilingve, întrucât ei sunt mai receptivi la limbi străine în primii ani, copiii pot dezvolta treptat abilități lingvistice solide, care îi vor ajuta pe tot parcursul vieții.

Activități de predare a unei/unor limbi străine în educația timpurie

Observăm că predarea limbilor străine poate constitui o sarcină complexă și stimulantă pentru educatori, prin abordarea unor tehnici și strategii în procesul de învățare a limbilor străine pentru a deveni mai eficient și mai atractiv pentru copii. Este important ca această experiență didactică să fie introdusă într-un mod adecvat și să fie adaptată la vârsta și nivelul de dezvoltare al copiilor pentru a le oferi cea mai bună ocazie de învățare.

În cele ce urmează propunem câteva recomandări pentru educatorii care pregătesc diferite tipuri de activități lingvistice aferente predării unei/unor limbi străine în educația timpurie:

- ✓ *Comunicarea reală și autentică* — Puneți accent pe conversație, pe învățarea de expresii și de fraze utile în situații de viață reală, prin accentuarea comunicării reale în limba străină în diverse scenarii.
- ✓ *Imersiunea lingvistică* — Realizați toate activitățile și explicațiile în limba-țintă, pentru a-i ajuta pe copii să interacționeze direct și constant cu întrebuintarea noii limbi în contexte bine determinate.
- ✓ *Proiecte culturale* — Implicați copiii în proiecte culturale legate de țările în care se vorbește limba străină pe care

le-o prezentați, pentru a cunoaște treptat contextul cultural al limbii respective.

- ✓ *Călătorii lingvistice imaginare* — Organizați „călătorii virtuale” în țările vorbitoare de limba străină, folosind resurse online, videoclipuri și imagini pentru a-i familiariza pe copii cu mediul cultural al locutorilor nativi.
- ✓ *Contact direct cu locutor(i) nativ(i)* — Dacă aveți posibilitatea, invitați locutori nativi să participe la lecții sau să interacționeze cu copiii prin intermediul platformelor de videoconferință.
- ✓ *Literatură și discurs literar* — Utilizați diferite povești, adecvate nivelului educației timpurii, pentru a dezvolta abilitățile de ascultare ale copiilor, precum și pentru a le îmbogăți vocabularul.
- ✓ *Instrumentele moderne și tehnologia* — Folosiți noile instrumente moderne de comunicare, precum și tehnologia actuală (i.e. diferite aplicații mobile, platforme de învățare online și resurse multimedia etc.), pentru a menține interesul copiilor și pentru a le oferi un acces ușor la materiale de învățare.
- ✓ *Activități ludice interactive* — Utilizați jocurile de rol, jocurile de cuvinte și puzzle-urile lingvistice, metode jucăușe care pot fi foarte eficiente pentru abordarea interactivă și învățarea distractivă.
- ✓ *Muzică și cântece* — Folosiți muzica și diferite tipuri de cântece, pentru a-i ajuta pe copii să memoreze cu ușurință vocabularul și noile structuri gramaticale din limba străină.

Fără îndoială, aceste propuneri sumare pot fi adaptate și amestecate în mod constant, în funcție de specificul grupei de copii cu

care interacționăm, prin păstrarea unei anumite rutine și a unor structuri pe care le observăm a fi funcționale în activitatea didactică pe care o prestăm.

Cu ajutorul evaluării formative constante putem remodela parcursul comun al grupei în procesul de învățare și putem adapta lecțiile în funcție de nevoile individuale și de feedbackul primit în educația timpurie.

În loc de concluzii

Învățarea limbilor străine în educația timpurie constituie o investiție valoroasă în dezvoltarea copiilor, oferindu-le competențe lingvistice solide și pregătindu-i pentru o lume diversă și globalizată care au șanse academice și profesionale mai mari în viitor.

Totodată, este foarte indicat să ținem seama și de faptul că încurajările educatorilor și susținerea necondiționată a celor mici pot păstra un mediu de studiu agreabil, în care copiii să devină din ce în ce mai receptivi și să dobândească încrederea în sine, pentru a-și exprima ideile într-o limbă străină fără nicio rezervă sau teamă de a fi judecați sau criticați de ceilalți.

Prin excelență, pentru a implementa cu succes învățarea limbilor străine în educația timpurie, este important să se folosească abordări adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare al copiilor. Să nu uităm așadar că activitățile trebuie să fie interactive, fundamentate pe jocuri și pe imaginație, dar să fie și ancorate în contexte reale cu experiențe cotidiene. De altfel, atât educatorii, cât și părinții pot colabora pentru a crea un mediu de învățare plăcut și stimulant în care copiii să se simtă confortabil pentru a explora și a învăța noi limbi.

În plus, în cursul procesului de învățare a limbilor străine nu există o abordare unitară care să funcționeze omogen pentru toți elevii, deoarece fiecare individ are propriile preferințe și ritmuri de învățare. Prin adoptarea unor tehnici variate și personalizate, a unor serii de exerciții atractive, bazate pe instrumente și materiale didactice adaptate acestui nivel de școlaritate, educatorii îi pot ajuta pe copii să își dezvolte și să își cultive constant abilitățile lingvistice, precum și să obțină succes în învățarea limbilor străine, pe care sa le folosească ulterior în evoluția lor sociolingvistică.

Bibliografie

- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire — L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Boyer, H. (2003), *De l'autre côté du discours, Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.
- Calvet, L.-J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon.
- Fisman, J. (1993/1997), *Reversing language Shift*. Derrick Sharp, Stanford University.
- Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- Lüdi, G., Py, B. (2002), *Être bilingue*, Bern, Peter Lang.
- Maurin, É., (2007), *La nouvelle question scolaire: les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Editions du Seuil.
- Moeschler, J., Auchlin, A. (2023), *Introduction à la linguistique contemporaine*, ed. a 4-a, Paris, Armand Colin.
- Norton, B. (2000), *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Harlow, Pearson Education.
- Porquier, R., Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Paris, Didier, collection Crédif Essais.
- Stan, L. (2012), *Pedagogia preșcolară și școlară mică*, Iași, Polirom.
- Szymankiewicz, Ch. (coord.) (2013), *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation française.

- Viguerie, J. de, (2020), *La dégradation de l'école en France*, Paris, L'Homme Nouveau. 395
- Weiss, F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (2008), *Précis du plurilinguisme et du multiculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- *** *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) (2001), Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques/ Paris: Les Éditions Didier.

Comunicare și învățare la vârsta antepreșcolară

Valerica Anghelache
*Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați*

Prima copilărie, mai exact perioada antepreșcolară, marchează în mod hotărâtor evoluția copilului prin prisma nevoilor și a particularităților procesului de dezvoltare a acestuia, a factorilor socioeducaționali implicați, a provocărilor și a experiențelor care sunt aduse în fața copilului la această vârstă. Din acest punct de vedere devine necesară înțelegerea reperelor care vor asigura cadrul general al intervențiilor educative promovate în familie și în creșă/grădiniță. Dacă la vârsta preșcolară grădinița își canalizează eforturile pe demersuri formative care să-i dezvolte copilului comportamentele sociale și de învățare menite a-i facilita integrarea ulterioară în programul școlar, la vârsta antepreșcolară demersurile formative au alte implicații și particularități, un accent deosebit, dar nu exclusiv, fiind pus pe satisfacerea nevoilor de bază: îngrijire, nutriție, menținerea sănătății copilului etc. Construirea experiențelor de învățare și comunicare la această vârstă reprezintă în egală măsură o necesitate, atât în familie, cât și în creșă/grădiniță, ceea ce implică o abordare unitară a procesului

de dezvoltare a copilului, pornind de la valori și principii de acțiune similare.

Indiferent de etapa de vârstă la care am putea face referire, trebuie menționat faptul că învățarea nu se rezumă la transmiterea cunoașterii către cel care învață. În realitate vorbim despre un proces amplu, complex, care trebuie coroborat cu particularitățile procesului de dezvoltare a copilului, cu contextul în care are loc învățarea, cu situațiile în care acesta este plasat, cu mediul în care se derulează acest proces, atât fizic, cât și social, cu o multitudine de factori, mecanisme (neuropsihologice, biologice, culturale, lingvistice etc.) și legități care pot influența calitatea învățării.

1. Repere generale în abordarea învățării

Teoriile care vizează analiza generală a procesului de învățare ocupă spații destul de ample în literatura de specialitate, fiecare dintre acestea promovând un anumit model de înțelegere și explicare a mecanismelor învățării. Aceste paradigme reflectă atât preocupările legate de explicarea modului în care se poate produce învățarea, cât și o evoluție în înțelegerea acestui proces.

Dar ce reprezintă învățarea? Răspunsul este diferit, în funcție de perspectiva de abordare. Din perspectivă educațională, pedagogii asociază învățarea cu instruirea, mai exact cu procesul planificat și sistematizat de acumulare și exersare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor într-o instituție de învățământ. Astfel, susține Neacșu (2015, p. 15), învățarea reprezintă „o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă

398 a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor, adică, pe scurt, a competențelor". Din perspectivă biologică, învățarea este corelată cu procesul de maturizare, Rubinstein (1958, citat de Löwe, 1978, p. 23) susținând următoarele: „Copilul nu se maturizează mai întâi și după aceea este educat și instruit. El se maturizează în timp ce este educat și instruit.” Psihologii definesc învățarea ca un proces de „dobândire de noi comportamente în urma acțiunii repetate a unor stimuli asupra organismului și a fixării unor reacții. Este în esență o asimilare activă de informație (retenție mnezică) însoțită de achiziționarea de noi operații și deprinderi” (Neveanu, 1978, p. 393). Perspectivele sunt multiple și corelează învățarea cu dezvoltarea, maturizarea, adaptarea la un cadru situațional-problematic.

Curentele de gândire a procesului de învățare reflectă în fapt diversitatea perspectivelor de analiză și înțelegere a mecanismelor învățării și, implicit, preocuparea de a găsi răspunsul adecvat la modalitatea de înțelegere a rezultatelor care pot fi obținute în urma învățării.

Comportamentalismul sau *behaviorismul* prezintă o abordare reduționistă a învățării, ceea ce a atras numeroși contestați. Teoreticienii acestui curent înțeleg învățarea ca un proces condiționat de răspunsul la stimulii veniți din partea mediului. Fiecare stimul generează un comportament pe care individul are tendința de a-l repeta, ceea ce va conduce la consolidarea aceluși comportament. Încadrăm aici asociaționismul pavlovian, dar și conexionismul lui Thorndike, care promovează învățarea de tip „încercare și eroare”. Acesta susține că „învățarea prin încercare și succes este mai importantă pentru învățare în general decât însușirea reflexelor condiționate” (Thorndike, 1983, p. 105). De asemenea, Skinner propune învățarea prin întărire (pozitivă și

negativă), iar J.B. Watson explică modul în care se pot învăța anumite reacții emoționale, propunând o abordare mecanicistă a comportamentului uman.

Dacă raportăm etapa antepreșcolară la filosofia behavioristă, identificăm unele explicații plauzibile. Vorbim despre o vârstă la care procesul învățării nu este conștientizat, copilul aflându-se în etapa gândirii senzomotorii (până la 2 ani) și a gândirii pre-conceptuale (între 2 și 4 ani). Învățarea are un caracter spontan, copilul explorând mediul și reacționând la stimulii care vin către el. Copilul își centrează acțiunea asupra obiectelor cu care vine în contact, iar dezvoltarea comportamentului motor și dobândirea treptată a autonomiei îl ajută în nevoia sa de a explora mediul și de a interacționa cu obiecte și persoane din spațiul respectiv, interacțiuni care vor deveni mai complexe în etapa preșcolară.

Plasarea copilului într-un context instructiv și formativ, în creșă/grădiniță sau în familie, solicită adultului să creeze experiențe de învățare care să susțină obținerea treptată a unor rezultate, exersarea comportamentului în contextul unor cerințe clare, relativ fixe și care să fie reluate ori de câte ori este nevoie. Un rol important îl au acum întăririle verbale, obiectuale.

Cognitivismul, contestatar al behaviorismului, plasează în centrul atenției gândirea, memoria, inteligența și metacogniția, încercând să explice modul în care individul corelează informațiile, le prelucrează pentru a rezolva diferite probleme. De exemplu, Bruner (1970) consideră că învățarea are loc când copilul poate explica acțiunea prin cuvinte și simboluri, când identifică și valorifică soluții alternative de acțiune și când interacționează constant cu adultul care îl învață. Într-adevăr, antepreșcolăritatea este perioada învățării prin reprezentare, a învățării noțiunilor și propozițiilor. Copilul înțelege relațiile obiectuale, cauza unor

400 acțiuni și reușește să confere sens unor simboluri. Însușirea limbajului articulat de către copil, cu toate limitările specifice vârstei, îi permite adultului să-i citească copilului scurte povestiri, cu maximum trei personaje, iar autonomia obținută în mișcare îi permite copilului să exploreze spațiul în care se află. Gândirea, interesele, imaginația se vor dezvolta în etapa preșcolară, în acord cu experiențele concrete care i se oferă.

Prezența antepreșcolarului în grădiniță obligă educatoarea la adaptarea demersului formativ, prin valorificarea suportului intuitiv, a învățării prin descoperire, la verbalizarea, explicarea, repetarea și adaptarea acțiunilor, la structurarea materialelor, ajutându-l astfel pe copil în efortul de prelucrare a informațiilor.

Constructivismul explică învățarea prin prisma unor principii care evidențiază faptul că aceasta vizează un proces activ, multistadial, individual, motivat, realizat în contexte diferite, dar mai ales construit prin intermediul unor experiențe diverse de cunoaștere. Reamintim cercetările lui Piaget care plasează învățarea în relație cu inteligența. Astfel, „inteligența senzomotorie (...) organizează realul construind, prin însăși funcționarea sa, marile categorii ale acțiunii care sunt schemele obiectului permanent, ale spațiului, ale timpului și ale cauzalității, substructuri ale unor viitoare noțiuni corespunzătoare” (Piaget & Inhelder, 2011, p. 22).

Experiențele de învățare oferite copilului antepreșcolar trebuie să-i permită acestuia exersarea limbajului, acțiunea cu obiectele și asupra acestora, repetarea unor scheme motorii. Copilul trebuie stimulat în sensul dezvoltării unor deprinderi motorii, a mecanismelor perceptive.

Teoria învățării sociale evidențiază perspectiva psihosocială asupra învățării, insistând asupra faptului că interacțiunea, relațiile interpersonale generează învățarea. „Învățarea socială este o formă

superioară de învățare, care în procesul organizării sistemice și nivelare a personalității își subordonează organic toate celelalte forme ale învățării: senzomotorie, cognitivă, afectivă” (Mureșan, 1980, p. 16). Observarea și imitarea comportamentului celorlalți constituie modalități prin care copilul învață, achiziționează comportamente de natură socială, dar își exprimă și emoțiile. În acest sens, în opinia lui Bandura (1977) importante sunt proprietățile modelului imitat, comportamentul modelului, consecințele comportamentului manifestat de model, elementele motivaționale oferite. Sunt implicate, în opinia sa, patru procese comportament-cognitive: atenția, retenția, reproducerea și motivația.

În etapa antepreșcolară, dobândirea limbajului de către copil lărgeste sfera interacțiunilor acestuia cu cei din jur, adulți și covârșnici. Mai exact, începe maturizarea comportamentului social după ce anterior acesta se rezuma la sfera senzorială. De altfel, diversificarea relațiilor cu cei din jur determină salturi calitative în viața afectivă a copilului. Atât în mediul familial, cât și la grădiniță, copilului trebuie să i se ofere ocazia de a manipula obiecte, de a se juca cu jucării, alături de alți copii, pentru că „antepreșcolarul se joacă oricând și oriunde” (Crețu, 2009, p. 126).

Umanismul, abordare ale cărei principii prind tot mai mult conținut în practica educațională, lansează o pledoarie pentru abordarea holistă a copilului, cu accent pe calitățile, motivația și nevoile acestuia. În acest sens, învățarea nu reprezintă un demers impus copilului, ci mai degrabă unul ales de către acesta în mod liber. De altfel cercetările lui Maslow sunt relevante în acest sens.

Atenția la nevoi și trebuințe reprezintă o necesitate nu doar pentru sugar, ci și în toată etapa antepreșcolară și mai departe, în celelalte stadii ale dezvoltării individului. În acest sens, responsabilitatea adultului este majoră, nu doar pentru satisfacerea

402 nevoilor primare, ci și în construirea unui cadru familial și instituțional care să-l ajute pe copil în dezvoltarea personalității. Grija pentru trebuințele de bază trebuie dublată de cea manifestată în direcția stimulării cognitive, psihomotorii, socioafective a copilului.

Cunoașterea acestor paradigme este importantă nu doar din considerente pur teoretice, informative, ci și din rațiuni practice, întrucât prin conținutul lor acestea modelează demersurile aplicative ale educatorului, atrăgând atenția asupra posibilităților de abordare a copilului, în funcție de particularitățile procesului de dezvoltare la diferite vârste.

2. Ce și cum învață copilul antepreșcolar

Abordarea conținutului învățării în perioada antepreșcolară nu presupune identificarea obligatorie a unor cunoștințe selectate din cunoașterea savantă, ci construirea unor experiențe care să asigure achizițiile necesare antepreșcolarului în procesul de dezvoltare. Pentru educatoare, aceasta reprezintă un imperativ în contextul în care noul *Curriculum pentru educația timpurie* (2019) aduce copilul cu vârsta de 1–3 ani în spațiul formal al grădiniței.

Individualizarea activității cu antepreșcolarul și preșcolarul, identificarea intereselor, înclinațiilor, precum și a dificultăților copiilor se realizează având ca reper cele cinci domenii de dezvoltare: dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală, dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii, dezvoltare socioemoțională, dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, dezvoltarea capacităților și atitudinii față de învățare. De asemenea, planul de învățământ precizează trei categorii de activități de învățare care trebuie derulate în intervalul 0–36 de luni (cf. *Curriculum pentru*

educația timpurie, 2019, p. 6): jocuri și activități liber alese, rutine și tranziții, activități tematice.

- a. *Jocurile și activitățile liber alese* sunt alese de către copii, au rol în dezvoltarea comportamentului social, dar și în accesarea unor experiențe specifice comunicării, matematicii etc., un accent deosebit fiind pus pe jocul liber. În funcție de locul de desfășurare (în grădiniță sau în exterior), copilul are libertatea de a-și alege atât jocul, cât și jucăria, de a alege modul în care se joacă (singur, alături sau împreună cu ceilalți copii), de a explora mediul în care se află, obiecte, fenomene etc.
- b. *Rutinele*, o constantă a activității din grădiniță, se desfășoară după un orar stabil și au rolul de a obișnui copilul cu acțiuni specifice care satisfac nevoile de bază ale acestuia: sosirea în grădiniță, igiena mâinilor și toaleta, servirea mesei, somnul, părăsirea grădiniței etc. *Tranzițiile* marchează trecerea către activitățile de învățare, au o durată scurtă și, de obicei, vizează activități ritmate.
- c. *Activitățile tematice* au un caracter dirijat și asigură antepreșcolarului dezvoltarea senzomotorie, cognitivă, motrică etc. Includem aici:
 - jocul (jocuri cu jucării, jocuri senzoriale, jocuri de imitare, de construcție etc.);
 - activități de muzică și mișcare (jocuri cu text și cânt, cântecele, exerciții euritmice, audiții, jocuri muzicale, jocuri cu instrumente de percuție etc.);
 - activități artistice și de îndemânare (desen, pictură, modelaj, activități practice și gospodărești);
 - activități de creație și de comunicare (povestiri, memorizări, lucrul cu cartea, citire de imagini, jocuri de cuvinte, jocuri verbal-imitative, exerciții onomatopice);

- activități de cunoaștere (observări, lecturi după imagini, activități matematice cu jucării și obiecte concrete, convorbiri cu și fără suport intuitiv, jocuri didactice, micro-experimente);
- activități în aer liber (plimbări, jocuri la nisipar, jocuri și întreceri sportive, utilizarea aparatelor de joacă adecvate vârstei) (*Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de naștere până la 6 ani*, 2019, p. 9)

Acesta reprezintă cadrul general al învățării în etapa antepreșcolară. Revenind la întrebarea *Ce învață antepreșcolarul?*, putem spune că achizițiile în sfera cititului, scrisului și numerației sunt posibile, dar într-o manieră specifică nivelului de dezvoltare intelectuală la această vârstă. În acest sens, importante nu sunt doar activitățile formale, organizate de creșă/grădiniță, ci și experiențele create de familie, știut fiind faptul că, la vârsta mică, un copil petrece un timp mult mai consistent cu părinții și cu ceilalți membri ai familiei decât cu educatoarea. Ne vom referi în continuare la activitățile de alfabetizare, deși sfera achizițiilor antepreșcolarului vizează și componenta socioemoțională, psihomotorie etc.

Preachiziții de citire-scriere

Dat fiind nivelul dezvoltării limbajului și gândirii în această etapă, este evident faptul că antepreșcolarul nu deține aceste deprinderi intelectuale care încep să se concretizeze cu adevărat în perioada școlară mică. Vorbim mai degrabă de niște preachiziții care se vor concretiza în preșcolaritate în comportamente care vor crea premisele însușirii deprinderilor ulterioare. Cu toate acestea, dat fiind comportamentul imitativ al antepreșcolarului, interesul

acestui pentru explorarea obiectelor, dar și a contextelor create de către adult, este important să obișnuim copilul cu acțiuni de citire-scriere.

În intervalul 1–3 ani, acțiunile din sfera *cititului* se bazează pe un element-cheie: cuvântul. Acesta are rolul de a pregăti și orienta experiența perceptivă a copilului, știut fiind că actul citirii este dependent de nivelul dezvoltării intelectuale, al atenției, de experiența senzorială și de particularitățile analitico-sintetice ale percepției copilului. De aceea acțiunile adultului (părinte, educatoare) trebuie orientate în direcția punerii copilului în contact cu cartea sau cu orice alt material ilustrativ, viu colorat, și indicarea obiectelor sau a ființelor din imagini, acțiuni care vor permite receptarea elementelor ilustrate. „Citirea” trebuie să se facă în formula adult-copil, ca o modalitate distractivă de interacțiune, de petrecere a timpului, de joacă. Până la 3 ani, contactul cu cartea, citirea imaginilor, a poveștilor ajută copilul în sensul:

- receptării sunetelor și cuvintelor și, treptat, însușirea acestora;
- creării premiselor pentru dezvoltarea limbajului, gândirii, atenției;
- stimulării imaginației;
- dezvoltării abilităților sociale, de comunicare și de gestionare a emoțiilor;
- construirii unei relații afective cu adultul etc.

În acest sens, propunem un set de recomandări care ar putea eficientiza această activitate:

- a. creați copilului rutina de a lua zilnic contact cu cărți și materiale ilustrative;
- b. creați un spațiu „de citire” în care se regăsesc cărți, reviste, dar și pernuțe pe care să se așeze;

- c. țineți copilul pe genunchi sau alături, asigurându-vă că are contact atât cu cartea, dar și cu fața dumneavoastră;
- d. încurajați copilul să aleagă singur o carte, să o deschidă și să întoarcă paginile;
- e. insistați asupra cuvintelor și frazelor repetitive din text, în special asupra celor familiare;
- f. urmăriți cuvintele cu degetul (acolo unde există un mic text), pentru a obișnui copilul cu citirea de la stânga la dreapta;
- g. solicitați copilului să finalizeze o propoziție, să numească sau să descrie ceea ce vede în imagini (după 2 ani). De exemplu: *ce este acesta? ce face fluturele?*;
- h. explicați copilului anumite cuvinte;
- i. valorificați elementele nonverbale și paraverbale ale comunicării (mimică, gestică, tonalități diferite ale vocii) pentru a ajuta copilul să înțeleagă sensul cuvintelor, imaginilor și acțiunii ilustrate;
- j. realizați conexiuni între obiectele ilustrate în imagini și cele din realitatea imediată a copilului;
- k. lăsați timp copilului să privească imaginea și discutați despre ceea ce vede acolo;
- l. nu insistați dacă într-o zi copilul nu dorește să aibă contact cu cartea sau cu poveștile.

În etapa antepreșcolară este indicat să apelăm la:

- cărți 3D care asociază imagini cu sunete;
- cărți despre: animale, mijloace de transport (mașini, camioane, trenulețe etc.), zâne, castele etc.;
- cărți despre activități din viața reală a copilului;
- cărți cu povești simple, a căror lectură nu durează decât 3–4 minute etc.

Este foarte important ca atât acasă, cât și la grădiniță să existe o bibliotecă, un loc special amenajat cu cărți, la care copilul să aibă acces direct.

Scrisul, ca și cititul, nu este specific etapei antepreșcolare, dar anumite acțiuni și interese ale copilului în intervalul 1–3 ani pot fi valorificate pentru a pregăti deprinderea din etapa școlarității mici, care va susține învățarea. Literatura de specialitate detaliază pe larg etapele în formarea deprinderilor de scriere, punctând ceea ce este specific fiecărei vârste. Astfel, pentru etapa 1–3 ani, Luquet (1927, p. 46) vorbește despre „carambolul grafic”, iar Royer (1995, citat de Muntean, 2009, p. 357), despre „etapa preliminară a mâzgălelilor motorii”, când copilul manifestă interesul și bucuria de a lăsa anumite urme pe hârtie, mai exact de a desena elemente fără nicio semnificație reală, ci doar o semnificație pe care i-o atribuie copilul. Acest aspect este explicabil la această vârstă, întrucât scrisul este corelat cu gradul de integrare senzomotorie, de maturizare a sistemului nervos, de dezvoltare a motricității generale și fine a mâinii, cu vorbirea, dar și cu capacitatea copilului de a simboliza și de a înțelege semnificația semnului grafic. Altfel spus, scrisul nu se reduce la un simplu act motor, ci la un complex de semne și semnificații care sunt inaccesibile copilului în primii ani de viață. Cu toate acestea, antepreșcolarul trebuie încurajat și obișnuit cu desenul și „scrisul”, activități care pot constitui conținutul jocurilor specifice vârstei. Acestea îl vor ajuta pe copil în scopul:

- dezvoltării sistemului senzorial-perceptiv;
- dezvoltării abilităților motorii, în special pe componenta motricitate fină;
- stimulării vorbirii, imaginației;
- exprimării trăirilor, emoțiilor etc.

Pentru realizarea activităților de „scriere” și desen ale copiilor propunem câteva recomandări:

- a. așezați copilul într-o poziție comodă, preferabil la o măsuță stabilă, specială pentru vârsta lui;
- b. asigurați-i instrumentele necesare: hârtie, acuarele, pensule, creioane etc.;
- c. încurajați copilul să țină corect instrumentul de scriere/desen;
- d. discutați cu copilul despre ceea ce a desenat/„scris”;
- e. permiteți copilului să decidă singur ce să deseneze/„scrie”;
- f. încurajați copilul să „scrie” sub un desen, să „scrie o poveste” sau chiar numele;
- g. utilizați diferite variante de întărire a comportamentului, lăudați-i efortul și produsul obținut;
- h. creați un spațiu în care să afișați „scrierile” și desenele copilului, la care să aibă acces și alți copii și adulți.

Pentru derularea acestor activități se pot utiliza materiale, cum ar fi: hârtie, pensule, acuarele, creioane colorate (preferabil mai groase), markere sau carioci, cretă, tablă, jocuri cu litere etc.

Preachiziții matematice și de cunoaștere a mediului

Faptul că nici sugarul, nici copilul de 2 ani nu efectuează calcule matematice și nici nu explică fenomene naturale este o certitudine. Chiar și în acest context, obiectele și mediul înconjurător pot fi valorificate în scopul asigurării acestor preachiziții necesare în celelalte etape.

Activitățile *matematice* nu se rezumă la calcule și rezolvări de probleme, cu atât mai puțin în etapa antepreșcolară. Dar forma și plasarea jucăriilor sau a altor obiecte în spațiul imediat pot constitui

acum subiectul preocupărilor matematice. Etapa 1–3 ani este destul de limitativă. Piaget (1971) aduce în discuție constanta și cauzalitatea perceptivă. În opinia sa, la 8 luni percepția formei unui obiect și constanta acestuia trebuie pusă în relație cu permanența obiectului și cu perceperea acestuia de către copil. Constanta mărimii unui obiect se manifestă la 6 luni. De asemenea, susține Piaget, în perioada dintre un an și jumătate și doi ani copilul deosebește un obiect de un grup de obiecte, deși percepe foarte vag mulțimea.

Deși capacitățile copilului sunt limitate în această etapă, contactul cu matematica (numărare, calcule etc.) este posibil prin valorificarea unor obiecte și acțiuni familiare. De exemplu, când copilul aude adultul numărând degețelele sau, puțin mai târziu, când decide câte jucării dorește să ia dintr-o cutie sau câte felii dintr-un fruct vrea să mănânce.

Dintre activitățile care pot fi valorificate în context matematic în etapa antepreșcolară recomandăm:

- a. numărați în prezența copilului jucăriile dintr-o cutie sau degețele acestuia;
- b. umpleți recipiente cu cantități diferite de apă, împreună cu copilul;
- c. tăiați un fruct în părți egale și atrageți atenția copilului în acest sens;
- d. în discuțiile cu copilul, subliniați dimensiunea obiectelor (mare-mic), poziția (sus-jos), distanța (aproape-departe) sau ordinea acestora (primul, al doilea, ultimul);
- e. utilizați expresii de genul „la fel” și „diferit”, când doriți să comparați sau să grupați jucării ori alte obiecte;
- f. valorificați activitățile casnice (de exemplu, aranjarea mesei utilizând un anumit număr de farfurii sau tacâmuri);
- g. citiți copilului povești sau cântați cântece ritmate cu numere;

- h. cântați cântece pentru copii, cu ritm diferit (mai lent sau mai rapid) și încurajați copilul să se miște și să utilizeze instrumente muzicale în ritmul cântecului;
- i. discutați cu copilul despre elemente din mediul înconjurător (de exemplu, „acesta este un copac înalt”) sau despre activități cotidiene (de exemplu, „să găsim șosete potrivite”);
- j. numărați în prezența și „cu ajutorul” copilului ori de câte ori aveți ocazia (copacii de pe stradă sau din curtea grădiniței, jucăriile, pașii până la ușă sau alt reper, la alegere etc.)
- k. măsurați copilul în înălțime, marcați-o și atrageți atenția asupra diferențelor care apar;
- l. utilizați puzzle-uri cu forme și numere;
- m. realizați un mic concurs de condus mașinuțe de jucărie și stabiliți împreună cu copilul cine a fost primul sau al doilea;
- n. ajutați copilul să aranjeze jucăriile pe un raft, în ordine, de la cea mai mică la cea mai mare etc.

În acest fel, matematica va fi parte din realitatea concretă a antepreșcolarului, acesta asimilând-o fără să conștientizeze acest aspect. Pentru aceasta, în familie și la grădiniță putem apela la: jocuri cu cifre; jucării de diferite dimensiuni; piese Lego, jocuri pentru construcții etc.

Cunoașterea mediului înconjurător în primii 3 ani de viață este intermediată de adult, copilul neavând capacitatea de însușire a datelor, de raportare logică la realitatea din jurul său. Acest aspect este explicabil dacă luăm în calcul nivelul de dezvoltare a analizatorilor, precum și nivelul de dezvoltare intelectuală și senzorial-perceptivă la această vârstă. Cu toate acestea, în mod firesc, antepreșcolarul încearcă să cunoască mediul din jurul său,

valorificând atât relația cu obiectele, cât și mersul și limbajul pe care le însușește acum. Copilul se poate deplasa dintr-un loc în altul și vine în contact cu o serie de obiecte pe care le aruncă, le pipăie, le deplasează, reușind astfel să interiorizeze anumite proprietăți ale acestora.

Mediul copilului nu se rezumă însă la spațiul interior al casei sau al creșei/grădiniței. Este extrem de important ca, încă din primul an de viață, copilul să ia contact cu mediul natural și social care oferă surse diverse de cunoaștere. Ne referim astfel inclusiv la jocuri și activități desfășurate în aer liber, indiferent de vremea de afară, ceea ce permite copilului:

- construirea încrederii în sine;
- posibilitatea de a explora spații mai largi și de a-și testa limitele fizice;
- dezvoltarea fizică și a sănătății etc.

În acest sens, recomandările noastre sunt următoarele:

- a. implicați copilul în activități gospodărești realizabile în aer liber (de exemplu, plantarea sau udarea florilor, strângerea frunzelor uscate etc.);
- b. însoțiți copilul în parc, în mijloace de transport în comun sau pe stradă;
- c. încurajați copilul să facă mișcare (alergare, săritură etc.);
- d. mergeți la picnic;
- e. gândiți jocuri de mișcare care implică deprinderi motrice de bază (mers, alergare) și utilitar-aplicative (aruncare-prindere, cățărare, târâre etc.). De exemplu, „Găsește mingea ascunsă“, „Cine ajunge mai repede?“;
- f. implicați copilul în jocul cu baloane de săpun (faceți baloane și urmăriți plutirea acestora în aer) sau jocul cu nisip și apă;

- g. adunați împreună cu copilul pietricele, frunze, crenguțe căzute etc. și construiți ceva cu acestea;
- h. realizați împreună cu copilul mici experimente (de exemplu, atragerea obiectelor metalice cu magnetul, dizolvarea acvarelei în apă etc.);
- i. discutați cu copilul despre ceea ce vede în jurul său;
- j. atrageți atenția copilului la culorile semaforului sau ale mașinilor, la mișcarea ramurilor copacilor;
- k. ajutați copilul să observe cum arată frunzele uscate și cele care sunt udate de ploaie;
- l. nu obstrucționați copilul dacă dorește să sară într-o mică baltă cu apă (nu exclude prudența adultului pentru alte acțiuni cu potențial periculos pentru copil).

Este necesar ca adultul să înțeleagă faptul că în această etapă, dar și ulterior în preșcolaritate, este important să diversificăm atât gama obiectelor cu care copilul vine în contact, cât și activitățile pe care le inițiem și în care implicăm copilul. Ne referim aici la:

- material natural: plante, pietricele, scoici, frunze, semințe, fructe etc.;
- planșe, mulaje ale unor animale sau păsări;
- acvariu cu pești;
- oglinzi, magneți etc.

Acest aspect îl va ajuta pe antepreșcolar să exploreze mediul, să-și fixeze anumite mișcări, să observe și, treptat, să stabilească unele relații cauzale sau spațio-temporale sau să-și formeze comportamente orientate în direcția ocrotirii mediului.

Învățarea în etapa antepreșcolară trebuie privită dintr-o perspectivă diferită, dat fiind nivelul de dezvoltare al copilului la

această vârstă și implică colaborarea educatoarei cu familia, întrucât experiențele formative trebuie gândite și asumate de ambele părți în egală măsură, orientate în direcția dezvoltării armonioase a copilului. „Educătorii trebuie să meargă dincolo de practica bazată pe observații simpliste pe care le poți învăța oricând din experiență și să privească mai atent spre condițiile necesare pentru învățarea experiențială. Aceasta poate implica, pe de o parte, mai degrabă decât o explorare neteoretizată și potențial amenințătoare a experienței elevilor, o muncă îndreptată spre construirea climatului și a infrastructurii psihologice necesare pentru ca experiența să poată fi atât explorată, cât și problematizată” (Usher, 2014, p. 330).

3. Comunicarea în etapa antepreșcolară

Comunicarea constituie o variabilă esențială care influențează calitatea achizițiilor copilului încă de la naștere, susținând atât învățarea experiențială a acestuia, cât și procesul de exprimare a emoțiilor. *Curriculumul pentru educația timpurie* (2019) marchează subdomeniul dezvoltării limbajului și comunicării, cu accent pe ascultarea și înțelegerea mesajului, exprimarea corectă gramatical și însușirea vocabularului, detaliind comportamente specifice în acest sens. Plasarea antepreșcolarului în creșă/grădiniță impune înțelegerea a cel puțin două aspecte: cum comunică antepreșcolarul și cum comunică adultul cu copilul antepreșcolar.

Primul aspect, al *comunicării antepreșcolarului*, aduce în atenție modalitatea în care are loc comunicarea în primii trei ani de viață, știut fiind faptul că verbalizarea, însușirea limbajului oral, se realizează diferit și gradual. Studiile detaliate în literatura de

414 specialitate evidențiază faptul că inclusiv „bebelușii pot vorbi cu adevărat” (Shapiro, 2011, p. 29). Este vorba despre o comunicare prin intermediul sunetelor și limbajului nonverbal. La 1 an, copilul începe exersarea vorbirii în scopul comunicării cu cei din jur. Treptat, începe exprimarea în propoziții de două–trei cuvinte, conținutul mesajului fiind legat de persoanele sau de obiectele din jurul său. După 2 ani, vocabularul cunoaște salturi cantitative (aproximativ 400 de cuvinte), pentru ca la 3 ani să utilizeze deja substantive, adjective, verbe. Pe măsură ce copilul își construiește vocabularul, raportul nonverbal-verbal se schimbă în favoarea verbalului, a comunicării orale. Însușirea limbajului este condiționată de relația afectivă cu adultul care se ocupă de îngrijirea copilului, în mod deosebit cu mama. Altfel spus, comunicarea cu mama și acțiunea de manipulare a obiectelor conferă substanță cuvintelor asimilate de copilul antepreșcolar.

Comunicarea nonverbală și verbală ajută copilul să se exprime inclusiv emoțional, ceea ce în opinia lui Shapiro (2011, p. 50) presupune regândirea raportului copil-adult, mai exact:

- formarea unei legături centrate pe sentimentul de încredere în adult și în sine;
- realizarea unui proces continuu de stimulare, direcționat de exersarea gestului primirii și al dăruirii;
- sprijinirea/asistarea procesului de autoliniștire a copilului (temperarea temerilor, anxietăților).

Comunicarea adultului cu antepreșcolarul este esențială din perspectiva implicațiilor și a efectelor pe care aceasta le poate avea în procesul global de dezvoltare a copilului. Calitatea acestei comunicări și, în general, a interacțiunii cu adultul, depinde în mare măsură de maniera în care acesta înțelege importanța

comunicării cu copilul, de nivelul cultural și educațional al familiei, aspecte care permit trecerea mai rapidă și calitativă de la limbajul infantil către limbajul contextual. Pentru eficientizarea interacțiunii și a comunicării cu antepreșcolarul, recomandăm următoarele:

- a. găsiți timpul necesar pentru a vorbi cu copilul cât mai mult posibil, corect, rar, clar;
- b. răspundeți la întrebări și corecțați greșelile de exprimare;
- c. nu răspundeți copilului în maniera sa (utilizând limbajul telegrafic), pentru a nu stabiliza structurile verbale greșite;
- d. evitați diminutivele;
- e. priviți copilul când comunicați cu acesta, excluzând alte preocupări parazitare (cititul ziarului, accesarea telefonului mobil etc.);
- f. așezați-vă lângă copil sau în fața acestuia și vorbiți despre obiectele pe care le vede în fața sa (de exemplu, puteți să ascundeți păpușa și să adresați copilului întrebarea: „unde este păpușa?”, ceea ce-l va determina să vorbească);
- g. denumiți un obiect și solicitați copilului aducerea sa;
- h. acordați atenție limbajului nonverbal (mimică, gestică). Acesta poate vorbi despre unele nevoi ale copilului (de exemplu, mersul la toaletă). Întrebați copilul dacă are acea nevoie;
- i. acordați atenție „limbajului secret” al copilului (de exemplu, modul în care plânge);
- j. încurajați copilul să vorbească despre ceea ce simte;
- k. ascultați realmente copilul când comunică cu dumneavoastră;
- l. apelați la ascultarea activă, adresând întrebări pentru a vă lămurii sau folosindu-vă de limbajul nonverbal;
- m. solicitați lămuriri suplimentare în legătură cu ceea ce vi se comunică;

- n. permiteți copilului să-și termine mesajul, nu întrerupeți, chiar dacă ați înțeles mesajul;
- o. aveți grijă la maniera în care comunicați cu cei din jur (exprimare și atitudine), pentru a fi un bun model pentru copil;
- p. oferiți feedback constructiv în comunicarea cu copilul;
- q. observați ceea ce prezintă interes pentru copil și discutați cu el despre acel lucru;
- r. acordați timp copilului „să-și găsească cuvintele“ pentru a se exprima.

La vârsta de 3 ani, copilul poate verbaliza inclusiv despre experiențe concrete anterioare, ceea ce înseamnă că adultul poate să-i citească copilului povestiri scurte sau basme cu acțiuni care au legătură cu experiența și cu realitatea concretă a copilului, acesta putând să le evoce ulterior.

Comunicarea adult-antepreșcolar nu vizează exclusiv educația, ci și personalul de îngrijire și, aspect foarte important, familia. *Parteneriatul cu familia* în educația timpurie presupune ca aceasta să-și asume roluri și responsabilități legate de creșterea, îngrijirea și educarea copiilor. „Dacă familia este partenerul profesioniștilor, orice problemă de dezvoltare poate fi redusă sau chiar înlăturată“ (Vrăsmaș, 2002, p. 23). Deși responsabilitatea parentală și relația cu instituțiile educaționale sunt determinate și de modelul cultural al societății, astăzi se constată că majoritatea sistemelor de învățământ își calibrează politicile pe ideea angajării reciproce în parteneriatul cu familia, încurajarea legăturii cu comunitatea, ceea ce presupune eforturi de cunoaștere reală a fiecărui copil, respect reciproc și recunoașterea experienței și a expertizei profesioniștilor. De exemplu, în SUA, practicile care vizează educația timpurie au la bază câteva principii de bază care

descriu comportamentul educatorului. Astfel, acesta (NAEYC, 2022, p. xi):

- are responsabilitatea de a stabili relații bazate pe respect reciproc cu fiecare familie;
- lucrează în parteneriat cu familiile, menținând o comunicare regulată cu acestea și recunoaște că formele de comunicare pot diferi pentru fiecare familie;
- creează oportunități pentru implicarea familiei;
- recunoaște și înțelege alegerile familiei și obiectivele pentru copiii lor și răspunde cu responsabilitate și respect;
- împreună cu familia, cunoaște fiecare copil în particular și înțelege dezvoltarea copilului și învățarea ca subiect al comunicării zilnice;
- implică familiile ca principală sursă de informare despre copil;
- are grijă să învețe despre comunitatea în care lucrează și utilizează comunicarea ca resursă cu privire la toate aspectele activității sale.

De asemenea, în Finlanda, modelul de educație timpurie se bazează pe cooperarea și interacțiunea reciprocă a personalului cu familia și comunitatea. Membrii comunității se respectă reciproc și prețuiesc colaborarea (Helsinki-ECEC, 2019).

Învățarea în etapa antepreșcolară, inclusiv comunicarea, trebuie gândită dintr-o perspectivă mai amplă, ale cărei jaloane sunt: intervenția educativă a profesioniștilor și a familiei, pe de o parte, și abordarea copilului ca agent al propriei dezvoltări, pe de altă parte. Acest proces presupune identificarea obiectivelor și a conținutului intervențiilor în educația timpurie, cunoașterea nevoilor și intereselor copilului, accesarea competențelor transversale ale profesioniștilor, precum și regândirea mediului în care învață copilul.

Bibliografie

- Bandura, A., 1977, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bruner, J.S., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Crețu, T., 2009, *Psihologia vârștelor*, Editura Polirom, Iași.
- Löwe, H., 1978, *Introducere în psihologia învățării la adulți*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Luquet, G.-H., 1927, *Le dessin enfantin*, Paris, Librairie Félix Alcan.
- Muntean, A., 2009, *Psihologia dezvoltării umane*, Iași, Editura Polirom.
- Mureșan, P., 1980, *Învățarea socială*, București, Editura Albatros.
- Neacșu, I., 1999, *Instruire și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Neveanu, P.P., 1978, *Dicționar de psihologie*, București, Editura Albatros.
- Piaget, J., 1971, *Biologie și cunoaștere*, Cluj, Editura Dacia.
- Piaget, J., Inhelder, B., 2011, *Psihologia copilului* (trad.), Editura Cartier.
- Shapiro, L.E., 2011, *Limbajul secret al copiilor. Cum să-ți înțelegi mai bine copilul*, București, Editura Trei.
- Thorndike, E., 1983, *Învățarea umană*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Usher, R., 2014, „Experiență, pedagogie și practici sociale“, în Illeris, K. (coord.), *Teorii contemporane ale învățării*, București, Editura Trei.
- Vrășmaș, E.A., 2002, *Consilierea și educarea părinților*, București, Editura Aramis.
- *** *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la naștere la 6 ani*, 2019, MEN, București.
- *** National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2022, *Developmentally Appropriate practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Fourth Edition, Washington, D.C.
- *** *Helsinki's curriculum for early childhood education and care*, 2019, Education Division, Helsinki, Finlanda.

Interacțiuni sociale și socializare în copilăria timpurie

Dr. Laura Elena Ciolan — *Universitatea din București*
Drd. Tania Maria Colniceanu — *Universitatea din București*

1. Concepte și abordări teoretice

Socializarea, ca proces, reprezintă o preocupare constantă de-a lungul timpului, pentru a identifica modalitățile de stimulare a relațiilor interumane și pentru a construi comunități.

Studiul socializării în perioada copilăriei mici implică explorarea modului în care copiii de vârstă timpurie învață să interacționeze și să se comporte în societatea în care trăiesc.

Un aspect esențial în dezvoltarea copiilor din perioada educației timpurii este aplicarea și utilizarea competentă, din punct de vedere social, a abilităților de interacțiune socială în relație cu partenerii de joc, cu alți colegi. De cele mai multe ori, până la vârsta de 3 ani, copiii încep să manifeste interes pentru interacțiunile cu alți copii, iar relevanța și frecvența acestor interacțiuni continuă să crească în anii de preșcolaritate (Howes, 1988). Înainte de perioada școlarității mici, copiii de vârstă timpurie dezvoltă, în mod firesc, natural, competențele sociale necesare pentru a construi relații benefice cu colegii de aceeași vârstă (Hartup, 1983).

Studiile despre socializare s-au bazat inițial pe ideea că procesul de socializare este susținut și atribuit celor care sunt gata să investească în bunăstarea copilului sau în propria stare de bine, pentru ca acesta să poată dobândi cunoștințe și abilități relevante. Ulterior, cercetătorii au formulat două direcții ale socializării: în primul rând, creierul deține schițe care stabilesc traseele socializării, prin urmare socializarea poate fi văzută ca o experiență anticipată; astfel de experiențe de socializare lucrează pentru a modifica competențele cognitive, socioemoționale și comportamentale ale copilului de vârstă timpurie. În al doilea rând, contextul social influențează semnificativ evoluția experiențelor de socializare. Ce înseamnă socializarea și modul în care aceasta operează vor fi determinate atât de contextul social imediat, cât și de cel cultural pe termen lung.

Prima abordare teoretică privind socializarea provine din teoria psihanalitică, ce caracterizează copilul ca având tendințe hedoniste, manifestând impulsuri agresive și sexuale, care solicită medierea părinților și a societății pentru a modela un individ civilizat (Freud, 1965). Ideea lui Freud despre internalizare a avut un impact major asupra reflecțiilor ulterioare legate de socializare. Se consideră că tinerii resimt impunerea valorilor societății, care îi privează de independență, însă își reprimă resentimentele de teama unei pedepse, cum ar fi abandonul sau pierderea afecțiunii. Pentru a câștiga aprobarea părinților, copiii au adoptat și au asumat valorile și normele acestora, comportându-se în mod adecvat din punct de vedere social, fără nevoia de monitorizare continuă.

Teoriile timpurii despre socializare s-au concentrat pe comportamentele părinților, ca fiind factori care anticipează dezvoltarea copilului. Cu toate acestea, unii oameni de știință au considerat că atitudinile părinților ar putea reprezenta indicatori mai preciși

pentru evoluția socială a copiilor. Aceste idei și-au avut rădăcinile tot în teoriile psihanalitice. De pildă, Horney (1933) și Levy (1943) au analizat procesul de socializare, investigând reacțiile emoționale inconștiente, precum supraprotecția sau controlul excesiv din partea părinților, și modul în care acestea influențează comportamentul parental, și, implicit, dezvoltarea copiilor din punct de vedere social, emoțional și cognitiv.

J. Piaget subliniază importanța cunoașterii moștenirii psihologice și genetice în evaluarea rezultatelor atinse și a obiectivelor vizate în procesul de socializare, deoarece, date fiind trăsăturile ereditare ale copilului, „procesul de socializare nu este doar o imprimare a anumitor modele pe o pagină albă” (J. Piaget, 1970, p. 295). De asemenea, J. Piaget susține că interacțiunile, fie spontane, fie dirijate, între indivizi și alți oameni sau obiecte, care au loc în procesul de socializare, sunt puternic influențate de relațiile cu mediul înconjurător, astfel încât, în stadiul preoperațional, conversațiile copiilor de vârstă timpurie conțin, de cele mai multe ori, monologuri colective, unde grupuri mici de copii vorbesc unii în prezența celorlalți crezând că sunt ascultați, dar în realitate ei își răspund singuri la propriile întrebări sau remarci verbalizate, mediul oferind contextul de socializare.

Pe durata copilăriei timpurii, procesul de socializare este puternic și profund influențat de figura maternă, în asociere cu o anumită influență semnificativă a tatălui. Implicarea copilului în viața socială, asimilarea limbajului, adaptarea la principalele moduri de comportament autonom și învățarea valorilor se petrec în contextul relației cu mama, respectiv cu adultul din imediata și constanta apropiere. Comportamentele sociale de bază sunt formate și dezvoltate la copil prin observarea și imitarea comportamentelor celor din jur; pentru copiii mici, imitația este unul

422 dintre principalele mijloace prin care interacționează social, învață moduri de comportament și se adaptează la diverse situații de viață și de socializare.

Copilul dobândește comportamentul social de bază prin observarea și replicarea comportamentelor la care are expunere directă, imitația fiind unul dintre principalele instrumente prin care copilul de vârstă timpurie acumulează experiență socială și învață să se adapteze la diverse situații și contexte de viață. Pentru comportamentele sociale mai complexe, cum ar fi atitudini, credințe și obiective, sunt necesare alte modalități de învățare socială, care completează procesul de imitare. Una dintre aceste modalități este identificarea, un proces esențial de cunoaștere și asimilare care explică modul prin care copilul adoptă noi modalități de comportament și roluri sociale, formându-și autocontrolul și conștiința. Prin identificare, copilul integrează normele și modelul de comportament, transformându-le într-un mod natural și autentic de exprimare.

În urma cercetărilor, se specifică faptul că procesul de influență dintre agenții de socializare și copii este bidirecțional. Așa cum a evidențiat Kuczynski (2003), există multe variante ale modelelor bidirecționale. Pe baza clasificării propuse de Kuczynski, luăm în considerare diferite abordări de a conceptualiza socializarea, bazate pe (a) modele tranzacționale, (b) modele circulare, (c) modele ecologice, (d) modele de sistem și (e) modele de cauzalitate contingentă.

- a. Sameroff (1975) a introdus ideea de tranzații în procesul de socializare. Din perspectiva menționată, interacțiunile dintre părinți și copii sunt într-o continuă reciprocitate. În acest context, părintele reacționează la comportamentul copilului într-un anumit moment, iar această reacție va determina modul în care copilul va reacționa în viitor; interacțiunea

- reciprocă între părti și copii contribuie la formarea unor modele sau tipare în relaționare și la o stabilizare a acestora.
- b. Modelele circulare sunt o formă specifică a modelelor tranzacționale, conform lui Kuczynski (2003). Aceste modele sugerează că dinamica dintre părinte și copil se desfășoară într-un ciclu interacțional fără un start sau un final clar. Asemenea altor modele tranzacționale, aceste procese sunt dificil de cuantificat: se poate interveni în ciclu numai în anumite puncte și determinarea direcției efectelor este complicată. Cu toate acestea, ideea de circularitate oferă un fundament solid în explicarea observațiilor legate de procesele de socializare.
 - c. Modelele ecologice privind socializarea pun accentul pe interacțiunea bidirecțională, atât în sânul familiilor, cât și între familii și rețelele sociale extinse în care familiile sunt integrate. Primul cadru ecologic referitor la socializare a fost introdus prin ideile lui Bronfenbrenner (1979). Conceptul de ecologie a fost adoptat pentru a ilustra diverse straturi de influență în procesul de socializare — de la dinamica din familia imediată la conexiuni cu familia lărgită, prieteni, vecinătăți și entități comunitare lărgite.
 - d. Un model sistemic al dinamicilor familiale are ca fundament principii provenite din teoria sistemelor (conform interpretării lui Cox & Paley, 1997). În această perspectivă, se subliniază interacțiunile reciproce dintre membrii familiei și dintre diferitele componente ale acesteia. Spre exemplificare, legătura dintre părinți și copil este interpretată în lumina relației dintre părinți.
 - e. Modelele bazate pe cauzalitate condițională se axează pe relația „dacă-atunci” din procesele de socializare. În loc să perceapă forțele de socializare ca având efecte

principale aditive sau bilaterale, acestea sunt văzute ca având dependențe legate de context. Din acest punct de vedere, s-a sugerat că succesul procesului de socializare depinde de concordanța dintre metodele adoptate de părinți și particularitățile specifice ale copilului.

Pentru a pregăti copilul în vederea integrării în societate, este esențial să fie dirijat corespunzător. Familia, ca prim mediu cu care copilul interacționează constant, inițiază procesul de transformare a acestuia într-o persoană care va putea funcționa și progresa armonic în viitor. Prin socializare se dezvoltă caracteristici psihologice stabile, care îi conferă o identitate distinctă față de ceilalți. Această identitate se formează în sânul familiei. De aici și sublinierea suplimentară a rolului semnificativ al familiei asupra devenirii individului.

2. Copilul de azi și socializarea

Într-o perspectivă largă, socializarea implică transformarea unui individ unic, prin adoptarea anumitor sentimente, idei și comportamente, într-un membru al societății. Acest proces se bazează pe internalizarea experiențelor sociale, care contribuie la formarea personalității, valorilor, viziunilor despre lume și viață, motivațiilor și aptitudinilor sociale. Scopul principal este de a pregăti copilul pentru interacțiunile cu alții. Socializarea este un efort reciproc, unde adultul împărtășește experiențele sale sociale, iar copilul, pe măsură ce crește, devine tot mai autonom în adoptarea normelor sociale.

Noam Chomsky (1957) propune ideea că orice copil venit pe lume are o aptitudine înnăscută pentru limbaj. De la naștere, competențele lingvistice inițiale ale unui copil sunt cele de a asculta

și de a comunica, competențe care evoluează ulterior într-un set complet de abilități lingvistice (Machado, 2016). Progresul lingvistic este esențial pentru instruire, pentru că, în absența acestor competențe, este complicat să crești nivelul de literație al unui copil, conducându-l spre citit și scris (Zainiah & Juppi, 2014).

Legătura dintre părinte și copil poate influența evoluția acestora atât din punct de vedere social, cât și din cel fizic, intelectual sau emoțional (Ali, Norida și Siti Nurul, 2017). Un salt important în dezvoltarea alfabetizării și a comunicării lingvistice se observă la copiii cu vârsta între 3 și 5 ani, cu care părinții au avut grijă să formeze moduri de interacțiune, să creeze și să poarte discuții (Nur Nadirah & Vijayaletchumy, 2018). Mahzan Arshad (2012) subliniază, de asemenea, că cei de vârstă timpurie sunt capabili să emită foneme lingvistice încă de la 3 luni. Aceștia fac zgomote de parcă ar fi înțeleși de cei din jur. Nivelul educațional al părinților poate, de asemenea, determina modul în care aceștia se raportează la copii, stimulând activități și modelând atitudini și valori (Jane, 2018), creând idei și purtând discuții (Nur Nadirah & Vijayaletchumy, 2018; Nor Hasimah, 1999).

Interacțiunile sociale și socializarea contribuie la dezvoltarea a șase domenii-cheie pentru copii, incluzând aici domeniile dezvoltării social-fizice, comunicare, limbaj și alfabetizare, rezolvarea de probleme, cunoașterea și înțelegerea lumii, dezvoltarea socială și personală (Florence & Basake, 2018).

Socializarea pentru copilul de astăzi implică o combinație de interacțiuni față în față, precum și experiențe mediate de tehnologie. Socializarea copiilor de vârstă timpurie în mediul online este un subiect tot mai actual în contextul tehnologiei în continuă evoluție. Copiii sunt expuși la dispozitive conectate la internet din primii ani de viață.

Astăzi discutăm nu doar despre informare, ci și despre interacțiunea cu entități vii și nonvii din mediul virtual, despre consumul în mediul digital și despre aspecte legate de cultură și tehnologie (utilizarea gadgeturilor). Integrarea în mediul digital vine să completeze metodele tradiționale de socializare, având un rol semnificativ în acest proces. Cultura digitală emergentă marchează un nou capitol în evoluția societății, solicitând perspective și strategii inedite.

Socializarea în mediul digital se referă la modul în care o persoană dobândește și internalizează experiențe sociale în context online, folosind diverse tehnologii digitale, și la modul în care se manifestă într-o realitate combinată, offline/online, formându-și astfel o identitate digitală, care completează personalitatea sa reală. În absența competențelor digitale, adaptarea și integrarea individului în structura socială a societății bazate pe digitalizare devine o provocare.

În ciuda expansiunii comunicării digitale, importanța dezvoltării abilităților interpersonale puternice, a empatiei și a inteligenței emoționale rămâne crucială. Aceste abilități sunt cultivate atât în interacțiunile din viața reală și, cu îndrumare, pot fi dezvoltate și în online.

Socializarea pentru copilul de astăzi cuprinde un echilibru între experiențele tradiționale și cele digitale. În timp ce tehnologia introduce noi căi și provocări pentru interacțiunea socială, principiile de bază ale conexiunii umane, înțelegerii și respectului reciproc rămân fundamentale.

3. Specialistul în educație timpurie și stimularea socializării

Specialistul în educație timpurie se ocupă de dezvoltarea și educarea copiilor în primele etape ale vieții lor, de la naștere până la vârsta de 7/8 ani. Educația timpurie este un domeniu cu importanță majoră pentru formarea personalității viitorului adult, iar cercetările au demonstrat că experiențele din primii ani de viață pot avea un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale ale unui copil.

Modalitățile de abordare se raportează la creativitatea profesorului, dar mai ales la aspectele care țin de personalitatea unică a fiecărui copil, însă există câteva modalități consacrate de stimulare a socializării la vârstă timpurie, și anume:

1. **Organizarea jocurilor în grup.** Specialiștii din educația timpurie pot proiecta jocuri educative și activități care încurajează interacțiunea dintre copii, cum ar fi jocurile în cerc sau jocurile de grup.
2. **Încurajarea lucrului în perechi sau grupuri mici.** Lucrul în grupuri mici le permite copiilor să interacționeze mai îndeaproape, să învețe despre colaborare și să exerseze abilități de comunicare.
3. **Stabilirea unui management al grupei cu stare de bine.** Crearea unui mediu în care fiecare copil se simte valorizat și acceptat, ceea ce încurajează participarea și interacțiunea socială.
4. **Modelare și practică.** Specialiștii din educația timpurie stimulează și formează comportamente sociale pozitive și pot oferi copiilor prilejuri de a exersa aceste comportamente în grupă, în comunitate.

5. **Gestionarea emoțională.** Crearea unui spațiu în care copiii se pot exprima în legătură cu sentimentele lor; înțelegerea și acceptarea diferitelor emoții pot contribui la dezvoltarea abilităților sociale.
6. **Povești și cărți despre prietenie, provocări etc.** Lectura și discutarea poveștilor care să se bazeze pe teme sociale ajută copiii să înțeleagă și să abordeze abilitățile de relaționare.
7. **Role-play (joc de rol).** Organizarea activității de role-play permite copiilor să experimenteze și să practice diferite situații sociale într-un mediu sigur și controlat.
8. **Feedback pozitiv.** Specialiștii din educația timpurie trebuie să ofere un feedback pozitiv și constructiv când copiii manifestă un comportament social adecvat.
9. **Implicarea în activități organizatorice.** Stabilirea în grupul de copiii a unor reguli de interacțiune (precum: a asculta când cineva vorbește sau a împărtăși cu alții) poate ajuta la dezvoltarea comportamentelor sociale adecvate.
10. **Încurajarea participării.** Specialiștii din educația timpurie pot stimula copiii să participe la discuții, să pună întrebări și să se implice în activități de grupă, pentru a-și dezvolta încrederea în sine și abilitățile de comunicare.
11. **Activități interdisciplinare.** Profesorii pot colabora cu colegii/partenerii din alte domenii pentru a organiza proiecte sau activități care să încurajeze colaborarea socială între copii.
12. **Încurajarea empatiei.** Profesorii pot aborda teme legate de empatia și dezvoltarea sentimentelor altor colegi, oferind astfel copiilor instrumente pentru a dezvolta relații sănătoase și pozitive.

Rolul profesorului pentru educație timpurie este semnificativ ca impact social, deoarece acesta devine un liant între copil și

lumea înconjurătoare. Copilul acordă o atenție deosebită specialistului adult, situându-l în centrul procesului său de socializare. În această stare, dezvoltarea legăturii emoționale puternice transferă adesea afecțiunea și loialitatea către profesor, care devine pentru el o figură maternă/paternă alternativă. O proporție semnificativă din timpul copilului va fi petrecută în grădiniță și armonia dintre relația cu părinții și cea cu profesorul din educația timpurie va influența dezvoltarea pe termen lung.

4. Parteneriatul cu părinții copilului pentru eficiența socializării

Dinamica dintre părinți și descendenții lor este dirijată de comunicarea și influența reciprocă. Astfel de interacțiuni pot modela creșterea unui copil în domeniile social, fizic, intelectual și emoțional (Ali, Norida și Siti Nurul, 2017).

Socializarea în copilăria timpurie joacă un rol esențial în modelarea creșterii sociale a copilului (Suat, 2016), astfel că un parteneriat eficient între specialiști și familie este esențial pentru dezvoltarea holistică și armonioasă a copilului.

Pentru copiii de vârstă timpurie, părinții/adulții din mediul apropiat de viață reprezintă sursa de dezvoltare și de educare, modelul pe care îl imită constant. Modul în care părinții îl ghidează pe copil în etapele de educație și integrare socială va influența dezvoltarea viitoare. Din acest context rezultă atenția exagerată a specialiștilor în educație asupra exemplelor de comportament social pe care părinții le expun în fața copiilor. Actualele tendințe în educație susțin identificarea unui parteneriat real cu părinții copiilor și cu reprezentanții comunității locale, în scopul dezvoltării armonioase a copilului.

Relația pedagogică, văzută ca o conexiune umană, presupune colaborarea dintre parteneri pentru îndeplinirea obiectivelor educaționale. Impactul acestei colaborări, în contextul educației, ar trebui să se axeze pe dezvoltarea armonioasă a copilului și pe satisfacerea nevoilor sale. În această interacțiune, cadrele didactice și partenerii lor asumă o responsabilitate semnificativă. Este recunoscut faptul că perioada vârstei timpurii este esențială pentru conturarea personalității. Spre sfârșitul acestei etape, tendințele de dezvoltare a personalității copilului devin evidente, servind drept un indicator al evoluției și formării diverselor comportamente ale acestuia (cum ar fi comportamentul social, emoțional, cognitiv, verbal, motor și volutar). Atât adulții/părinții, cât și cadrele didactice (în special când copilul este înscris într-o instituție) trebuie să ofere o atenție continuă și detaliată dezvoltării și modelării comportamentului fiecărui copil.

Grădinița este adesea primul mediu în care copilul învață despre socializare în afara familiei. Dacă părinții încurajează și susțin acest proces, copilul învață mai repede și mai eficient cum să interacționeze social.

Socializarea între familie și grădiniță este esențială pentru a asigura dezvoltarea optimă și integrarea socială a copilului, iar printre cele mai cunoscute modalități de stimulare a acestei competențe amintim:

1. **Întâlniri regulate între părinți și profesorii pentru educație timpurie.** Acestea pot fi întâlniri individuale, pentru a discuta despre progresul și nevoile specifice ale fiecărui copil, sau întâlniri de grup, în care părinții tuturor copiilor dintr-o grupă se întâlnesc pentru sesiuni de informare și consiliere.

2. **Zile deschise la grădiniță.** Ocazii când părinții sunt invitați să petreacă o zi sau o parte dintr-o zi la grădiniță, observând activitățile și interacționând cu profesorii și cu alți părinți.
3. **Evenimente speciale.** Sărbători, spectacole sau activități tematice în care părinții și copiii participă împreună.
4. **Grupuri de sprijin pentru părinți.** Întâlniri regulate unde părinții pot discuta despre provocările și realizările lor, beneficiind de sprijinul și de sfaturile altor părinți și al profesioniștilor.
5. **Ateliere pentru părinți.** Organizarea de sesiuni educative în care părinții pot învăța despre diferite aspecte ale dezvoltării copiilor, metode pedagogice sau tehnici de gestionare a comportamentului.
6. **Jurnal sau agende de comunicare.** Un instrument prin care cadrele didactice și părinții pot schimba informații zilnice sau săptămânale despre activitățile, comportamentele și nevoile copilului.
7. **Includerea părinților în deciziile grădiniței.** Formarea unor comitete sau consilii de părinți care să participe activ la luarea deciziilor legate de activitățile și programele grădiniței.
8. **Activități de voluntariat.** Oferirea ocaziilor pentru părinți de a se implica în grădiniță, fie prin oferirea de ajutor la activități, fie prin participarea la programul special.
9. **Feedback constant.** Asigurarea unui canal deschis de comunicare, unde părinții pot oferi feedback despre experiența lor și a copilului în grădiniță.
10. **Resurse și materiale educative.** Distribuirea de materiale care ajută părinții să înțeleagă mai bine curriculumul, metodele pedagogice sau aspecte ale dezvoltării copiilor.

În societatea actuală, rolul familiilor în socializare este susținut și extins de alți factori de socializare, fiecare având propriile responsabilități, dar, în același timp, completându-se unul pe celălalt. Deși familia evidențiază și consolidează sentimentele morale și bazele viitoarelor relații interpersonale, acest rol este preluat și susținut de diverse instituții din educația timpurie care promovează starea de bine, preocuparea față de obiectivele comunitare și standardele morale stabilite de societate, parteneriatul real și eficient dintre părinți și specialistul de la grupă fiind absolut necesar. Grădinița contribuie la diversificarea experiențelor individuale ale copilului, oferind, în special, un mediu social diversificat și complex. În acest context, copilul poate iniția interacțiuni sociale chiar mai mult decât un adult, poate construi relații bazate pe încredere, înțelegând importanța lui în comunitate.

Prin comunicare eficientă și implicare activă din ambele părți, se creează un mediu în care copilul se simte înțeles, sprijinit și motivat să exploreze și să învețe. Rezultatul este un copil mai bine adaptat, cu abilități sociale solide și cu o bază cognitivă și emoțională robustă, pregătit să facă față provocărilor și să se integreze cu succes în etapele educaționale ulterioare.

Bibliografie

- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic structures*, The Hague: Mouton.
- Cox, M.J., & Paley, B. (1997), Families as systems, *Annual Review of Psychology*, 48, 243–267.
- Freud, S. (1965), *Normality and pathology in childhood*, New York: International Universities Press.

- Hartup, W.W. (1983), The peer system. În E.M. Hetherington (coord.), *Handbook of child psychology*, vol. 4, Socialization, personality, and social development (pp. 103–196), New York: Wiley.
- Horney, K. (1933), Maternal conflicts, *American Journal of Orthopsychiatry*, 3, 445–463.
- Howes, C., Rubin, K.H., Ross, H.S., & French, D.C. (1988), Peer interaction of young children, *Monographs of the society for research in child development*, i-92.
- Kuczynski, L. (2003), Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. În L. Kuczynski (Edcoord.), *Handbook of dynamics in parent-child relationships* (pp. 3–24), Thousand Oaks, CA, Sage.
- Levy, D. (1943), *Maternal overprotection*, New York: Columbia University Press.
- Machado, J.M. (2016), *Early Childhood Experiences In Language Arts: Early Literacy* (11th Edition), Cengage Learning, partea superioară a formularului.
- Mahzan Arshad (2012), *Oral and writing: Text and Culture*, Malaysia Institute of Language and Literature.
- Nur Nadirah Zukefli & Vijayaletchumy Subramaniam (2018). Paralinguistic and Language Acquisition for children, *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)*, 8 (1), 1–3.
- Piaget, J. (1970), Piaget's theory. În Mussen, P. (coord.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Wiley, New York.
- Rawi, A.H.M., Norida Abdullah, N., & Siti Nurul Suhada, Shamshul Al Kamal (2017), Relationship between the type of communication and parenting style towards teen deviant behaviour: A literature review, *Journal Of Human Capital Development*, 10 (1), pp. 1985–7012.
- Sameroff, A. (1975), Transactional models of early social relations, *Human Development*, 18, 65–79.
- Suat KOL (2016), The Effects Of The Parenting Styles On Social Skills Of Children Aged 5–6, *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).

- 434 Undiyaundeye, Florence A. & Basake, Julius A. (2018), Processes of Children's Learning and Speech Development in Early Years. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(2), 126–134.
- White, Jane (2018), *Children's Social Circumstances And Educational Outcomes*. *Public Health Intelligence Advisor, Evidence For Action Team*, NHS Health Scotland.
- Zainiah Mohamed Isa & Juppri Bacotang (2014), *Eraly Literacy Skills for Children at Nursery*. *National Seminar Early Childhood Education 2014*, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim Perak.

Integrarea tehnologiei în educația timpurie

Dana Rad, Gavril Rad
*Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad**

Rezumat: Această lucrare analizează rolul și impactul integrării tehnologiei în educația timpurie. Educația timpurie reprezintă o etapă critică în dezvoltarea copiilor, iar utilizarea tehnologiei poate aduce beneficii semnificative. Cu toate acestea, există și riscuri asociate cu această abordare. Prin argumentele prezentate și recomandările formulate, această lucrare susține integrarea responsabilă a tehnologiei în educația timpurie, pentru a promova dezvoltarea abilităților digitale, personalizarea învățării și egalitatea de șanse, menținând totodată echilibrul în ceea ce privește expunerea la ecrane și dependența de tehnologie.

Cuvinte cheie: Educație timpurie, Tehnologie, Dezvoltare copii, Integrare responsabilă

* Date de contact: Centrul de Cercetare Dezvoltare Inovare în Psihologie, Facultatea de Științe ale Educației Psihologie și Asistență Socială, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad Bd. Revoluției nr. 77, Arad, România; e-mail: dana@xhouse.ro, radgavrilrad@gmail.com.

1. Introducere

În ultimele decenii, progresele tehnologice rapide au transformat profund societatea noastră, în special zona educațională (Rad *et al.*, 2023; Rad *et al.*, 2022). Această revoluție tehnologică a afectat aproape toate aspectele vieții noastre, de la comunicare și muncă până la modul în care accesăm și gestionăm informația. Educația, unul dintre pilonii de bază ai dezvoltării umane, nu a rămas imună la această transformare. Astfel, educația timpurie, care se referă la procesul de învățare și dezvoltare a copiilor în primii ani de viață, a devenit o preocupare majoră în această eră digitală (Rad *et al.*, 2023; Rad *et al.*, 2022).

Copiii de astăzi cresc într-o lume în care tehnologia este omniprezentă (Espinosa *et al.*, 2006). De la smartphone-uri și tablete la dispozitive inteligente și jocuri interactive, tehnologia face parte integrantă din mediul lor de viață. Această realitate pune în fața educației timpurii o provocare esențială: cum să se adapteze la nevoile și așteptările copiilor din secolul XXI, care au acces ușor la o gamă variată de resurse digitale? Este imperativ să explorăm această realitate în cursul educației timpurii, deoarece dezvoltarea lor timpurie exercită o influență semnificativă asupra parcursului lor ulterior (Judge *et al.*, 2006).

Integrarea tehnologiei în acest context educațional poate aduce numeroase beneficii, cum ar fi personalizarea învățării, dezvoltarea abilităților digitale esențiale și stimularea creativității copiilor (Keengwe & Onchwari, 2009). Cu toate acestea, este esențial să abordăm cu precauție această integrare, luând în considerare potențialele riscuri, precum dependența de tehnologie și expunerea excesivă la ecrane (Heitner, 2016). Prin urmare, scopul acestei lucrări de poziție este de a examina în detaliu impactul integrării

tehnologiei în educația timpurie, subliniind atât avantajele, cât și riscurile asociate (Rad *et al.*, 2022).

Această lucrare își propune să ofere o perspectivă echilibrată și informată cu privire la integrarea tehnologiei în educația timpurie, cu ajutorul cercetărilor și practicilor relevante (Tracey & Francesca, 2020; Ihmeideh & Al-Maadadi, 2018). Ne-am propus să identificăm strategii și recomandări care să faciliteze o integrare responsabilă și eficientă a tehnologiei în procesul de învățare timpurie.

Această lucrare susține ferm integrarea tehnologiei în educația timpurie, cu condiția să se facă în mod responsabil și să fie însoțită de un cadru de gestionare adecvat (Donohue, 2014). Este necesar să ne angajăm să promovăm dezvoltarea abilităților digitale ale copiilor, să adaptăm procesul de învățare în funcție de nevoile individuale și să ne asigurăm că toți copiii au acces la o educație de calitate (Granic *et al.*, 2020).

Totodată, suntem conștienți de necesitatea găsirii unui echilibru între utilizarea tehnologiei și dezvoltarea holistică a copiilor (Akçayır & Akçayır, 2017; Rad *et al.*, 2022; Papadakis, 2021). Scopul final este de a permite copiilor să dezvolte o relație sănătoasă și benefică cu mediul lor digital.

2. Educația timpurie — o perspectivă generală

Educația timpurie, în sensul său cel mai larg, se referă la procesul de învățare și dezvoltare care are loc în primii ani de viață ai copiilor (Essa & Burnham, 2019). Acest interval critic de dezvoltare este marcat de o rată rapidă de creștere a abilităților cognitive, lingvistice, sociale și emoționale ale copiilor. Educația timpurie se concentrează pe crearea unui mediu propice, care să ajute la dezvoltarea optimă a fiecărui copil în această etapă crucială a vieții sale.

Importanța educației timpurii este susținută de o vastă bază de cercetări și de studii care arată că primele experiențe de învățare și dezvoltare au un impact semnificativ asupra evoluției ulterioare a copiilor (Heckman, 2006). Copiii care beneficiază de o educație timpurie de calitate au șanse mai mari de a obține rezultate academice și sociale superioare în etapele ulterioare ale vieții lor (Barnett, 2011). De asemenea, acești copii sunt mai predispuși să evite comportamente negative, cum ar fi abandonul școlar sau implicarea în activități ilegale (Heckman, 2006).

În plus, educația timpurie joacă un rol crucial în reducerea decalajelor de dezvoltare dintre copiii din medii sociale diferite (Magnuson & Waldfogel, 2005). Oferirea posibilității de învățare de calitate în primii ani de viață poate contribui la eliminarea inegalităților și la creșterea șanselor copiilor din familii defavorizate de a atinge succesul în școală și în viață.

Educația timpurie are multiple obiective, concentrându-se asupra dezvoltării integrale a copiilor. Printre cele mai importante obiective se numără:

- *Dezvoltarea abilităților cognitive.* Educația timpurie se concentrează pe stimularea dezvoltării cognitive, inclusiv a abilităților de gândire critică, rezolvare a problemelor și alfabetizare (Essa & Burnham, 2019). Aceste abilități oferă o bază solidă pentru învățarea ulterioară și succesul academic.
- *Dezvoltarea limbajului și comunicării.* Un alt obiectiv important este dezvoltarea abilităților de comunicare și a limbajului (Papadakis, 2021). În această etapă, copiii își dezvoltă vocabularul și învață să comunice eficient cu ceilalți.
- *Dezvoltarea socială și emoțională.* Educația timpurie pune accentul pe dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale

copiilor (Ihmeideh & Al-Maadadi, 2018). În acest context, copiii învață să-și gestioneze emoțiile, să dezvolte empatie și să interacționeze cu ceilalți într-un mod sănătos.

- *Stimularea creativității și imaginației.* Un alt obiectiv important este stimularea creativității și imaginației copiilor (Granic *et al.*, 2020). Prin intermediul activităților creative și jocurilor, copiii au ocazia de a-și dezvolta abilitățile artistice și creativitatea.
- *Promovarea independenței și autonomiei.* Educația timpurie încurajează independența și autonomia copiilor (Keengwe & Onchwari, 2009). Aceștia învață să ia decizii și să se descurce în situații cotidiene.

În prezent există mai multe tendințe semnificative care modelează domeniul educației timpurii:

- *Tehnologia în educația timpurie.* Integrarea tehnologiei în educația timpurie este o tendință semnificativă (Akçayır & Akçayır, 2017). Tehnologiile digitale pot oferi resurse educaționale interactive și pot personaliza învățarea pentru fiecare copil.
- *Evaluarea și monitorizarea dezvoltării.* Există o creștere a interesului pentru evaluarea și monitorizarea dezvoltării copiilor în educația timpurie (Papadakis, 2021). Folosirea instrumentelor și a metodelor adecvate poate ajuta educatoarele să ofere intervenții personalizate.
- *Incluziunea și diversitatea.* O altă tendință importantă este accentul pe incluziune și pe diversitate (Rad *et al.*, 2023). Educația timpurie trebuie să fie accesibilă și să răspundă nevoilor tuturor copiilor, inclusiv a celor cu dizabilități sau din medii dezavantajate.

Cu toate acestea, în ciuda numeroaselor beneficii aduse de educația timpurie, acest domeniu se confruntă cu provocări semnificative. Una dintre aceste provocări majore o reprezintă accesibilitatea și egalitatea în furnizarea educației timpurii. Deși este crucial ca fiecare copil să aibă posibilitatea de a beneficia de o educație de calitate în primii ani de viață, realitatea arată că asigurarea acestui acces este în continuare dificilă, mai ales pentru familiile aflate în situații socioeconomice defavorizate (Essa & Burnham, 2019). Unele familii pot întâmpina dificultăți în accesarea serviciilor de educație timpurie de calitate, ceea ce poate duce la decalaje în dezvoltarea copiilor.

O altă provocare semnificativă este legată de formarea educatorilor din domeniul educației timpurii (Hatos, Cosma & Clipa, 2022; Rad *et al.*, 2023; Măță, Clipa & Tzafilkou, 2020; Măță & Clipa, 2020). Pentru a furniza o educație timpurie de calitate, educatorii trebuie să fie bine pregătiți și să dețină abilitățile necesare pentru a gestiona mediul digital și pentru a implementa abordări pedagogice moderne. Cu toate acestea, există unele deficiențe în pregătirea cadrelor didactice, mai ales în ceea ce privește utilizarea tehnologiei în procesul de învățare (Ihmeideh & Al-Maadadi, 2018). Este esențial să se investească în dezvoltarea profesională a educatorilor pentru a se asigura că aceștia sunt în măsură să integreze tehnologia într-un mod eficient și benefic pentru copii.

De asemenea, impactul tehnologiei asupra dezvoltării copiilor reprezintă o altă provocare importantă. Chiar dacă tehnologia poate aduce numeroase beneficii, este crucial să abordăm cu atenție modul în care aceasta influențează copiii, pentru a evita potențialele riscuri. Dependența de tehnologie și expunerea excesivă la ecrane pot avea consecințe negative asupra dezvoltării cognitive și sociale a copiilor (Heitner, 2016). Prin urmare, este

esențial să se implementeze strategii și practici care să promoveze o utilizare echilibrată și responsabilă a tehnologiei în contextul educației timpurii.

Educația timpurie rămâne un domeniu vital și dinamic, în care se dezvoltă continuu cercetări și practici pentru a răspunde nevoilor schimbătoare ale copiilor și ale societății. Abordarea acestor provocări și tendințe actuale este esențială pentru asigurarea unei educații timpurii de calitate, care să ajute la dezvoltarea optimă a fiecărui copil.

3. Rolul tehnologiei în educația timpurie

Integrarea tehnologiei în educația timpurie aduce cu sine numeroase beneficii semnificative pentru dezvoltarea copiilor și pentru procesul de învățare. Aceste beneficii sunt susținute de cercetări și studii care au investigat impactul tehnologiei în acest context.

- *Personalizarea învățării.* Utilizarea tehnologiei permite personalizarea învățării în funcție de nevoile individuale ale fiecărui copil. Sistemele de învățare bazate pe tehnologie pot adapta conținutul și ritmul învățării, astfel încât să se potrivească nivelului de dezvoltare al fiecărui copil (Bers, 2001).
- *Acces la resurse educaționale extinse.* Tehnologia oferă acces la o gamă largă de resurse educaționale, inclusiv aplicații, jocuri interactive, videoclipuri educaționale și conținut online. Aceste resurse pot extinde experiența de învățare dincolo de cadrul tradițional și pot oferi o varietate de modalități de explorare și învățare (Chiong & Shuler, 2010).
- *Dezvoltarea abilităților digitale.* Educația timpurie poate juca un rol important în dezvoltarea abilităților digitale ale

copiilor, pregătindu-i pentru lumea digitală din ce în ce mai complexă. Utilizarea tehnologiei în mod responsabil îi învață pe copii să utilizeze dispozitivele digitale într-un mod constructiv și să devină cetățeni digitali responsabili (Holloway, Green, & Livingstone, 2013).

Cu toate acestea, integrarea tehnologiei în educația timpurie nu este lipsită de provocări și riscuri, care trebuie luate în considerare cu atenție pentru a asigura o experiență de învățare sănătoasă și echilibrată. Una dintre aceste provocări majore este dependența de tehnologie, care poate să apară dacă nu se gestionează cu atenție utilizarea dispozitivelor digitale. Copiii pot deveni prea dependenți de ecrane și pot neglija interacțiunile sociale directe (Radesky *et al.*, 2016). Astfel, este esențial să se stabilească limite clare privind timpul alocat tehnologiei și să se promoveze activitățile offline care să încurajeze comunicarea și colaborarea.

Expunerea excesivă la ecrane reprezintă o altă preocupare semnificativă. Prea mult timp petrecut în fața ecranelor poate avea efecte negative asupra sănătății copiilor, inclusiv probleme de vedere și tulburări de somn. Studiile au arătat că un exces de expunere la lumina albastră emisă de ecrane poate perturba ritmul circadian al copiilor și poate afecta calitatea somnului lor (American Academy of Pediatrics, 2016). Pentru a preveni aceste efecte adverse, este important ca părinții și educatoarele să limiteze timpul petrecut în fața ecranelor și să monitorizeze conținutul digital consumat de copii.

Un alt aspect crucial este evaluarea corectă a calității conținutului digital. Nu tot conținutul disponibil pe internet sau în aplicații este de înaltă calitate sau educativ. Educatorii și părinții

trebuie să fie capabili să evalueze și să aleagă resursele digitale potrivite, care să ajute la dezvoltarea copiilor într-un mod pozitiv (Hirsh-Pasek *et al.*, 2015). Aceasta implică o atenție deosebită acordată conținutului, structurii și interactivității resurselor digitale, astfel încât acestea să fie benefice pentru învățarea și dezvoltarea copiilor într-un mod adecvat vârstei lor.

Astfel, integrarea tehnologiei în educația timpurie aduce cu sine numeroase posibilități, dar și responsabilități. Este esențial să gestionăm cu atenție utilizarea tehnologiei, pentru a evita riscurile precum dependența de tehnologie și expunerea excesivă la ecrane. Prin monitorizare, limite clare și evaluare adecvată a conținutului digital, ne putem asigura că tehnologia servește ca un instrument valoros pentru învățarea și dezvoltarea copiilor în această etapă crucială a vieții lor.

Există numeroase abordări de succes ale integrării tehnologiei în educația timpurie, care pot ajuta la maximizarea beneficiilor și la minimizarea riscurilor. Aceste abordări se bazează pe cercetările și practicile actuale. Una dintre aceste abordări eficiente constă în integrarea tehnologiei în activitățile interactive destinate copiilor. Astfel, tehnologia ar trebui să fie utilizată pentru a susține activitățile interactive și pentru a dezvolta abilitățile practice ale copiilor. De exemplu, aplicațiile educaționale pot furniza jocuri și activități care promovează rezolvarea de probleme și creativitatea, oferind astfel o modalitate captivantă de învățare (Takeuchi & Stevens, 2011).

Un alt aspect crucial al integrării tehnologiei în educația timpurie implică supervizarea și ghidarea adulților. Aici, adulții, inclusiv educatori și părinți, au un rol esențial în gestionarea utilizării tehnologiei de către copii. Ei ar trebui să ofere ghidare și supervizare constantă pentru a asigura o utilizare responsabilă și

444 echilibrată a tehnologiei, ajutând copiii să înțeleagă potențialele riscuri și beneficii (Kirkorian *et al.*, 2016).

În plus, formarea și dezvoltarea profesională a educatorilor reprezintă un alt pilon al succesului în integrarea tehnologiei în educația timpurie. Educatorii trebuie să beneficieze de programe de formare și dezvoltare profesională pentru a înțelege cum să integreze tehnologia în mod eficient în mediul de învățare timpurie. Aceasta include învățarea unor abordări pedagogice adecvate și evaluarea conținutului digital, pentru a se asigura că utilizarea tehnologiei este în concordanță cu obiectivele educaționale și nevoile individuale ale copiilor (Howard & Howard, 2017). Prin aceste abordări bine fundamentate, integrarea tehnologiei în educația timpurie poate deveni o resursă valoroasă pentru dezvoltarea copiilor, contribuind la formarea lor într-un mod responsabil și în armonie cu cerințele societății digitale contemporane.

Integrarea tehnologiei în educația timpurie poate aduce beneficii semnificative, dar necesită o abordare atentă și bine gândită pentru a gestiona potențialele riscuri și provocări. Cu o planificare adecvată și ghidare, tehnologia poate să sprijine dezvoltarea copiilor în mod eficient în această etapă crucială a vieții lor.

4. Argumente în favoarea integrării tehnologiei

Argumentele în favoarea integrării tehnologiei în educația timpurie sunt susținute de cercetări ample și dovezi practice, care arată cum utilizarea tehnologiei poate contribui la îmbunătățirea procesului educațional și la dezvoltarea armonioasă a copiilor. Argumentele în favoarea integrării tehnologiei în educația timpurie includ:

1. *Personalizarea învățării.* Tehnologia oferă posibilitatea personalizării învățării în funcție de nevoile individuale ale fiecărui

copil (Takeuchi & Stevens, 2011). Cu ajutorul aplicațiilor și programelor educaționale, educatoarele pot adapta materialele și activitățile în funcție de ritmul și de nivelul de dezvoltare ale fiecărui copil. Acest aspect este esențial, deoarece copiii pot avea ritmuri diferite de învățare și abilități distincte.

2. *Dezvoltarea abilităților digitale.* Într-o lume tot mai digitalizată, este crucial ca toți copiii să dezvolte abilități tehnologice încă de la o vârstă fragedă (Howard & Howard, 2017). Prin utilizarea dispozitivelor digitale și a programelor educaționale adecvate, copiii pot învăța să utilizeze tehnologia într-un mod responsabil și eficient, pregătindu-se pentru cerințele societății moderne. Dezvoltarea acestor competențe îi ajută pe copii să devină mai familiarizați cu tehnologia și să înțeleagă cum să utilizeze resursele digitale în mod constructiv.
3. *Motivație și angajament crescute.* Tehnologia poate fi o sursă de motivație pentru copii (Takeuchi & Stevens, 2011). Aplicațiile și jocurile educaționale pot face învățarea mai distractivă și interactivă, ceea ce poate crește nivelul de angajament al copiilor în procesul de învățare. Copiii se pot simți atrași și motivați să exploreze noi concepte și să rezolve probleme prin intermediul tehnologiei.
4. *Acces la resurse educaționale variate.* Integrarea tehnologiei în educația timpurie le oferă copiilor acces la o gamă variată de resurse educaționale (Papadakis, 2021). De la aplicații interactive la materiale multimedia, tehnologia aduce o bogăție de informații și experiențe în clasă, extinzând orizonturile de învățare ale copiilor.
5. *Dezvoltarea abilităților sociale.* Tehnologia poate fi folosită pentru a dezvolta abilitățile sociale ale copiilor prin intermediul

interacțiunii online și colaborării cu alți copii (Akçayır & Akçayır, 2017). Colaborarea în jocurile educaționale online poate îmbunătăți abilitățile de comunicare și cooperare, pregătind copiii pentru interacțiunile sociale din viața reală.

Aceste argumente subliniază beneficiile semnificative pe care tehnologia le poate aduce în domeniul educației timpurii. Cu toate acestea, este important de subliniat că integrarea tehnologiei trebuie să fie realizată cu atenție și în conformitate cu principiile pedagogice solide pentru a asigura un impact pozitiv și eficient în dezvoltarea copiilor în această etapă crucială a vieții lor.

5. Argumente contra integrării tehnologiei

Desigur, integrarea tehnologiei în educația timpurie este un subiect care generează dezbateri și care atrage atenția asupra unor preocupări și argumente contrare. Deși tehnologia oferă o serie de avantaje și posibilități, există voci care susțin că introducerea sa în educația timpurie vine la pachet cu diverse provocări și riscuri care trebuie luate în considerare cu atenție.

Unul dintre principalele argumente împotriva integrării tehnologiei în educația timpurie este legat de potențialul riscurilor și efectelor negative asupra dezvoltării copiilor. Cei care susțin acest punct de vedere aduc în discuție preocuparea privind expunerea excesivă la ecrane. Cu tot mai mult timp petrecut în fața dispozitivelor digitale, există temeri cu privire la efectele negative asupra sănătății fizice și mintale a copiilor, precum tulburări de somn, obezitate infantilă și probleme de vedere. Expunerea prelungită la ecrane poate influența negativ capacitatea de concentrare și

dezvoltarea socială a copiilor, reducând interacțiunile. Argumentele împotriva integrării tehnologiei în educația timpurie includ:

1. *Expunerea excesivă la ecrane și efectele asupra sănătății copiilor*: Unul dintre cele mai frecvente argumente împotriva utilizării extinse a tehnologiei în educația timpurie se referă la expunerea excesivă la ecrane și la potențialele efecte negative asupra sănătății copiilor. Studiul precum cel realizat de American Academy of Pediatrics (2016) au evidențiat legătura dintre prea mult timp petrecut în fața ecranelor și probleme de vedere, tulburări de somn și obezitate infantilă.
2. *Dependența de tehnologie*. Al doilea argument se concentrează pe riscul de dezvoltare a dependenței de tehnologie în rândul copiilor. Această preocupare se concentrează pe potențialul de dezvoltare a unei dependențe față de tehnologie, ceea ce poate duce la izolare socială și la reducerea interacțiunilor directe cu mediul și cu ceilalți copii și adulți. Studiul realizat de Radesky *et al.* (2016) a adus în prim-plan această problemă, arătând că utilizarea intensivă a dispozitivelor digitale poate afecta dezvoltarea socială și emoțională a copiilor.
3. *Efecte asupra dezvoltării cognitive și a abilităților sociale*. Alți critici susțin că utilizarea excesivă a tehnologiei în educația timpurie poate influența negativ dezvoltarea cognitivă și abilitățile sociale ale copiilor. Îngrijorările se referă la posibilitatea ca prea mult timp petrecut în fața ecranelor să reducă interacțiunile interpersonale și dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare cu alți copii și adulți. Acest aspect poate influența în mod negativ formarea abilităților sociale și emoționale esențiale pentru copii. Studiul precum cel realizat de Kirkorian *et al.* (2016) au arătat că utilizarea intensivă a tehnologiei poate conduce la reducerea interacțiunilor

sociale directe, cu impact asupra dezvoltării copiilor în aceste domenii critice.

4. *Calitatea conținutului digital*. Un alt aspect important invocat de critici este calitatea conținutului digital disponibil pentru copii. Într-o lume plină de informații digitale, evaluarea și selecția conținutului adecvat și educațional devine o provocare pentru educatorii și părinții care doresc să ofere o experiență de învățare de calitate copiilor (Hirsh-Pasek *et al.*, 2015). Calitatea discutabilă a anumitor conținuturi digitale poate influența negativ procesul de învățare și dezvoltarea copiilor.

Aceste aspecte și argumente contra integrării tehnologiei în educația timpurie au generat ample discuții în comunitatea educațională și au evidențiat necesitatea unei abordări echilibrate în folosirea tehnologiei pentru dezvoltarea copiilor mici. Este esențial să se ia în considerare atât avantajele, cât și riscurile asociate cu utilizarea tehnologiei în educația timpurie pentru a asigura o experiență de învățare sănătoasă și echilibrată.

6. Studiu de caz: percepția profesorilor din învățământul preșcolar din România cu privire la educația timpurie online în contextul pandemiei de COVID-19

Pandemia de COVID-19 a generat transformări semnificative în domeniul educației timpurii. În încercarea de a adapta procesul de învățare la noile circumstanțe, profesorii din învățământul preșcolar din România au fost nevoiți să adopte învățarea online. În acest context, un studiu realizat de noi s-a concentrat pe percepția

profesorilor din învățământul preșcolar din România cu privire la utilizarea platformei Zoom pentru a susține educația timpurie la distanță (Rad *et al.*, 2023).

Scopul principal al studiului (Rad *et al.*, 2023) a fost de a evalua atitudinea și percepția profesorilor din învățământul preșcolar din România cu privire la educația timpurie online în timpul pandemiei de COVID-19. Studiul a implicat 375 de profesori din învățământul preșcolar din România, care au participat la un curs online despre educație timpurie de calitate și incluzivă. Dintre aceștia, 195 au completat un chestionar online care a explorat percepția lor asupra învățării online. Răspunsurile la chestionar au fost analizate pentru a identifica aspectele pozitive, aspectele negative și opiniile mixte.

Rezultatele studiului (Rad *et al.*, 2023) au evidențiat mai multe aspecte pozitive ale educației timpurii online. În primul rând, profesorii din învățământul preșcolar au apreciat flexibilitatea și accesibilitatea pe care învățarea online le-a adus în procesul de predare și învățare. Această abordare a permis profesorilor să organizeze ședințe și activități educaționale în mod convenabil, adaptându-se nevoilor specifice ale copiilor. De asemenea, studiul a arătat că învățarea online a contribuit semnificativ la menținerea unui nivel minim de contact cu copiii și familiile acestora, chiar și în contextul restricțiilor impuse de pandemie. Această conexiune și interacțiune online au fost esențiale pentru a menține legătura dintre grădiniță și familie, asigurând astfel un suport continuu în procesul de învățare a copiilor și o implicare activă a părinților. În ansamblu, aceste aspecte pozitive au evidențiat potențialul educației timpurii online în creșterea flexibilității, menținerea contactului și consolidarea relației cu copiii și familiile acestora în contextul pandemiei de COVID-19.

În ceea ce privește aspectele negative ale educației timpurii online, studiul a evidențiat mai multe aspecte importante. În primul rând, profesorii din învățământul preșcolar au subliniat provocările implicate de învățarea online în grădiniță. Aceste provocări au inclus dificultățile întâmpinate de copiii mici în adaptarea la mediul online, cum ar fi utilizarea dispozitivelor și interacțiunea cu platformele online. De asemenea, profesorii au evidențiat necesitatea contactului direct cu copiii, menționând că învățarea online nu poate înlocui complet interacțiunea față în față și relația strânsă pe care aceasta o favorizează. În final, studiul a relevat că profesorii din învățământul preșcolar din România au avut opinii mixte cu privire la impactul pe termen lung al învățării online în grădiniță. Unii au recunoscut beneficiile acestui model, în special în contextul pandemiei, în timp ce alții au susținut că educația online nu poate înlocui complet experiența grădiniței tradiționale și că aceasta ar trebui să fie utilizată ca o resursă complementară. Aceste aspecte negative subliniază complexitatea tranziției la învățarea online în contextul educației timpurii și necesitatea de a găsi un echilibru între avantajele și provocările acestei abordări.

Acest studiu a evidențiat că profesorii din învățământul preșcolar din România au avut o percepție echilibrată asupra învățării online în contextul pandemiei de COVID-19. Deși au recunoscut atât avantajele, cât și provocările asociate cu utilizarea platformei Zoom pentru educație timpurie, profesorii au fost deschiși la găsirea de modalități creative de a ajuta la dezvoltarea copiilor în mediul online. Cu toate acestea, ei au subliniat, de asemenea, importanța interacțiunii față în față și a activităților specifice grădiniței. Această înțelegere echilibrată ar putea să ghideze viitoarele decizii privind educația timpurie în contexte de tipul pandemiei și dincolo de acestea (Rad *et al.*, 2023).

7. Concluzii

În urma analizei detaliate a argumentelor pro și contra integrării tehnologiei în educația timpurie, este evident că acest subiect nu poate fi privit în termeni simpli de bine sau rău. Integrarea tehnologiei în mediul educațional timpuriu poate aduce beneficii semnificative, dar vine și cu riscuri și provocări pe care trebuie să le abordăm cu grijă și responsabilitate. Poziția susținută în această lucrare rămâne una echilibrată, care promovează integrarea tehnologiei în educația timpurie, dar subliniază importanța gestionării corecte a acestui proces.

Argumentele în favoarea integrării tehnologiei în educația timpurie sunt multiple și semnificative. Aceasta poate contribui la dezvoltarea abilităților cognitive, a limbajului, a abilităților sociale și emoționale ale copiilor, precum și la stimularea creativității și imaginației lor. De asemenea, tehnologia poate fi un instrument valoros în promovarea independenței și autonomiei copiilor. Pentru a maximiza beneficiile este esențial să se integreze tehnologia în activități interactive, să se ofere ghidare și supervizare adecvată din partea adulților și să se investească în formarea continuă a educatorilor.

Cu toate acestea, trebuie să fim conștienți și de argumentele împotriva integrării tehnologiei. Printre acestea se numără preocupările legate de expunerea excesivă la ecrane, dependența de tehnologie și potențialul impact negativ asupra dezvoltării cognitive și a abilităților sociale ale copiilor. Evaluarea și selectarea conținutului digital de calitate rămân provocări importante.

Recomandările-cheie pentru integrarea tehnologiei în educația timpurie includ asigurarea unei utilizări echilibrate și responsabile a tehnologiei, limitarea timpului petrecut în fața ecranelor,

452 monitorizarea conținutului digital consumat și formarea continuă a educatorilor în domeniul tehnologiei educaționale. Este crucial să menținem un echilibru între utilizarea tehnologiei și dezvoltarea holistică a copiilor, astfel încât aceștia să poată beneficia la maximum de avantajele tehnologiei, în timp ce își dezvoltă abilitățile și relațiile sociale într-un mod sănătos.

În concluzie, integrarea tehnologiei în educația timpurie poate fi un instrument puternic pentru sprijinirea dezvoltării copiilor, cu condiția să fie abordată cu precauție și responsabilitate. O abordare echilibrată, care ține cont atât de avantajele, cât și de riscuri, este esențială pentru asigurarea unei experiențe de învățare de calitate în primii ani de viață ai copiilor noștri.

Bibliografie

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017), Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature, *Educational Research Review*, 20, 1–11.
- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017), Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature, *Educational Research Review*, 20, 1–11.
- American Academy of Pediatrics (2016), Media and young minds, *Pediatrics*, 138(5), e20162591.
- Barnett, W.S. (2011), Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978.
- Bers, M.U. (2001), Identity construction environments: Developing personal and moral values through the design of a virtual city, *Journal of the Learning Sciences*, 10(4), 365–415.
- Chiong, C., & Shuler, C. (2010), *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Donohue, C. (coord.). (2014), *Technology and digital media in the early years: Tools for teaching and learning*, Routledge.

- Espinosa, L.M., Laffey, J.M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006), Technology in the home and the achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study, *Early Education and Development*, 17(3), 421–441.
- Essa, E.L., & Burnham, M.M. (2019), *Introduction to early childhood education*, Sage Publications.
- Granic, I., Morita, H., & Scholten, H. (2020), Beyond screen time: Identity development in the digital age, *Psychological Inquiry*, 31(3), 195–223.
- Hatos, A., Cosma, M.L., & Clipa, O. (2022), Self-assessed digital competences of Romanian teachers during the COVID-19 pandemic, *Frontiers in Psychology*, 13, 810359.
- Heitner, D. (2016), *Screenwise: Helping kids thrive (and survive) in their digital world*, Routledge.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M., Golinkoff, R.M., Gray, J.H., Robb, M.B., & Kaufman, J. (2015), Putting education in „educational“ apps: Lessons from the science of learning, *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013), *Zero to eight: Young children and their internet use*, EU Kids Online.
- Howard, N.R., & Howard, K.E. (2017), Using Tablet Technologies to Engage and Motivate Urban High School Students, *International Journal of Educational Technology*, 4(2), 66–74.
- Ihmeideh, F., & Al-Maadadi, F. (2018), Towards improving kindergarten teachers' practices regarding the integration of ICT into early years settings, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 65–78.
- Judge, S., Puckett, K., & Bell, S.M. (2006), Closing the digital divide: Update from the early childhood longitudinal study, *The Journal of Educational Research*, 100(1), 52–60.
- Keengwe, J., & Onchwari, G. (2009), Technology and early childhood education: A technology integration professional development model for practicing teachers, *Early Childhood Education Journal*, 37, 209–218.
- Kirkorian, H.L., Pempek, T.A., Murphy, L.A., Schmidt, M.E., & Anderson, D.R. (2016), The impact of background television on parent-child interaction, *Child Development*, 77(5), 1342–1356.
- Măță, L., & Clipa, O. (2021), Implications of using technology on children, teachers and parents in early education. În M. Oliinyk *et al.*

- (coord.) *Trends and prospects of the education system and educators' professional training development*, Lumen.
- Mățã, L., Clipa, O., & Tzafilkou, K. (2020), The development and validation of a scale to measure university teachers' attitude towards ethical use of information technology for a sustainable education, *Sustainability*, 12(15), 6268.
- Papadakis, S. (2021), Tools for evaluating educational apps for young children: a systematic review of the literature, *Interactive Technology and Smart Education*, 18(1), 18–49.
- Rad, D., Egerau, A., Roman, A., Dughi, T., Balas, E., Maier, R.,... & Rad, G. (2022), A preliminary investigation of the technology acceptance model (TAM) in early childhood education and care, *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 518–533.
- Rad, D., Egerau, A., Roman, A., Dughi, T., Balas, E., Maier, R.,... & Rad, G. (2022), A Preliminary Investigation of the Technology Acceptance Model (TAM) in Early Childhood Education and Care, *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 518–533.
- Rad, D., Egerău, A., Roman, A., Dughi, T., Kelemen, G., Balaș, E.,... & Kiss, C. (2023), On the technology acceptance behavior of Romanian preschool teachers, *Behavioral Sciences*, 13(2), 133.
- Rad, D., Egerău, A., Roman, A., Dughi, T., Kelemen, G., Balaș, E.,... & Kiss, C. (2023), On the technology acceptance behavior of Romanian preschool teachers, *Behavioral Sciences*, 13(2), 133.
- Rad, D., Lile, R., Costin, A., Vancu, G., Torkos, H., Demeter, E., & Rad, G. (2023), Romanian Preschool Teachers' Perceptions About Early Childhood Online Education: A Qualitative Study on the Inclusiveness of Zoom Kindergartens. În *Handbook of Research on Learning in Language Classrooms Through ICT-Based Digital Technology* (pp. 213–229), IGI Global.
- Rad, D., Magulod Jr, G.C., Balas, E., Roman, A., Egerau, A., Maier, R.,... & Chis, R. (2022), A radial basis function neural network approach to predict preschool teachers' technology acceptance behavior, *Frontiers in Psychology*, 13, 880753.

- Radesky, J.S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2016), Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown, *Pediatrics*, 135(1), 1–3.
- Takeuchi, L.M., & Stevens, R. (2011), *The New Coviewing: Designing for Learning through Joint Media Engagement*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Tracey, B., & Francesca, G. (coord.) (2020), *Educational Research and Innovation Education in the Digital Age Healthy and Happy Children: Healthy and Happy Children*, OECD Publishing.
- Rad, D., Lile, R., Costin, A., Vancu, G., Torkos, H., Demeter, E., & Rad, G. (2023), Romanian Preschool Teachers' Perceptions About Early Childhood Online Education: A Qualitative Study on the Inclusiveness of Zoom Kindergartens. În *Handbook of Research on Learning in Language Classrooms Through ICT-Based Digital Technology* (pp. 213–229), IGI Global.

OTILIA CLIPA

[COORD.]

Ideea acestui volum colectiv s-a născut din proiectul POCU „Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate”, la care au colaborat experți-formatori din mai multe universități din țară. Capitolele cărții pleacă de la **Curriculumul pentru educație timpurie**, elaborat de Ministerul Educației în 2019, și subliniază oportunitățile de dezvoltare pentru personalitatea copilului (în plan cognitiv, socio-emoțional, lingvistic și psihomotoric), oferind cele mai bune modalități de proiectare a strategiilor și mijloacelor didactice pentru activitățile propuse, care sunt tratate din perspectivă metodică și pe baza psihologiei dezvoltării.

Referindu-se la tematici diverse (de la curriculum și mediu de învățare, la dezvoltarea limbajului și integrarea tehnologiei), volumul este dedicat tuturor decidenților din sistemul de învățământ, directorilor de instituții care oferă servicii educaționale în creșe și grădinițe, cadrelor didactice din învățământul preșcolar sau antepreșcolar, dar și părinților interesați de modalitățile de a încuraja creșterea echilibrată a copiilor.

Otilia Clipa este conf. univ. dr. în cadrul Facultății de Științe ale Educației, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, și este absolventă a Facultății de Pedagogie și a celei de Psihologie din cadrul Universității „Al. I. Cuza” din Iași, unde și-a susținut și doctoratul în Științele Educației (2008). A coordonat peste 20 de volume publicate. Este autor și co-autor al peste 60 de articole în reviste de specialitate internaționale. A coordonat și a făcut parte din echipele mai multor proiecte de cercetare și formare (20 proiecte naționale și europene). Temele sale de interes sunt: educația timpurie, evaluarea în învățământ, formarea inițială și continuă a profesorilor.



9 786064 021274

ISBN 978-606-40-2127-4

TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE