

Colecția *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*

Pedagogia învățământului preșcolar

*Licență / Titularizare /
/ Definitivare / Grade didactice*

Lavinia-Maria Nițulescu
(Coordonator)

Presa Universitară Clujeană

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR
Licență | Titularizare | Definitivare | Grade didactice

LAVINIA-MARIA NIȚULESCU
(coordonator)



Educația timpurie reprezintă fundamentul formării și al dezvoltării, iar rolul educatoarei este esențial în ghidarea copilului spre descoperire, creștere și cunoaștere a lumii și a sinelui.

Lucrarea se adresează studenților care se pregătesc pentru cariera didactică, tuturor cadrelor didactice – profesori pentru educație timpurie, institutoare, institutori, educatoare, educatori – care susțin concursul de ocupare a posturilor didactice, examenul pentru definitivare sau celor care sunt înscrise la gradele didactice.

*Publicarea acestui volum a fost finanțată
prin Fondul de Dezvoltare al Universității Babeș-Bolyai.*

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR

Licență | Titularizare | Definitivare | Grade didactice

LAVINIA-MARIA NIȚULESCU
(coordonator)

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2024

Colecția *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* este coordonată de Conf. univ. dr. Dana Amalia JUCAN și Conf. univ. dr. Delia MUSTE.

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Gianina-Cătălina Clavac-Prodan

Conf. univ. dr. Delia Muste

ISBN 978-606-37-2389-6

© 2024 Coordonatoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace,
fără acordul coordonatoarei, este interzisă și se pedepsește conform
legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. B.P. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel.: (+40) 744 687 884
E-mail: editura@ubbcluj.ro
editura.ubbcluj.ro | libraria.ubbcluj.ro

Cuprins

Capitolul 1. Educație, inovație și reformă.....11

Alexandra Mustăță

1.1. Educația și provocările lumii contemporane. Noile educații	11
1.2. Educația timpurie – dimensiune a învățării pe tot parcursul vieții.....	13
1.3. Alternative educaționale în educația timpurie.....	14
1.3.1. Alternativa Montessori	15
1.3.2. Alternativa Step by Step	17
1.3.2.1. O zi în grupa SBS (Corina Guță)	18
1.3.3. Alternativa Waldorf.....	19
1.3.4. Pedagogia curativă.....	20
1.3.5. Planul Jena.....	20
1.3.6. Abordarea Reggio Emilia	22
1.4. Tranziția de la grădiniță la școală.....	23
1.5. Grădinița – nucleu al unei comunități care învață.....	25
Referințe bibliografice	27

Capitolul 2. Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității umane. Interacțiuni și dominante31

Lavinia Nițulescu

2.1. Conceptul de dezvoltare și conceptul de educabilitate	31
2.1.1. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria dublei determinări - esență (mecanisme), limite. Tipuri de educabilitate (Valeria Ungur).....	31
2.1.1.1 Teorii ereditare – pesimism pedagogic	32
2.1.1.2 Teorii ambientaliste – optimism pedagogic	32
2.1.1.3 Teoria dublei determinări – realism pedagogic.....	33
2.1.2. Tipuri de educabilitate (Valeria Ungur)	35
2.2. Ereditatea, factor intern al dezvoltării personalității.....	36
2.3. Mediul, factor extern al dezvoltării personalității.....	37
2.4. Educația, factor hotărâtor al dezvoltării psihice; specificul influențelor educative la vârstele timpurii	38
2.5. Structura și dinamica personalității copilului preșcolar (Valeria Ungur)	39
2.5.1. Teorii și modele tipologice	40
2.5.2. Structura personalității.....	42

Referințe bibliografice	49
Capitolul 3 Învățarea în grădiniță	53
<i>Ioana-Eva Cădariu</i>	
3.1. Învățarea centrată pe copil	53
3.2. Inteligența emoțională.....	55
Referințe bibliografice	62
Capitolul 4. Curriculum pentru Educația Timpurie.....	65
<i>Pavelina Paraschiv</i>	
4.1. Structura Curriculumului pentru Educația Timpurie	65
4.2. Principii și valori ale Curriculumului pentru Educația Timpurie.....	66
4.3. Planul de învățământ pentru educația timpurie	67
4.4. Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educația timpurie.....	69
4.5. Domenii de dezvoltare, dimensiuni ale dezvoltării, comportamente observabile, domenii experiențiale, teme anuale de studiu.....	70
Referințe bibliografice	76
Capitolul 5. Proiectarea didactică, specificul proiectării didactice în grădiniță.....	77
<i>Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschiv</i>	
5.1. Lectura personalizată a programei pentru educația timpurie	78
5.2. Structura și conținutul planificării anuale/planificării calendaristice.....	78
5.3. Planificarea calendaristică săptămânală	79
5.4. Proiectele tematice	80
5.5. Structura și conținutul proiectelor de activitate	84
Referințe bibliografice	87
Capitolul 6. Jocul în educația timpurie	89
<i>Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschiv</i>	
6.1. Definirea jocului și specificul lui în preșcolaritate.....	89
6.2. Funcțiile jocurilor.....	90
6.3. Clasificarea jocurilor.....	91
6.4. Valențe formativ-educative ale jocului	94
6.5. Relația joc – dezvoltare – învățare	95
6.6. Specificul jocului didactic în învățământul preșcolar	96
6.6.1. Structura jocului didactic.....	96
6.6.2. Etapele jocului didactic	98

Referințe bibliografice	104
Capitolul 7. Organizarea activităților de învățare în educația timpurie	105
<i>Pavelina Paraschivu</i>	
7.1. Mediul educațional, ambianța psiho-relațională	105
7.2. Modalități de organizare a grupei, modele de aranjare spațială a grupei	108
7.3. Activități de învățare cu grupa combinată	109
7.4. Variante de organizare și de realizare a activităților de învățare pe domenii experiențiale	111
7.5. Variante de organizare și realizare a jocurilor și activităților liber-alese	113
7.6. Variante de organizare și de realizare a activităților pentru dezvoltare personală: rutine (întâlnirea de dimineață), tranziții, activități opționale, activități de dezvoltare a înclinațiilor personale/predispozițiilor/aptitudinilor din perioada după-amiezii, activități extrașcolare	114
Referințe bibliografice	118
Capitolul 8. Strategii didactice utilizate în educația timpurie	121
<i>Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschivu</i>	
8.1. Delimitări conceptuale. Componente. Rolul integrator al strategiilor didactice	121
8.2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea și caracteristicile principalelor grupe de metode	123
8.3. Mijloace didactice și suporturi tehnice de instruire: funcții, clasificare, exemple	142
8.4. Modurile de organizare a învățării (frontal, grupal și individual)	146
Referințe bibliografice	147
CAPITOLUL 9. Instruirea asistată de calculator. Digitalizarea educației timpurii.....	149
<i>Andrea Amalia Minda</i>	
9.1. Instruirea asistată de calculator	149
9.2. Rolul instruirii asistate de calculator în educația timpurie	150
9.3. Platforme și aplicații digitale	154
9.3.1. Canva.....	154
9.3.2. Educaplay	155
9.3.3. Kahoot!	156

9.3.4. LearningApps	157
9.3.5. Liveworksheets.....	159
9.3.6. Wordwall	160
9.4. Combinarea învățării „hands-on” cu instruirea asistată de calculator în educația preșcolară	161
9.5. Inteligența artificială în educația timpurie	162
9.6. Instrumente digitale utilizate în evaluarea preșcolarilor	164
9.7. Aplicații practice (Daniela Vasilica Vulpeș).....	165
Referințe bibliografice	167
Capitolul 10. Evaluarea în educația timpurie	169
<i>Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschivu</i>	
10.1. Evaluarea. Definiere, operații, funcții, forme	169
10.2. Metode și instrumente de evaluare	172
10.2.1. Metode și instrumente tradiționale de evaluare	172
10.2.2. Metode moderne de evaluare în educația timpurie.....	174
10.3. Instrumentele de monitorizare și înregistrare a progresului copiilor în educația timpurie	176
10.3.1. Caietul de observații/Observatorul	178
10.3.2. Fișele de apreciere a progresului individual al copilului înainte de intrarea în învățământul preșcolar/primar	179
10.3.3. Portofoliul individual.....	179
10.3.4. Portofoliul educațional	180
10.3.5. Raportul descriptiv	181
Referințe bibliografice	182
Capitolul 11. Comunicarea didactică.....	185
<i>Dorina Chiș-Toia</i>	
11.1. Comunicare - concept, structură, funcții și condiții de eficiență.....	185
11.1.1. Conceptul de comunicare	185
11.1.2. Elementele componente ale comunicării	185
11.1.3. Formele și funcțiile comunicării.....	188
11.1.3.1. Formele de comunicare umană	188
11.1.3.2. Funcțiile comunicării	189
11.1.4. Condiții de eficiență a comunicării.....	189
11.2. Aspecte specifice ale comunicării didactice în învățământul preșcolar	191

11.3. Implicarea socială și personalitatea copilului: compliance comportamentală în grupă/ Influența educațională și compliance comportamentală în grupă	191
11.4. Comunicarea interpersonală.....	193
11.4.1. Definiție.....	193
11.4.2. Forme de comunicare interpersonală.....	194
11.5. Climatul educațional în grădiniță.....	195
Referințe bibliografice	198
Capitolul 12. Managementul grupei de preșcolari	199
<i>Ana-Maria Eugenia Jura, Cristina Ispas</i>	
12.1. Climatul educațional. Dinamica relațiilor și interacțiunilor în grupa de preșcolari.....	203
12.2. Modele teoretice specifice	206
Referințe bibliografice	212

Capitolul 1.

Educație, inovație și reformă

Alexandra Mustăță

1.1. Educația și provocările lumii contemporane. Noile educații

Pentru a-și îndeplini funcția socială și culturală, educația trebuie să fie în concordanță cu exigențele realității în care se desfășoară. O educație ancorată doar în tradiție, ruptă de nevoile actuale ale societății, riscă să devină irelevantă pentru formarea indivizilor și pentru progresul colectiv. Exigențele realității contemporane sunt marcate de un ritm accelerat al schimbărilor tehnologice, de globalizare economică și culturală, de crize ecologice și de transformări profunde ale pieței muncii. În acest context, educația nu poate rămâne un sistem static, devenind dinamică, adaptabilă și orientată spre viitor (Delors, 2000).

Provocările lumii contemporane, evidențiate de raportul UNESCO *Reimagining Our Futures Together* (2021), includ crize multiple și interconectate: schimbările climatice, polarizarea economică, conflictele armate, pandemiile și erodarea încrederii în instituțiile democratice. Fiecare dintre acestea are un impact direct asupra educației. De exemplu, criza climatică impune integrarea educației pentru dezvoltare durabilă în curriculum, astfel încât elevii să devină cetățeni ecologic responsabili (Sterling, 2010). Pandemia COVID-19 a demonstrat vulnerabilitatea infrastructurii educaționale și a evidențiat diferențele dramatice dintre comunități în privința accesului la tehnologie (OECD, 2020).

Exigențele realității se manifestă și în plan economic. În „societatea cunoașterii” descrisă de M. Castells (2000), capitalul uman devine resursa esențială a dezvoltării, iar educația este principalul mecanism de formare și perfecționare a acestuia. Piața muncii cere profesioniști capabili să învețe continuu, să se adapteze la tehnologii emergente și să colaboreze în echipe multiculturale, ceea ce presupune un model educațional orientat spre învățare pe tot parcursul vieții (lifelong learning).

Din perspectivă socio-culturală, realitatea contemporană impune educației misiunea de a promova toleranța, respectul pentru diversitate și participarea democratică. Globalizarea aduce în același spațiu valori, credințe și practici diferite; educația trebuie să pregătească indivizi capabili să navigheze aceste diversități fără a sacrifica identitatea proprie. Corespondența dintre educație și realitate nu se reduce la adaptarea la piața muncii, ci include și formarea cetățenilor activi, empatici și informați (Banks, 2015).

Sistemele de educație din zilele noastre sunt concepute și promovate în strânsă corelație cu specificul unei societăți caracterizate prin dinamism și deschidere, având ca repere fundamentale economia de piață, promovarea educației ecologice și a principiilor democratice, procesele de descentralizare administrativă și progresul accelerat al informatizării (Albulescu, 2019).

În pedagogia românească, „noile educații” reprezintă răspunsul sistemului educațional la provocările lumii contemporane. Ele urmăresc adaptarea educației la realitățile sociale, economice, culturale și tehnologice, precum și formarea de competențe necesare indivizilor pentru a trăi și a acționa responsabil în societate.

Printre noile educații regăsim:

- **educația pentru pace și cooperare**
- **educația ecologică**
- **educația pentru schimbare, participare și democrație**
- **educația pentru tehnologie și progres**
- **educația pentru mass-media**
- **educația pentru dezvoltare durabilă**
- **educația pentru sănătate**
- **educația economică, educația pentru timp și recreere**
- **educația nutrițională etc.** (Văideanu, 1988).

Educația ecologică are ca obiectiv principal dezvoltarea unei conștiințe responsabile față de mediul înconjurător și formarea unor comportamente sustenabile. Ea presupune înțelegerea interdependențelor dintre om și natură, precum și asumarea unor practici care să prevină degradarea mediului. În pedagogia românească, aceasta este văzută drept un răspuns la „criza mediului” și o condiție pentru supraviețuirea civilizației moderne (Cristea, 2016).

Conform autorului C. Cucos (2006), **educația pentru pace** își propune să cultive valori precum respectul, toleranța, solidaritatea și cooperarea. Într-o lume marcată de tensiuni și conflicte sociale, educația pentru pace devine o premisă fundamentală pentru conviețuirea democratică și pentru construirea unei culturi a nonviolenței.

Educația pentru drepturile omului se concentrează pe familiarizarea elevilor cu drepturile și libertățile fundamentale, promovând conștiința civică și responsabilitatea socială. Aceasta contribuie la formarea unor cetățeni activi, capabili să participe la viața democratică. Urmărind finalități asemănătoare, **educația pentru participare și democrație** sprijină implicarea activă a elevilor în luarea deciziilor și în viața comunității, consolidând respectul pentru reguli, toleranță și responsabilitate civică (Văideanu, 1988).

Educația pentru sănătate are rolul de a dezvolta obiceiuri de viață sănătoasă, de a preveni comportamentele de risc și de a promova echilibrul psihologic și fizic. Ea vizează atât dimensiunea biologică a individului, cât și componenta socială și emoțională a vieții, contribuind la formarea unui stil de viață armonios (Cristea, 2016).

Educația pentru dezvoltare durabilă este definită ca o abordare educațională ce urmărește dezvoltarea cunoștințelor, competențelor, atitudinilor și valorilor necesare pentru a crea un viitor sustenabil. Ea răspunde tendințelor globale de protejare a mediului și de promovare a echității sociale, contribuind la atingerea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă ale ONU. UNESCO (2014) subliniază rolul esențial al educației în procesul de transformare a modului în care gândim și

acționăm pentru durabilitate, prin competențe transversale precum gândirea critică și colaborarea. Potrivit lui D. Tilbury (2011), **educația pentru sustenabilitate** presupune un proces transformator, prin care indivizii dobândesc competențe de gândire critică, capacitate de luare a deciziilor etice și abilități de cooperare în comunitate.

Educația pentru comunicare și mass-media are ca scop dezvoltarea competențelor de comunicare, interpretarea critică a mesajelor media și utilizarea responsabilă a tehnologiilor informaționale (Văideanu, 1988).

Educația pentru timp liber și recreere contribuie la dezvoltarea personalității, la echilibrul emoțional și la capacitatea de auto-organizare a timpului liber. Aceasta include activități sportive, culturale, artistice și de voluntariat (*ibidem*).

Educația nutrițională este definită în literatura de specialitate ca un proces educațional structurat prin care indivizii și grupurile își dezvoltă cunoștințele, atitudinile și comportamentele alimentare sănătoase. Scopul principal nu este doar transmiterea de informații despre nutriție, ci facilitarea unor schimbări comportamentale durabile în obiceiurile alimentare, ceea ce contribuie la menținerea sănătății și la prevenirea bolilor (de Carvalho et al., 2020).

Integrarea practicilor adecvate de îngrijire și a principiilor unei alimentații echilibrate în rutina zilnică a copiilor contribuie la consolidarea unui fundament favorabil dezvoltării lor fizice optime. Această bază influențează în mod pozitiv nu doar dimensiunea somatică a creșterii, ci și alte arii esențiale ale evoluției individuale. Efectele unei nutriții corespunzătoare și ale unui stil de viață sănătos se reflectă, de asemenea, în îmbunătățirea performanței școlare, în echilibrul emoțional și în calitatea relațiilor sociale (Albulescu, 2019).

1.2. Educația timpurie – dimensiune a învățării pe tot parcursul vieții

Învățarea pe tot parcursul vieții este unul dintre cele mai importante concepte din teoria și practica educațională contemporană, subliniind faptul că învățarea nu se limitează la etapele timpurii ale educației formale, ci continuă pe tot parcursul vieții. Ea răspunde provocărilor globalizării, dezvoltării tehnologice și transformărilor pieței muncii, promovând dezvoltarea personală și profesională continuă (Păun, 2008; Cristea, 2016).

După cum arată J. Delors (2000), în cunoscutul său raport UNESCO, educația trebuie concepută ca un proces care se desfășoară pe toată durata vieții, fiind fundamentată pe cei patru piloni: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăim împreună și a învăța să fim.

Învățarea pe tot parcursul vieții este definită ca un proces continuu de dobândire și actualizare a cunoștințelor, competențelor și atitudinilor, desfășurat pe întreaga durată a existenței umane. În pedagogia românească, se consideră că aceasta depășește cadrul școlii tradiționale, integrând educația formală, nonformală și informală (Cristea, 2016).

Educația timpurie reprezintă fundamentul procesului de formare și dezvoltare a individului, fiind recunoscută ca o dimensiune esențială a învățării pe

tot parcursul vieții. Experiențele educaționale din primii ani de viață au un impact major asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale, influențând ulterior parcursul școlar și profesional al copilului. Educația timpurie este astăzi privită nu doar ca o etapă pregătitoare pentru școală, ci ca o investiție strategică în capitalul uman al unei societăți (Heckman, 2011).

Potrivit *Curriculumului pentru educația timpurie* (2019), învățarea pe tot parcursul vieții se conturează încă din primii ani ai copilăriei. Procesul de învățare se desfășoară gradual, iar stabilirea unor premise solide în perioada timpurie a vieții constituie o condiție esențială pentru dezvoltarea competențelor ulterioare și pentru reușita educațională. În același timp, aceste baze sunt indispensabile pentru menținerea sănătății și a stării de bine a copiilor, influențând holistic evoluția lor personală și socială.

Primii ani de viață sunt considerați critici pentru dezvoltarea creierului și formarea competențelor de bază. Studiile de neuroștiințe arată că perioada 0–6 ani este marcată de o plasticitate cerebrală sporită, ceea ce face ca intervențiile educaționale de calitate să aibă efecte semnificative asupra dezvoltării ulterioare a copilului. Potrivit raportului UNESCO, educația timpurie trebuie concepută ca un proces holistic, care îmbină dimensiunea cognitivă cu cea afectivă și socială (UNESCO, 2015).

I. Cerghit (2006) menționează faptul că procesul instructiv-educativ trebuie să fie adaptat la particularitățile de vârstă ale copilului, punând accent pe joc ca formă fundamentală de învățare. C. Cucos (2006) întărește ideea că educația timpurie nu trebuie redusă la o simplă pregătire pentru școală, ci trebuie privită ca un proces holistic, prin care copilul este introdus într-un univers al valorilor, al cunoașterii și al relațiilor sociale. Astfel, educația timpurie devine nu doar un prim pas al socializării, ci și o condiție esențială pentru realizarea unei culturi autentice a învățării permanente.

1.3. Alternative educaționale în educația timpurie

Alternativele educaționale presupun elaborarea unor obiective clare, selecția atentă a conținuturilor și strategiilor de predare, învățare și evaluare, precum și organizarea activităților în medii educaționale care se diferențiază, într-o măsură mai mare sau mai mică, de structura și caracteristicile învățământului tradițional. Aceste abordări permit adaptarea procesului educațional la nevoile și ritmul fiecărui copil, oferind oportunități pentru dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și emoționale (Albulescu, 2014).

În ultimele decenii, au fost reglementate legal și promovate mai multe alternative educaționale, introduse și în învățământul preșcolar din țara noastră. Printre acestea se numără alternativele educaționale:

- **Montessori**
- **Waldorf**
- **Step by Step**
- **Pedagogia curativă**
- **Planul Jena**
- **Reggio Emilia**

În rolul său de facilitator al procesului de cunoaștere, cadrul didactic nu are scopul de a le impune copiilor ce să gândească, ci de a-i învăța pe copii cum să gândească (Cojocaru, 2015). Această abordare accentuează dezvoltarea gândirii critice și autonome, oferind o alternativă la metodele tradiționale centrate pe memorare și reproducerea informațiilor (Cucoș, 2017).

Alternativele educaționale evidențiază importanța implicării active a copiilor în procesul de învățare. În aceste abordări, accentul nu cade doar pe formularea răspunsurilor corecte, ci și pe descoperirea întrebărilor proprii și explorarea căilor de rezolvare. Astfel, copilul devine agentul principal al propriei învățări, dezvoltând competențe metacognitive și autonomie (Văideanu & Neculau, 1992).

Studiile arată că implicarea activă în formularea întrebărilor și analiza critică a problemelor contribuie la creșterea motivației intrinseci și la dezvoltarea gândirii creative și rezolvarea de probleme (Cojocaru, 2015). În contextul învățământului preșcolar, aceste metode favorizează dezvoltarea socială și emoțională, precum și adaptarea la medii variate de învățare, pregătind copilul pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Cucoș, 2017).

1.3.1. Alternativa Montessori

Alternativa Montessori este fundamentată pe principiile respectului față de copil și ale stimulării învățării autonome, axându-se pe ideea că fiecare copil deține un potențial unic care se dezvoltă optim într-un mediu educațional pregătit. M. Montessori (1977) argumenta că educația timpurie trebuie să pună accent pe libertatea copilului în cadrul unor limite bine structurate, pentru a încuraja independența și responsabilitatea.

Pedagogia Montessori a fost receptată și analizată și în spațiul românesc. I. Bontaș (2008) evidențiază faptul că alternativa pune accent pe educarea simțurilor, dezvoltarea autonomiei și cultivarea capacității de concentrare încă din primii ani de viață. Astfel, ea se integrează în tendințele moderne ale educației timpurii, unde accentul cade pe formarea unor competențe generale care susțin învățarea pe tot parcursul vieții.

Prezentând alternativa Montessori, autorul I. Albulescu (2014, pp. 22-28) reliefează faptul că i se oferă copilului libertatea de a-și alege activitățile, iar rolul educatoarei se limitează la sprijin punctual, atunci când aceasta este solicitată sau când este necesar să intervină pentru menținerea echilibrului în grup. Jocul este conceput ca o modalitate fundamentală de pregătire pentru viață, prin care copilul creează, experimentează situații autentice și își formează o înțelegere asupra lumii înconjurătoare. Cadrul didactic din alternativa Montessori este „partenerul copilului”. Acesta nu predă, ci ghidează activitatea, observă copiii și pregătește mediul educațional și situațiile de învățare. Maria Montessori a elaborat și experimentat un ansamblu de materiale educaționale destinate stimulării fiecărui simț, menite să favorizeze dezvoltarea abilităților motrice și manuale ale copilului, sprijinindu-l astfel în procesul de explorare și de cunoaștere progresivă a mediului înconjurător. Prin utilizarea acestor materiale și prin activitățile specifice mediului

educațional montessorian, copiii sunt încurajați să dobândească autonomie în îngrijirea personală și responsabilitate față de ceilalți, să-și formeze deprinderi de comunicare eficientă și capacitatea de a susține un efort intelectual constant. În același timp, educația montessoriană cultivă politețea, respectul, altruismul și facilitează integrarea armonioasă a copilului în comunitate și adaptarea la cerințele sociale (*ibidem*).

Materialele utilizate în grupa Montessori au un rol central în procesul educațional, fiind concepute pentru a sprijini dezvoltarea autonomiei copilului și pentru a facilita învățarea prin descoperire. Ele sunt structurate pe domenii de dezvoltare: viață practică, senzorial, limbaj, matematică și cunoașterea lumii. Toate materialele au un design simplu, atractiv și se bazează pe principiul „controlului erorii”, ceea ce le permite copiilor să își corecteze singuri greșelile, fără intervenția constantă a adultului (Montessori, 1977).

În pedagogia Montessori regăsim **patru bine-cunoscute arii de dezvoltare:**

- „viața practică
- activitățile senzoriale
- limbaj
- matematică”.

Spațiul din sala de grupa Montessori nu are o structură fixă, nu există bănci sau catedră, iar copiii pot alege ce materiale doresc să folosească (Albulescu, 2014, pp. 32-33).

În domeniul vieții practice, materialele includ obiecte uzuale, adaptate dimensiunilor copilului, precum tacâmuri, vase, butoane, șireturi sau instrumente de curățenie. Acestea permit dezvoltarea motricității fine și a autonomiei, pregătind copilul pentru activitățile cotidiene și responsabilitățile vieții de adult. Materialele din aria senzorială urmăresc rafinarea percepțiilor și dezvoltarea capacității de discriminare. Exemple clasice sunt turnul roz, scările maro, cilindrii cu butoane, tabletele tactile sau cutiile cu zgomote. Prin utilizarea lor, copilul învață să observe, să compare și să ordoneze, dezvoltându-și gândirea logică și capacitatea de clasificare (Lillard, 2005).

În aria limbajului, materialele Montessori favorizează trecerea de la concret la abstract. Alfabetul mobil, literele din șmirghel și cutiile cu obiecte mici sprijină procesul de recunoaștere a sunetelor și dezvoltarea abilităților de scriere și citire într-o manieră naturală și graduală (Montessori, 1977).

Domeniul matematicii este reprezentat prin materiale precum barele roșii și albastre, fusurile, numărătoarea cu mărgelile sau tabla de înmulțire. Acestea facilitează înțelegerea conceptelor numerice și a operațiilor prin experiențe practice, pregătind trecerea la gândirea abstractă (Lillard, 2005). În plus, există materiale dedicate explorării lumii (geografie, biologie, știință), precum globuri, hărți de puzzle, cutii cu colecții naturale sau materiale despre culturile lumii. Ele au rolul de a stimula curiozitatea și de a oferi copilului o înțelegere interdisciplinară asupra mediului înconjurător (Negreș-Dobridor, 2005).

1.3.2. Alternativa Step by Step

Alternativa educațională Step by Step a apărut inițial în România în anul 1994. Aceasta pune accentul pe individualizare și situează „copilul – personalitatea și abilitățile acestuia – în centrul procesului de predare-învățare-evaluare” (Lica & Dobrițoiu, 2020, p. 9). Procesul educațional specific alternativei Step by Step se distinge printr-o structură organizatorică flexibilă, conținuturi curriculare adaptate, strategii instructiv-educative centrate pe copil și un mediu educațional personalizat. Toate acestea contribuie la diferențierea semnificativă față de caracteristicile rigide ale sistemului tradițional, prin promovarea unei pedagogii a individualizării și participării active (*ibidem*).

O zi obișnuită în alternativa Step by Step debutează cu întâlnirea de dimineață. Aceasta cuprinde mai multe momente, precum: „salutul, prezența, calendarul naturii, împărtășirea cu ceilalți, citirea agendei zilei, activitatea de grup.” Scopul acestui moment al zilei este înștiințarea copiilor cu privire la activitățile pe care urmează să le desfășoare, curiozități despre colegii lor, prezentarea propriilor povești sau întâmplări și transmiterea ideilor, opiniilor și sentimentelor (Albulescu, 2018, p. 107).

După întâlnirea de dimineață, încep activitățile pe centre. I. Neacșu (2020, pp. 105-114) descrie scopul activităților pe centre și desfășurarea unei zile în grădinița Step by Step. În cadrul acestei alternative educaționale, scopul activităților pe centre este „dezvoltarea învățării autonome prin stimularea curiozității intelectuale și a entuziasmului” (p. 105). Ulterior, după ce au terminat de lucru la centrul ales, copiii vor trece la un alt centru, ajungând ca în acea zi să treacă pe la toate centrele. Desigur, centrele sunt dotate cu materialele necesare, iar sarcinile variate sunt concepute pentru a consolida competențele anterior formate sau pentru a integra concepte noi în structuri cognitive preexistente (p. 106). După rutine (masa de prânz și somnul), urmează, mai apoi, activitățile din perioada după-amiezii. Aceste activități pot fi „de dezvoltare a aptitudinilor individuale, activități recreative și de relaxare” și activități pe domenii experiențiale, cu scopul de recuperare (p. 114).

Centrele de activitate prezente în învățământul preșcolar din alternativa educațională Step by Step sunt, în principal:

„Alfabetizare, Știință, Manipulative, Construcții, Joc de rol, Nisip și apă, Artă” (Neacșu, 2020, p. 105).

Autonomia îi este insuflată copilului și prin posibilitatea de a alege centrul de interes cu care dorește să înceapă. În prealabil, fiecare copil își alege centrul cu care își dorește să înceapă, astfel încât să fie aproximativ același număr de copii la fiecare centru.

1.3.2.1. O zi în grupa SBS (prof. pentru educație timpurie Corina Guță)

Domeniul experiențial: Activitate integrată (Domeniul Limbă și Comunicare, Domeniul Om și Societate, Domeniul Știință)

Tema activității: „Când/cum și de ce se întâmplă?”

Subtema activității: „O lume dispărută – lumea dinozaurilor!”

Tipul activității: Transmitere de cunoștințe; Consolidare de priceperi și deprinderi

Forme de organizare: frontală, individuală.

Activități pe domenii experiențiale:

I. ACTIVITATEA CU ÎNTREG GRUPUL:

- ✓ **Întâlnirea de dimineată** – „O zi alături de dinozauri!”
- ✓ **Domeniul Limbă și Comunicare.** Educarea limbajului – „Povestea lui DraMiGo” – povestire
- ✓ **Joc de mișcare:** „Dinozaurii veseli”

II. ACTIVITATEA PE CENTRE:

- ✓ **Arte** - Domeniul om și societate. Activitate practică – „Pui de dinozaur”. Colaj
- ✓ **Știință** - „Găsește umbra”, „Caută drumul” – rezolvare de fișe
- ✓ **Matematică/Manipulative** – „Colorează după cod” – rezolvare de fișe

Scopul activității: Dezvoltarea capacității de a asculta o poveste în grup; consolidarea unor abilități practice specifice nivelului de dezvoltare motrică în vederea realizării unor lucrări practice.

Activitatea va debuta cu Întâlnirea de dimineată ce cuprinde salutul, efectuarea prezenței copiilor, calendarul naturii și discuții referitoare la tema săptămânii („O lume dispărută – lumea dinozaurilor”) și tema zilei („O zi alături de dinozauri!”). Trezirea interesului pentru activitate se face prin prezentarea dinozaurului Dino care le aduce copiilor o scrisoare de la prietenii lui din lumea dinozaurilor. Aceștia vor să cunoască copiii din zilele noastre și să devină prieteni. Dino le destăinuie că, pentru a dovedi că pot fi prietenii dinozaurilor, trebuie să asculte cu atenție „Povestea lui DraMiGo”, activitate desfășurată cu întreg grupul de copii.

Apoi, **activitatea se desfășoară în centrele de activitate** unde copiii rezolvă toate sarcinile pregătite (**Știință** – fișe de tipul „Găsește umbra”, „Caută drumul”, **Arte** – colaj „Pui de dinozaur”, **Matematică/Manipulative** – „Colorează după cod”). Pentru fiecare sarcină realizată copiii vor primi câte un solz care va fi aplicat pe un suport-pălărie de dinozaur. Toți copiii care la finalul activității au cei trei solzi pot participa la ultima încercare – jocul de mișcare „Dinozaurii veseli”, desfășurat cu întreg grupul de copii.

După servirea mesei și programul de odihnă, copiii își continuă **activitatea în centrele de activitate** (Construcții: „O lume dispărută”, Nisip și apă: „Descoperim fosile de dinozauri”, Joc de rol „De-a exploratorii”) sau au posibilitatea să finalizeze activitatea desfășurată în prima parte a zilei.

1.3.3. Alternativa Waldorf

Pedagogia Waldorf, întemeiată de Rudolf Steiner în 1919, se bazează pe principiul dezvoltării copilului în armonie cu etapele sale naturale de creștere.

În alternativa Waldorf, **dezvoltarea copilului se realizează în etape de câte șapte ani (septenarii)**, fiecare perioadă având particularități proprii ce determină modalitățile de abordare educațională.

Accentul este pus pe formarea integrală a ființei umane – intelectuală, emoțională și volitivă – într-un cadru educațional care promovează echilibrul între cunoaștere, artă și practică. Scopul central nu este acumularea mecanică de informații, ci cultivarea libertății interioare și a creativității copilului (Herța, 2013).

Filosofia educației Waldorf accentuează ideea că numai printr-un proces didactic armonizat cu nevoile interioare specifice fiecărei vârste se poate atinge o dezvoltare autentică a individului, orientată către autonomie și libertate interioară. Din acest motiv, pedagogia Waldorf este adesea denumită „educație pentru libertate” (Herța, 2013).

În cadrul pedagogiei Waldorf, imitația este considerată în perioada copilăriei timpurii forma esențială de învățare și dezvoltare. Din acest motiv, rolul educatorului constă în asigurarea unui mediu afectiv pozitiv și echilibrat, care să susțină manifestarea naturală a tendinței copilului de a învăța prin imitare. Atitudinea, gesturile și comportamentul cadrului didactic devin modele de referință pentru copil, fiind surse prin care acesta își construiește primele experiențe de viață și de învățare (Albulescu, 2014).

Descriind o zi în grădinița Waldorf, I. Albulescu (2014) menționează că organizarea detaliată a ritmului zilnic poate varia în funcție de tipul grădiniței, fie că este vorba de program normal sau prelungit, asigurând totodată continuitate, predictibilitate și siguranță emoțională pentru copii. De obicei, copiii încep ziua prin joc liber, alegând activitatea care le stârnește interesul și curiozitatea. Apoi, se desfășoară partea ritmică a zilei, care include întâlnirea de dimineață și activitățile de bază menite să stimuleze inspirația și concentrarea. Igiena personală, urmată de servirea mesei, constituie un moment de relaxare și familiarizare cu rutina zilnică.

Ulterior, copiii participă împreună la strângerea și aranjarea veselei, după care se desfășoară activitățile dirijate, care pot include pictura, modelajul, jocurile în cerc sau activitățile gospodărești. Aceste activități se organizează variat, respectând un ritm săptămânal prestabilit. Perioadele de joacă în aer liber le oferă copiilor oportunități de relaxare și destindere, echilibrând efortul mental și corporal. Ziua continuă cu revenirea în sala de grupă pentru ascultarea unui basm, care servește drept exercițiu de concentrare și inspirație; același basm este reluat zilnic pe durata unei epoci, pentru a consolida experiența și învățarea.

1.3.4. Pedagogia curativă

Pedagogia curativă își propune să le ofere copiilor cu cerințe educative speciale oportunitatea de a comunica liber și de a se exprima deschis, sprijinindu-i în dezvoltarea potențialului lor intelectual și aptitudinal sau vocațional. De asemenea, urmărește facilitarea dobândirii autonomiei socio-emoționale și susținerea unei vieți trăite cu demnitate (Manea, 2013). În ceea ce privește fundamentele teoretice, pedagogia curativă se apropie de principiile alternativei Waldorf, punând accent pe ritm, voință, predarea etapizată, utilizarea cuvântului viu, lumea animată și activitățile artistice. La aceste elemente se adaugă specificități proprii pedagogiei curative, precum „logopedia, atitudinea pedagogului curativ, cadrul ambiental și climatul socio-emoțional” favorabil dezvoltării armonioase a copilului (*idem*, p. 116).

Pedagogia curativă integrează în procesul educațional o serie de terapii specifice, menite să contribuie atât la dezvoltarea corporală, cât și la susținerea dimensiunii emoționale și spirituale a copilului. Printre aceste forme de terapie se regăsesc euritmia curativă, muzicoterapia, pictura, modelajul în lut, desenul dinamic al formelor, precum și activități practice precum țesutul, prelucrarea lemnului sau gătitul, toate având un rol cu valoare terapeutică. Obiectivul fundamental al acestor intervenții nu este doar antrenarea funcțiilor fizice, ci și stimularea unei manifestări mai puternice a sinelui copilului prin corporalitate, favorizând astfel o individualizare cu efecte benefice asupra procesului de vindecare și adaptare (Vlad, 2011).

În alternativa de Pedagogie curativă se desfășoară următoarele activități de educație și compensare:

- „**activități de cunoaștere și comunicare**
- **activități de terapie psihomotrică**
- **activități de expresie**
- **socioterapie**
- **activități de joc**
- **activități specifice de compensare”** (Albulescu, 2019, p. 46).

1.3.5. Planul Jena

Planul Jena a fost inițiat în anul 1942, în școala experimentală a Universității din Jena de cunoscutul pedagog german Peter Petersen. Acesta considera că focalizarea trebuie să fie pe învățământul integrat, pentru „abordarea globală a cunoașterii umane și depășirea separării pe domenii de activitate” (Cuciureanu, 2006, p. 104, apud Cuciureanu, 2013, p. 175).

Un element esențial al Planului Jena la nivel preșcolar îl constituie organizarea grupei pe principiul „familiei educative”. În acest context, educatorul are rolul de îndrumător și mediator, nu de autoritate absolută, iar accentul cade pe

relațiile de sprijin reciproc între copii. Activitățile sunt concepute astfel încât să favorizeze participarea activă, autonomia și învățarea prin colaborare (Negreț-Dobridor, 2005).

În cadrul grupelor de grădiniță organizate pe principiile Planului Jena, copilul este sprijinit să își dezvolte capacitatea de comunicare și să participe activ la viața grupului. Experiențele de învățare sunt structurate astfel încât fiecare copil să își poată descoperi rolul propriu în colectiv și să își asume responsabilități adaptate nivelului său de dezvoltare (Cuciureanu, 2013). Organizarea timpului, a spațiului și a activităților devine o ocazie pentru formarea autonomiei și pentru implicarea directă în procesul educațional. Învățarea este percepută nu ca o obligație externă, ci ca un demers natural și motivat intern, care răspunde nevoii copilului de a înțelege lumea și de a se adapta la ea. Prin explorarea mediului, copiii ajung să manifeste atitudini de curiozitate, respect, creativitate și responsabilitate față de realitatea înconjurătoare (*ibidem*).

În grădinițele din alternativa Jena, activitățile zilnice parcurg un „cursiv ritmic”, care conține patru tipuri de activități: **conversația, lucrul, jocul, serbarea**. Formele de organizare în care se desfășoară aceste activități sunt: **„cercul deschis, cursul de inițiere, perioada compactă, cercul închis”** (Albulescu, 2014, apud Cojocariu, 2022, p. 382).

Potrivit lui I. Negreț-Dobridor (2005), „cercul deschis” reprezintă forma principală de organizare a activităților colective în alternativa Planul Jena. Acesta are loc la începutul programului și se desfășoară sub forma unei întâlniri de grup, într-un cadru prietenos și nonformal. Toți copiii și educatorul stau așezați în cerc, ceea ce sugerează egalitate, participare și transparență. Se discută planul zilei, se împărtășesc experiențe personale, se stabilesc responsabilități și se rezolvă eventuale probleme apărute în comunitatea clasei. În acest fel, copiii învață să își exprime gândurile, să asculte și să respecte opiniile celorlalți, ceea ce duce la formarea treptată a competențelor sociale și civice.

„Cursul de inițiere” are rolul de a introduce copilul într-un anumit domeniu de cunoaștere prin activități practice și experiențiale, nu prin predare expozitivă. Accentul cade pe explorare, curiozitate și descoperire activă, iar educatoarea devine un facilitator, nu o persoană care transmite informații (Albulescu, 2014).

„Perioada compactă” se referă la faptul că învățarea nu este fragmentată în lecții scurte, ci organizată în intervale mai lungi de timp (epoci) dedicate unei teme centrale. Această metodă permite o abordare interdisciplinară și aprofundată a conținuturilor, evitând superficialitatea și stimulând interesul copilului pentru subiect (Negreț-Dobridor, 2005).

„Cercul închis” marchează încheierea unei zile sau a unei perioade de activitate printr-o reflecție colectivă: copiii își exprimă trăirile, impresiile și concluziile asupra

experiențelor avute. Acest moment consolidează sentimentul de responsabilitate comună și stimulează autoevaluarea și metacogniția (Albulescu, 2014).

În grădinițele organizate după principiile alternativei Planul Jena, spațiul educațional este structurat în colțuri tematice, fiecare având rolul de a stimula diferite dimensiuni ale dezvoltării copilului. Printre colțurile tematice, se regăsesc: „construcții, joc de rol, joc de masă, tâmplărie, lectură și ascultare, expoziție, muzică, dans și mișcare”. Diversitatea acestor colțuri reflectă viziunea integratoare a pedagogiei Jena, în care învățarea se realizează prin experiență directă, explorare și interacțiune, într-un cadru ce respectă ritmul și interesele fiecărui copil (Albulescu, 2014, apud Cojocariu, 2022, p. 383).

1.3.6. Abordarea Reggio Emilia

Abordarea Reggio Emilia este o filozofie educațională pentru educația timpurie, centrată pe imaginea copilului ca fiind capabil, curajos, curios și plin de potențial. Învățarea se construiește prin relații, proiecte și expresii multiple, numite „suta de limbi” ale copilului. Conceptul „hundred languages” (sută de limbi) reliefează numeroasele moduri de exprimare ale copiilor (desen, sculptură, joc, mișcare, limbaj, muzică etc.) și necesitatea de a le oferi materiale și contexte pentru a se exprima prin toate aceste limbaje (Edwards et al., 2012).

Curriculumul din abordarea Reggio Emilia este unul emergent, construit pornind de la interesele și inițiativele copiilor și adaptat continuu nevoilor lor de dezvoltare. Copilul, considerat co-creator al propriului proces de învățare, contribuie la formare prin explorarea activă, formularea de întrebări, investigarea mediului și participarea constantă în dialogurile educative (Dobrin, 2024).

Curriculumul e construit în jurul investigațiilor profunde (proiecte pornite din curiozitățile copiilor), care implică cercetare, colaborare interdisciplinară și utilizarea atelierului ca laborator de expresie artistică și tehnică (Edwards et al., 2012; Boyd Cadwell, 2003).

Activitatea pe proiecte din cadrul curriculumului emergent le permite educatorilor să faciliteze investigarea aprofundată a domeniilor de interes pentru copii. Prin introducerea de materiale, concepte și contexte de explorare adecvate, educatorii creează oportunități prin care copiii își pot exprima ideile, curiozitățile și interesele autentice (Dobrin, 2024).

Documentarea este un proces specific alternativei educaționale Reggio Emilia. Aceasta se realizează prin fotografii, transcrieri ale discursului copiilor, înregistrări, portofolii și are un triplu rol:

- face vizibil procesul de învățare pentru copii și părinți
- susține reflecția profesională a educatorilor
- este o bază pentru evaluare formativă (Rinaldi, 2006).

Mediul educațional ocupă un loc central, fiind conceptualizat drept „al treilea profesor”, alături de copil și adult. Spațiile comune și cele destinate activităților de grup nu au doar o funcție organizatorică sau estetică, ci reflectă o anumită concepție despre copil și despre potențialul său de învățare. Spațiile sunt deschise și primitoare, valorifică mobilierul din materiale naturale și includ resurse autentice, inspirate din viața cotidiană. Prezența oglinzilor, a suprafețelor transparente și a ferestrelor ample favorizează lumina naturală și creează contexte pentru reflecție, observare și interacțiune (Dobrin, 2024, p.106).

În alternativa Reggio Emilia, cadrul didactic acționează ca observator, co-investigator și partener de dialog, lucrează în echipă (co-teaching), planifică și folosește documentarea pentru a urmări ipoteze pedagogice și a proiecta pașii următori (Rinaldi, 2006; Edwards et al., 2012).

Implicarea părinților în procesul educațional este fundamentală, întrucât învățarea nu se limitează la spațiul școlar, ci continuă atât în mediul familial, cât și în comunitatea din care copilul face parte. Părinții sunt în mod constant sprijiniți și încurajați să devină parteneri activi în educația copiilor și să participe la activitățile cotidiene din grădiniță, contribuind astfel la extinderea și consolidarea oportunităților de învățare în mediul de acasă (Dobrin, 2024).

Prin urmare, integrarea alternativelor educaționale în învățământul preșcolar nu doar că stimulează curiozitatea și autonomia copiilor, dar le și oferă instrumentele necesare pentru a deveni învățăcei adaptabili, creativi și capabili să înfrunte provocările lumii contemporane (Cucos, 2017; Cojocaru, 2015).

1.4. Tranziția de la grădiniță la școală

Tranziția de la grădiniță la școală reprezintă un moment semnificativ în dezvoltarea copilului, marcând trecerea de la un mediu educațional flexibil, centrat pe joacă și explorare, la unul mai structurat și formal. Această etapă presupune adaptarea la noi cerințe cognitive, sociale și emoționale, fiind esențială pentru succesul ulterior în școală (Cucos, 2017).

O tranziție reușită în primii ani de viață constituie un fundament esențial pentru dezvoltarea ulterioară a copilului, influențând capacitatea acestuia de a gestiona eficient schimbările și etapele de trecere care vor apărea pe parcursul existenței sale. **Experiențele inițiale pozitive asociate debutului școlar contribuie la consolidarea încrederii în sine și la dezvoltarea unor mecanisme adaptative funcționale, facilitând asumarea și integrarea altor transformări semnificative din viață** (Albulescu, 2025).

Potrivit lui J. Piaget (1970), această tranziție coincide cu trecerea copilului de la stadiul preoperațional la cel al operațiilor concrete, ceea ce presupune dezvoltarea gândirii logice, dar în același timp necesită sprijin pentru a integra reguli și concepte abstracte. Un rol esențial în această etapă îl are pregătirea școlară timpurie. J. Bruner (1996) susține că introducerea treptată a structurilor curriculare

formale prin activități ludice facilitează procesul de acomodare, reducând șocul pe care îl resimte copilul la schimbarea mediului educațional.

Tranziția eficientă depinde de pregătirea timpurie a copilului pentru cerințele școlare, precum și de colaborarea strânsă între educatorii din grădiniță și profesorii din școala primară. Aceasta include continuarea liniilor curriculare, introducerea graduală a regulilor de grup și crearea unui mediu predictibil și sigur, care să reducă anxietatea copilului (Văideanu, 2000). Cercetările realizate de I. Cojocaru (2010) evidențiază că susținerea socio-emoțională este la fel de importantă ca dezvoltarea abilităților cognitive. Copiii care beneficiază de un sprijin consistent în perioada tranziției manifestă o adaptare mai bună la cerințele școlii, dezvoltă încredere în sine și în colegi și dobândesc abilități de autoreglare necesare pentru învățarea formală.

Părinții joacă, de asemenea, un rol semnificativ în succesul tranziției. Participarea activă a acestora, prin informare, comunicare cu cadrele didactice și implicare în activități comune, contribuie la reducerea stresului copilului și la menținerea continuității experiențelor educaționale (Văideanu, 2000; Cucos, 2017). În plus, părinții pot observa semnele de dificultate ale copilului și pot interveni prompt, facilitând acomodarea emoțională și socială.

Implicarea părinților în activitățile desfășurate la nivelul grădiniței reprezintă un factor esențial în facilitarea tranziției copilului către școală. Prin consolidarea parteneriatului educațional dintre familie și grădiniță, schimbările majore pe care copilul le experimentează la trecerea spre învățământul primar pot fi anticipate și gestionate în mod adecvat. Modalități precum întâlnirile periodice dintre educatori și părinți, lectoratele pentru părinți, activitățile comune în cadrul grădiniței sau comunicarea constantă și transparentă contribuie la crearea unui climat de încredere reciprocă. Acest tip de colaborare sprijină părinții în înțelegerea particularităților de dezvoltare ale copilului și în adoptarea unor strategii coerente de susținere a procesului educativ (Bențea, 2022). Implicarea activă a familiei asigură continuitatea dintre mediul educațional formal și cel nonformal, diminuând șocul adaptării la noul statut școlar. Părinții devin parteneri reali în actul educațional, fiind pregătiți să răspundă schimbărilor emoționale, cognitive și comportamentale prin care copilul trece la începutul școlarității. În acest mod, grădinița își afirmă rolul de instituție-punte între mediul familial și școală, pregătind atât copilul, cât și familia pentru exigențele și responsabilitățile ciclului primar (*ibidem*).

Tranziția nu trebuie considerată doar ca o perioadă de adaptare, ci și ca o oportunitate de stimulare a dezvoltării globale a copilului. C. Cucos (2017) subliniază că perioada tranziției oferă cadrul pentru consolidarea competențelor de autonomie, gândire critică și colaborare, elemente esențiale pentru succesul educațional ulterior. Strategiile educaționale adaptate fiecărui copil, precum activități ludice, rutine clare și stimulare progresivă a responsabilității, contribuie semnificativ la dezvoltarea sa armonioasă.

Deși interacțiunea dintre profesor și copil se desfășoară într-un interval temporal relativ limitat, influența exercitată asupra formării atitudinilor, a imaginii

de sine și a raportării la învățare poate avea consecințe pe termen lung. Responsabilitatea profesională a cadrului didactic depășește cadrul activității instructiv-educative, reflectându-se în traiectoria personală și educațională a copilului (Albulescu, 2025).

O tranziție de succes presupune o abordare holistică, care urmărește adaptarea emoțională, socială și cognitivă a copilului. Astfel, cadrele didactice trebuie să monitorizeze nu doar achizițiile școlare, ci și starea de bine, relațiile interpersonale și motivația intrinsecă a copilului. Această abordare integrată garantează o adaptare mai ușoară și creează premise pentru o experiență școlară pozitivă pe termen lung (Cojocaru, 2015).

Asigurarea unei tranziții armonioase de la mediul preșcolar la cel școlar reprezintă un obiectiv central al educației timpurii, având implicații semnificative asupra adaptării și parcursului educațional ulterior al copilului. În egală măsură, pregătirea părinților pentru această etapă este esențială, presupunând dezvoltarea capacității de a-și conștientiza și gestiona propriile temeri, precum și de a oferi un sprijin adecvat nevoilor emoționale și educaționale ale copilului (Albulescu, 2025).

1.5. Grădinița – nucleu al unei comunități care învață

Conceptul de „comunitate care învață” (learning community) se referă la spații educaționale în care procesul de formare depășește cadrul formal și implică în mod activ copii, părinți, cadre didactice și membri ai comunității locale (Cucos, 2006). Grădinița, ca primă instituție de educație formală, are rolul important de a deveni un centru de învățare și de dezvoltare pentru întreaga comunitate, nu doar pentru copil. Astfel, ea creează punți între educația timpurie și valorile comunitare, susținând coeziunea socială și participarea activă.

Comunitatea educațională poate fi înțeleasă ca totalitatea instituțiilor, organizațiilor și relațiilor sociale din mediul imediat al copilului, care contribuie la formarea și dezvoltarea sa.

Fiecare instituție din comunitate are potențialul de a influența evoluția copilului prin:

- **modalități directe** (sprijin, cooperare, colaborare)
- **influențe indirecte** (climatul social și cultural pe care îl generează) (Răileanu et al., 2019).

Grădinița este nucleul unei comunități care învață deoarece formează un mediu socio-educational în care se întâlnesc și interacționează mai multe tipuri de învățare: formală, nonformală și informală. După cum afirmă C. Cucos (2006), educația timpurie devine un proces integrativ, unde grădinița funcționează ca spațiu de socializare, dar și de formare a unor valori fundamentale: solidaritate, respect reciproc și responsabilitate. Acest lucru transformă grădinița într-o instituție cu rol comunitar, care sprijină dezvoltarea copiilor și a familiilor deopotrivă.

La momentul intrării în grădiniță, părinții dețin informații de bază referitoare la copil. În același timp, grădinița, ca primă instituție de educație formală, funcționează după principii și metode științifice și utilizează resurse educaționale specifice pentru a valorifica potențialul individual al fiecărui copil. Relația dintre familie și grădiniță devine, astfel, un factor determinant pentru succesul procesului instructiv-educativ, iar cadrele didactice au responsabilitatea de a cultiva o comunicare constantă și eficientă atât cu părinții, cât și cu copiii (Răileanu et al., 2019).

Rolul grădiniței ca nucleu comunitar este susținut și de implicarea părinților în activitățile educative. Potrivit lui J. L. Epstein (2011), parteneriatul familie-școală începe de la nivel preșcolar și este determinant pentru succesul ulterior al copilului. Părinții nu sunt doar beneficiari ai educației, ci actori direcți ai acesteia, fiind implicați în ateliere, proiecte educaționale și evenimente comunitare care consolidează legătura dintre grădiniță și comunitate.

Parteneriatul dintre grădiniță și familie generează multiple beneficii, care depășesc simpla colaborare punctuală între educatori și părinți. Un prim avantaj constă în îmbunătățirea competențelor educaționale ale părinților, care, prin participarea la activitățile instituției și prin dialog constant cu cadrele didactice, dobândesc o mai bună înțelegere a etapelor de dezvoltare a copilului și a modalităților de sprijinire a acestuia acasă. Un alt beneficiu este reprezentat de dezvoltarea abilităților de leadership ale părinților. Implicarea în organizarea de activități educative, culturale sau comunitare favorizează asumarea de responsabilități și contribuie la consolidarea capacităților de coordonare și inițiativă (Epstein, 2011; Măță, 2022).

Parteneriatul facilitează conectarea familiilor cu instituția școlară și cu comunitatea locală. Prin intermediul evenimentelor comune și al rețelelor de sprijin create în jurul grădiniței, părinții intră în contact cu alte familii, cu specialiști din domeniul educațional și cu resurse comunitare, ceea ce contribuie la formarea unui cadru de învățare extins și incluziv (Epstein, 2011).

Educația oferită copilului în mediul familial se continuă și se completează în cadrul grădiniței, care asigură un context de învățare bogat în valențe formative. Aici, copilul își extinde orizontul cunoașterii, intră în relații de socializare și pătrunde într-o nouă etapă a vieții sale sociale. Procesul educativ desfășurat în grădiniță nu poate fi privit izolat de celelalte influențe care modelează dezvoltarea copilului, în special de educația realizată în familie. Din această perspectivă, educația trebuie concepută ca o acțiune coerentă, integrată și complementară între familie și instituția preșcolară (Răileanu et al., 2019). Grădinița trebuie privită nu doar ca instituție de educație timpurie, ci ca „centru resursă” al comunității locale, care promovează incluziunea socială și învățarea permanentă. Astfel, educatoarea nu are doar rolul de a transmite cunoștințe, ci și de a media relația dintre familie, copil și comunitate, sprijinind procese de învățare continuă și colaborativă (Bocoș, 2013).

După C. Boca (2009, apud. Măță, 2022), colaborarea dintre grădiniță și comunitate aduce o serie de beneficii majore atât pentru copil, cât și pentru instituție și societate. Grădinița devine un centru educațional deschis către mediul social, valorificând resursele locale și conectând procesul instructiv-educativ cu realitatea imediată a copilului. Implicarea comunității sprijină diversificarea experiențelor de învățare, dezvoltarea sentimentului de apartenență și formarea unei atitudini de responsabilitate civică încă din primii ani ai copilăriei. Parteneriatul cu comunitatea asigură sprijin material și logistic pentru instituțiile de educație timpurie, creând premisele unei educații de calitate și facilitând integrarea copilului în viața socială. Astfel, colaborarea dintre grădiniță și comunitate se constituie într-un mecanism esențial de coeziune și solidaritate socială, cu efecte pe termen lung asupra formării personalității copilului (*ibidem*).

Construirea unei culturi educaționale bazate pe cooperare și participare contribuie la dezvoltarea preșcolarilor. Totodată, educația timpurie are capacitatea de a integra diversitatea culturală și socială, promovând valori democratice și spirit civic încă din primii ani de viață. Prin proiecte comunitare și activități educative comune, grădinița devine un spațiu de coeziune și solidaritate, în care copilul învață că este parte dintr-o rețea socială mai amplă (Negreț-Dobridor, 2005).

Grădinița este mai mult decât o instituție de educație timpurie: ea reprezintă centrul unei comunități care învață, unde procesul educațional depășește relația educatoare-copil și se extinde către familie și comunitate. În acest cadru, copilul nu doar acumulează cunoștințe și deprinderi, ci își construiește o identitate socială și culturală, pregătindu-se pentru a deveni un membru activ și responsabil al societății (Bocoș, 2013; Epstein, 2011).

Referințe bibliografice

- Albulescu, I. (2014). *Pedagogii alternative*. București: All.
- Albulescu, I. (2018). *Alternative educaționale. Suport de curs*. Universitatea Babeș Bolyai.
- Albulescu, I. (2019). Educația timpurie în România și în context european. În I. Albulescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp. 15-56). București: Didactica Publishing House.
- Albulescu I. (2025). Educația copilului în primii ani de viață. În I. Albulescu, & H. Catalano (coord.). *Educația timpurie. Sinteze conceptuale și direcții de acțiune*. (pp. 21-51). București: Didactica Publishing House.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.)*. Londra: Routledge.
- Bențea, C.-C. (2022). Pregătirea copilului pentru integrarea optimă în activitățile de tip școlar. În V. Anghelache, M.-C. Baroni, C.-C. Bențea, I. Bogdan, O. Clipa, V.-M. Cojocariu, A.-A. Colomeischi, A. Gherguț, N. Crînganu, M.-D. Liușnea, G.-A. Massari, L. Măță, P.-C. Moisesescu, & E. Seghedin, *Metodica activităților instructiv-educative din*

- grădiniță. *Ghid pentru examenele de definitivat și grade didactice. Ediția a II-a* (pp. 287-301). București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Iași: Polirom.
- Bontas, I. (2008). *Tratat de pedagogie*. București: ALL.
- Boyd Cadwell, L. (2003). *Bringing Learning to Life: The Reggio Approach to Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castells, M. (2009). *The rise of the network society (2nd ed.)*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.
- Cristea, S. (2016). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cuciureanu, M. (2013). Mediul înconjurător și învățarea naturală din perspectiva planului Jena. În V. Chiș, I. Albulescu & H. Catalano (coord.), *Pedagogiile alternative: conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici* (pp. 173-178). Cluj-Napoca: Eikon.
- Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2017). *Pedagogia preșcolară*. Iași: Polirom.
- Cojocaru, I. (2015). *Alternative educaționale în învățământul preșcolar și primar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cojocaru, V. (2010). *Psihopedagogie preșcolară*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cojocariu, V.-M. (2022). Valențe formative ale alternativelor educaționale. În V. Anghelache, M.-C. Baroni, C.-C. Bențea, I. Bogdan, O. Clipa, V.-M. Cojocariu, A.-A. Colomeischi, A. Gherguț, N. Crînganu, M.-D. Liușnea, G.-A. Massari, L. Măță, P.-C. Moisesescu, & E. Seghedin, *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru examenele de definitivat și grade didactice. Ediția a II-a*. (pp. 261-286). București: Editura Didactică și Pedagogică.
- de Carvalho, M. T., de Sousa Miranda, S., Freitas de Carvalho, L. M., & dos Santos Raposo Landim, L. A. (2020). Nutritional education at school: Literature review. In *Research, Society and Development*, 9(10), e8979109272. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9272>.
- Delors, J. (coord.). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI*. Iași: Polirom.
- Dobrin, M. (2024). Program de formare continuă: activitatea integrată în pedagogia alternativă Reggio Emilia. În *Univers Pedagogic*, Nr. 1 (81). DOI: <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.13>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation (3rd ed.)*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. (2nd ed.)*. Philadelphia, PA: Westview Press.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–47.

- Herța, G.-E. (2013). Reflecții asupra praxisului educațional postcomenian în România – de la limite și probleme la alternative și calitate în educație. În V. Chiș, I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Pedagogiile alternative: conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici* (pp. 85-94). Cluj-Napoca: Eikon.
- Lica, C. & Dobrițoiu, A. (2020). Alternativa Step by Step, alt stil de predare, alt stil de învățare. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.). *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și pragmatice* (pp. 9-12). București: Editura Didactica Publishing House.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Manea, A.-D. (2013). Pedagogia Waldorf și Curativă – soluții posibile în recuperarea copilului cu cerințe educaționale speciale. În V., Chiș, I., Albușescu & H., Catalano, (coord.), *Pedagogiile alternative: conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. (pp. 114-117). Cluj-Napoca: Eikon.
- Măț, L. (2022). Modalități de implicare a comunității în sprijinirea actului educațional din grădiniță. În V. Anghelache, M.-C. Baroni, C.-C. Bențea, I. Bogdan, O. Clipa, V.-M. Cojocariu, A.-A. Colomeischi, A. Gherguț, N. Crînganu, M.-D. Liușnea, G.-A. Massari, L. Matț, P.-C. Moisesescu, & E. Seghedin, *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediția a II-a*. (pp. 324-340). București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Montessori, M. (1977). *Descoperirea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Neacșu, M. -G., (2020). Particularități ale organizării și desfășurării activităților zilnice. În I., Albușescu, & H. Catalano, (coord.). *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și pragmatice*. (pp. 97-116). București: Didactica Publishing House.
- Negreț-Dobridor, I. (2005). *Pedagogii alternative*. București: Sigma.
- OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. Paris: OECD Publishing. Disponibil online la: <https://web.archive.oecd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Păun, E. (2008). *Pedagogie. Provocări și dileme*. Iași: Polirom.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Londra: Orion Press.
- Răileanu, D., Vieriu, D. & Alecsa, I. (2019). Parteneriatul grădiniței cu alți factori educaționali. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivare și gradul didactic II* (pp. 473-518). București: Didactica Publishing House.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. New York: Routledge.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. În *Environmental Education Research*, 16(5-6). DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505427>.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442>.

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. Disponibil online la: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=e>.
- UNESCO. (2014). *Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-Up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development after 2014*. Disponibil online la: <https://esdcenter.jp/wp-content/uploads/2016/04/GAP.pdf>.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO. Disponibil online la: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
- Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică.
- Vlad, L. (2011). Pedagogia curativă în România. În Cuciureanu, M. (coord), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ* (pp. 45-51). Disponibil online la: https://www.isj.tm.edu.ro/public/data_files/specializari/fisier-118.pdf.
- ***Curriculum pentru educația timpurie (Anexă la O.M. nr. 4.694/2.08.2019). Disponibil online la: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.

Capitolul 2.

Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității umane. Interacțiuni și dominante

Lavinia Nițulescu

2.1. Conceptul de dezvoltare și conceptul de educabilitate

Factorii dezvoltării personalității umane se referă la condițiile care influențează dezvoltarea fizică, psihică și socială a unei persoane. Din interacțiunea proceselor psihice și din organizarea aspectelor cognitive, afectiv-motivaționale și comportamentale, rezultă personalitatea, „structură bio-psiho-socio-culturală complexă”, capabilă de autoreglaj (Bocoș et al., 2016a, p. 209).

Dezvoltarea este un proces complex, etapizat, care implică parcurgerea unor stadii cu elemente distinctive proprii. Aceasta include *dezvoltarea fizică*: schimbări morfologice și biochimice; *dezvoltarea socială*: reglaje comportamentale conform normelor societății; *dezvoltarea psihică*: schimbările proceselor și ale trăsăturilor psihice, datorate acțiunii factorilor dezvoltării personalității umane: ereditate, mediu, educație (Bocoș et al., 2016a).

Educabilitatea este o caracteristică esențială a personalității umane, care reflectă capacitatea individului de a fi modelat prin acțiunea interdependentă a factorilor dezvoltării personalității umane: ereditate, mediu, educație. Fiecare persoană are potențialul de a evolua datorită transformărilor progresive pe multiple planuri, dar gradul de educabilitate variază semnificativ de la o persoană la alta. Valorificarea pedagogică completă a educabilității necesită înțelegerea potențialului intern al individului, cunoașterea caracteristicilor unice ale fiecărui stadiu specific de dezvoltare (Bocoș et al., 2016a), dar și luarea în considerare a experiențelor/parcursurilor individuale. Aceasta, pentru că educabilitatea reprezintă un proces complex, implicând atât individul (nivelul potențialului său de dezvoltare), cât și diferitele medii și contexte educaționale (set de condiții care interacționează și contribuie la formarea integrală a persoanei) (Musaio, 2016).

2.1.1. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria dublei determinări – esență (mecanisme), limite. Tipuri de educabilitate (Valeria Ungur)

Educabilitatea reprezintă capacitatea fundamentală a ființei umane de a fi supusă acțiunii educative și de a evolua sub influența acesteia. Educabilitatea este un

concept fundamental în pedagogie reprezentând puntea dintre potențialul genetic (cu care ne naștem) și devenirea umană prin influența mediului și a educației. În psihopedagogie, disputa privind *greutatea* factorilor care ne modelează personalitatea a dat naștere celor trei teorii clasice: **teorii ereditariste**, **teorii ambientaliste**, care, aflându-se în contradicție fundamentală, au determinat apariția unei noi orientări: **teoria dublei determinări**.

2.1.1.1 Teorii ereditariste – pesimism pedagogic

Aceste teorii susțin rolul fundamental și determinant al eredității în devenirea ființei umane. Avându-și originile în cercetările biologilor, această viziune postulează că evoluția individului este predeterminată de bagajul genetic, factorii biologici fiind singurii responsabili pentru traiectoria dezvoltării personale.

Conform analizei realizate de I. Dumitru și D. Ungureanu (2005), principala limită a acestei perspective este minimalizarea sau chiar ignorarea factorilor de mediu și a educației. Această abordare unilaterală exclude influența decisivă pe care contextul social și intervenția pedagogică o au asupra formării personalității.

Dincolo de sfera științifică, concepțiile ereditariste au servit drept fundament pentru teorii extremiste. Acestea au fost utilizate eronat pentru a argumenta superioritatea unor rase față de altele, generând discriminare și politici sociale bazate pe determinism biologic.

→ **Teza principală:** natura primează asupra educației.

→ **Consecința:** rolul educatorului este doar de a observa și de a lăsa aptitudinile înnăscute să se manifeste, fără a putea schimba esențial structura psihică a elevului.

→ **Limita:** conduce la fatalism și la descurajarea efortului pedagogic în cazul copiilor considerați *fără talent*.

Dacă privim din perspectivă strict pedagogică vedem că susținătorii acestei viziuni (precum Schopenhauer sau Galton) consideră că educația are o putere limitată, deoarece destinul individului este deja scris în gene.

2.1.1.2 Teorii ambientaliste – optimism pedagogic

Spre deosebire de ereditarism, teoriile ambientaliste promovează o încredere absolută în potențialul **factorilor socio-educaționali** (mediul și educația) în modelarea ființei umane, negând practic influența eredității.

Paradoxal, deși se opun biologismului rigid, aceste teorii își extrag argumentele tot din sfera biologiei, bazându-se pe două concepte fundamentale:

- **Teoria/teza transformistă (Jean-Baptiste Lamarck):** susține că mediul este factorul determinant în evoluția tuturor viețuitoarelor (apud Ungureanu, 2005);

- **Teoria eredității dobândite:** postulează că achizițiile obținute prin experiență de către membrii unei specii se fixează în memoria genetică, fiind ulterior transmise descendenților.

Printre reprezentanții acestui curent se regăsesc și John Locke sau John Broadus Watson. Aceștia cred că orice individ poate fi transformat prin educație și influențe externe, ignorând limitele biologice.

→ **Teza principală:** individul este o *Tabula Rasa* (o tablă ștersă) pe care experiența și educația pot scrie orice. J. B. Watson afirma că, dintr-un grup de copii sănătoși, poate face orice specialist dorește (medic, artist sau chiar hoț), indiferent de talentul lor.

→ **Limita:** deoarece ambientalismul susține că oricine poate deveni orice (vezi celebra afirmație a lui John Broadus Watson), această perspectivă poate duce la: **eșec pedagogic** (forțarea unui copil spre o carieră pentru care nu are înclinații native); **frustrare și stres** (ignorarea ritmului biologic individual în favoarea unor standarde externe rigide). Este ignorat faptul că nu toți copiii au aceleași predispoziții, ceea ce poate duce la forțarea individului peste limitele sale naturale.

→ **Consecință:** O încredere nemărginită în tehnicile de instruire.

Eroarea fundamentală a ambelor curente (ereditarist și ambientalist) constă în **absolutizarea** unui singur grup de factori. Prin ignorarea interacțiunii complexe dintre zestrea genetică și contextul social, ambele perspective oferă o imagine incompletă asupra dezvoltării personalității umane.

Teoria	Factor Determinant	Limita Principală
Ereditaristă	Ereditatea (Genele)	Ignoră educația și contextul social.
Ambientalistă	Mediul și Educația	Neagă influența bazei biologice.

2.1.1.3 Teoria dublei determinări – realism pedagogic

Astăzi, psihologia educației recunoaște că personalitatea nu este produsul unui singur factor, ci rezultatul **interacțiunii** dintre ereditate, mediu și educație. Această concepție pornește de la premisa că dezvoltarea psihică este procesul complex în care **ereditatea și mediul se intersectează**, fiind potențate de cel de-al treilea factor fundamental: **educația**.

Prin urmare această teorie susține că niciun factor nu poate acționa singur. Genele au nevoie de un mediu pentru a se exprima, iar mediul nu are ce modela în absența unui suport biologic. Subliniem că: ponderea factorilor poate varia pe parcursul vieții sau în funcție de trăsătura vizată (ex: temperamentul este mai puternic influențat de ereditate, în timp ce caracterul este modelat de educație); educabilul nu este un receptor pasiv, ci el participă la propria formare prin activitate și autoeducație.

Dezvoltarea este privită ca un sistem unitar. Dacă ereditatea este **premisea**, iar mediul este **cadru**, educația rămâne **factorul conducător** care direcționează întregul proces pentru a atinge potențialul maxim al individului. Teoria dublei determinări este abordarea modernă care recunoaște că educația este un proces complex, bazat pe corelația dintre potențialul genetic și oportunitățile oferite de mediu.

În loc să excludă un factor în favoarea celuilalt, această teorie susține că:

- **Ereditatea** oferă premisele biologice și un *plafon* potențial de dezvoltare (capacități, aptitudini). Ereditatea oferă **posibilități**, nu rezultate definitive;
- **Mediul** oferă materia primă și condițiile de existență. Mediul poate **favoriza sau frâna** dezvoltarea;
- **Educația** acționează ca un mediator, transformând potențialul ereditar în achiziții psihice concrete sub influența mediului. Educația are rol **reglator și optimizator** al dezvoltării.

→ **Teza principală:** Dezvoltarea este rezultatul interacțiunii dintre **Ereditate (E)**, **Mediu (M)** și **Educație (Ed)**.

→ **Formula simbolică:** $Dezvoltare = f(E, M, Ed)$

→ **Viziune:** Educația este factorul care *activează* potențialul ereditar. Fără educație, talentele pot rămâne latente; fără potențial ereditar, educația nu are pe ce să construiască.

Formula matematică a fost popularizată și sistematizată în mediul academic românesc de autori precum I. Nicola și C. Cucoș, pentru a explica viziunea **interacționistă** (realismul pedagogic). Deși formula este o schemă didactică, ideea din spatele ei se bazează pe cercetările unor mari psihologi ai secolului al XX-lea:

Formula matematică a dezvoltării psihice sub forma unei funcții de trei factori **Dezvoltare = f (E, M, Ed)**, nu aparține unui singur autor, ci este o **formulă de sinteză pedagogică**.

Această expresie matematică este utilizată pentru a demonstra că dezvoltarea nu este o simplă sumă de elemente, ci o **interdependență**.

1. **Jean Piaget:** A demonstrat că dezvoltarea inteligenței rezultă din adaptarea organismului la mediu prin asimilare și acomodare.
2. **Lev Vîgotski:** A pus accent pe „zona proximei dezvoltări”, arătând cum educația (intervenția socială) trage după sine dezvoltarea biologică.
3. **Rick Hanson (în psihologia americană):** A utilizat formule similare pentru a descrie „ecuația dezvoltării”. Ecuația dezvoltării explică faptul că: omul este **educabil**; educația are un rol decisiv în valorificarea potențialului uman; diferențele individuale sunt normale și trebuie respectate în procesul educativ.

Pedagogia explică de ce formula matematică a dezvoltării psihice este o funcție și nu o sumă de trei factori: dacă oricare dintre acești factori este **zero**, rezultatul final este nul. De exemplu, oricât de bună ar fi ereditatea (E), fără educație (Ed) și un mediu (M) adecvat personalitatea nu se poate dezvolta armonios.

Aici pot fi date ca exemplu cazurile *copiilor-lup* (în germană *Wolfskinder*) care se referă, în context istoric, la aproximativ 25000 de orfani germani din Prusia Orientală care, la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial, au fost nevoiți să supraviețuiască singuri în păduri sau să fugă în Lituania pentru a scăpa de foamete și de trupele sovietice. Cei rămași singuri au rătăcit prin păduri și de-a lungul căilor ferate, comportându-se asemeni unor „lupi” pentru a supraviețui. Dacă privim latura biologică sau mitologică, termenul poate descrie și **copiii sălbatici** (precum personajul Mowgli), care au crescut izolați de societate, uneori fiind adoptați de animale în realitate sau în legende.

Teorii privind educabilitatea	Factorul dominant	Gradul de optimism	Rolul educației
Pesimism pedagogic	Ereditatea	Scăzut	Rol de spectator/selecție
Optimism pedagogic	Mediul/Educația	Exacerbat	Rol absolut de modelare
Realism pedagogic	Interacțiunea dintre ereditate, mediu și educație	Echilibrat	Rol conducător și adaptativ

2.1.2. Tipuri de educabilitate (Valeria Ungur)

Educația reprezintă un proces esențial al dezvoltării personalității umane. Așa cum subliniază C. Cucos (2006), educația este posibilă doar în măsura în care individul dispune de capacitatea de a răspunde influențelor educative. Această capacitate poartă denumirea de **educabilitate** și constituie un concept fundamental al pedagogiei. Analiza tipurilor de educabilitate permite înțelegerea diferențelor individuale și adaptarea procesului educativ la particularitățile fiecărei persoane. Potrivit lui S. Cristea (2010), educabilitatea reprezintă totalitatea disponibilităților

interne ale individului de a se forma și dezvolta sub influența educației și a mediului social. E. Păun (2002) arată că educabilitatea nu este o trăsătură fixă, ci una dinamică, ce evoluează de-a lungul vieții, fiind rezultatul interacțiunii dintre ereditate, mediu și educație. Această interacțiune explică atât posibilitățile, cât și limitele dezvoltării umane.

În analiza educabilității I. Jinga și E. Istrate (2008) disting între educabilitatea generală și cea specifică. **Educabilitatea generală** se referă la capacitatea globală a individului de a se forma pe multiple planuri: intelectual, moral, estetic și fizic. În schimb, **educabilitatea specifică** vizează dezvoltarea într-un anumit domeniu, precum cel artistic, intelectual sau profesional (Cucos, 2006).

În funcție de nivelul dezvoltării psihice și intelectuale, S. Cristea (2010) identifică **educabilitatea normală**, **educabilitatea deficitară** și **educabilitatea superioară**. **Educabilitatea normală** este caracteristică majorității indivizilor, în timp ce **educabilitatea deficitară** apare în cazul persoanelor cu dificultăți de dezvoltare. **Educabilitatea superioară** este specifică persoanelor supradotate, care manifestă un ritm accelerat de învățare (Păun, 2002).

Dacă ne referim la factorii determinanți, C. Cucos (2006) susține faptul că educabilitatea este influențată de mai multe categorii de factori. **Educabilitatea biologică** este determinată de ereditate și maturizare, **educabilitatea psihologică** este legată de inteligență și motivație, iar **educabilitatea socială** reflectă influența mediului familial, școlar și cultural. Acești factori acționează simultan și condiționează eficiența procesului educativ. Referindu-se la etapele de dezvoltare, E. Păun (2002) afirmă că educabilitatea este maximă în copilărie, devine selectivă în adolescență și se manifestă predominant pragmatic la vârsta adultă. Aceste diferențe impun adaptarea strategiilor educaționale la specificul fiecărei vârste.

În concluzie, educabilitatea reprezintă fundamentul procesului educațional și explică diversitatea posibilităților de formare ale individului. Așa cum evidențiază S. Cristea (2010), cunoașterea tipurilor de educabilitate permite proiectarea unei educații diferențiate și eficiente, orientate spre valorificarea potențialului fiecărei persoane.

2.2. Ereditatea, factor intern al dezvoltării personalității

Ereditatea reprezintă acea „însușire a viețuitoarelor de a transmite urmașilor caracterele genetice specifice fiecărei specii” (DEX online). Unicitatea biologică a unei ființe este conferită de către factorul ereditar, „elementele definitorii ale eredității sunt **genotipul** (informația genetică a unui organism, codată în ADN) și **fenotipul** (ansamblu de trăsături rezultate în urma interacțiunii dintre genotip cu

mediul exterior), din a căror combinație rezultă particularitățile ereditare” (Bocoș et al., 2016a, p. 99). **Potențialul de formare**, specific ființei umane, are o dimensiune generală (abilități de gândire, de asimilare a modalităților de lucru, a limbajelor specializate etc.) și o dimensiune particulară (trăsături proprii de personalitate, propria individualitate etc.) (Bocoș & Jucan, 2019).

Prin intermediul genelor se transmit de la o generație la alta caracteristicile care privesc: specia (ereditatea generală), comunitatea (ereditatea specială), familia biologică (ereditatea individuală). **Ereditatea generală** se referă la caracteristicile speciei umane (poziția bipedă, schema corporală, specificitatea organelor de simț, reflexele și trebuințele fundamentale etc.), inclusiv la capacitatea omului de a fi educat (homo educandus), la educabilitate, care evidențiază „a. funcția umană: omul este singura specie cu potențial educabil; b. funcția socială: omul poate fi educat într-un mediu specific uman”. **Ereditatea specială** se referă la caracteristicile comunității, ale grupului de apartenență (condiții similare de mediu, particularități fiziologice, socio-culturale etc.). **Ereditatea individuală**, ca factor intern al dezvoltării umane, cuprinde un complex de predispoziții fizice, morfologice, biochimice, temperamentale (Prodan, 2022, pp. 40-41).

Ca factor de influență educațională, ereditatea este delimitată prin (Bucur, 2019):

- caracteristicile biofuncționale generale ale organismului,
- caracteristicile funcționale ale analizatorilor senzoriali (de la sensibilitatea auditivă la cea tactilă),
- tipul de sistem nervos central (SNC),
- tipul temperamental,
- caracteristicile de personalitate (Big Five) (apud Plomin, Caspi, 1999),
- caracteristicile somato-metabolice generale și ale metabolismului cerebral (apud Gamon, Bragdon, 2007),
- anumite predispoziții spre deficiențe sau dificultăți de învățare.

2.3. Mediul, factor extern al dezvoltării personalității

Mediul se referă la „totalitatea condițiilor (relief, climă, sol etc.) în care trăiesc organisme; societatea, lumea în mijlocul căreia trăiește cineva” (DEX online). Mediul reprezintă cadrul natural și socio-uman al dezvoltării personalității, cuprinzând toate elementele externe cu care un individ interacționează, fie direct, fie indirect, pe parcursul vieții sale (Bocoș et al., 2016b). Ca factor extern al dezvoltării personalității, acțiunea mediului natural se îmbină în permanență cu cea a mediului social și influențează (în diferite ponderi) dezvoltarea fiecărei persoane (*idem*).

Mediul natural (cadrul natural, fizic) include elementele și condițiile fizice: factori de microclimat, geografici, de floră și faună și factori materiali, care influențează dezvoltarea și sănătatea (Bocoș & Jucan, 2019, Prodan, 2022).

Mediul social (cadrul socio-uman al dezvoltării) cuprinde: totalitatea relațiilor interpersonale din cadrul comunităților umane (familie, câmpul social imediat, grup de apartenență etc.) și totalitatea instituțiilor/organizațiilor/structurilor (sociale, culturale, economice, administrative etc.) (Prodan, 2022, Bocoș et al., 2016b).

Tipul de mediu determină o influență specifică asupra dezvoltării, în sens pozitiv sau negativ. Vorbim despre (Bucur, 2019):

- mediul cultural (producțiile cultural-artistice: spectacole de teatru, filme, cărți, ziare, reviste etc.). Suntem expuși atât la medii culturale valoroase, dar și la medii culturale superficiale, îndoielnice;
- mediul natural (grade variabile de: poluare; de hrănire cu produsele alimentare de calitate; de menținere a sănătății fizice și psihice). Exemplificăm prin diferențele specifice dintre spațiile de joacă și de interacțiune cu natura ale copiilor din mediul rural și cele din mediul urban;
- mediul profesional (preocuparea și interesul adultului față de educația copilului). Mediile socio-profesionale cu impact sunt, de regulă, mai preocupate, investind timp și resurse în educația copiilor;
- mediul socioafectiv (manifestările emoționale față de copil). Dezvoltarea socio-emoțională și, implicit, dezvoltarea cognitivă sunt influențate de modul de interacțiune și de relaționare: atitudine afectivă grijulie, ocrotitoare sau rece, delegativă, cu tip și timp reduse de interacțiune.

2.4. Educația, factor hotărâtor al dezvoltării psihice; specificul influențelor educative la vârstele timpurii

Educația este definită ca „fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate” (DEX online). Societatea a dezvoltat mecanismul numit *educație*, pentru a spori controlul asupra dezvoltării personalității umane, dat fiind faptul că influențele eredității și ale mediului sunt aleatorii și probabilistice. Educația este un proces psihosocial complex, teleologic (urmărește finalități educaționale) și axiologic (promovează sisteme de valori). Educația vizează formarea și dezvoltarea individualității, personalității umane, în perspectiva integrării sociale și profesionale, în acord cu cerințele societății (Bocoș et al., 2016b).

Educația este singura modalitate de transformare a potențialităților umane în rezultate. „Gradul de *educabilitate* al copilului este rezultatul unei determinări complexe între datul ereditar și factorii de mediu, ereditarul evoluând în contexte sociale și devenind rezultat ca urmare a unei expunerii la educație” (Bucur, 2019, p. 142). Trăind într-o comunitate umană, individul are parte atât de influențe educaționale spontane, cât și de acțiuni educaționale organizate, în instituții specializate, școala fiind cea mai importantă (Ciuchi, 2016). În măsuri variabile, ereditatea asigură potențialul de dezvoltare psihofiziologică, mediul oferă anumite condiții, dar educația, prin procesul învățării, este factorul determinant al dezvoltării personalității, armonizând interacțiunea dintre ereditate și mediu.

Omul se dezvoltă în societate, care își pune amprenta asupra personalității sale, influențată fiind de instituții, mass-media, biserică, familie. Primele influențe educative se exercită în cadrul familiei (influența acesteia rămâne constantă de-a lungul vieții), iar în perioada preșcolară copilul își completează cunoștințele prin interacțiuni cu alții (copii și adulți), cu efecte benefice asupra dezvoltării abilităților de comunicare și a celor sociale. Dat fiind faptul că preșcolarul este supus, în principal, acțiunii a doi factori diferiți, familie și grădiniță, colaborarea dintre părinți și educatori este esențială pentru formarea unei personalități armonioase a viitorului individ, care va deveni un actor social activ (Colceriu, 2008). În **familie** se realizează fundamentarea personalității, copilul învață să socializeze, învață primele deprinderi de viață (igienice, de alimentație sănătoasă), își însușește limbajul, își formează și dezvoltă deprinderi de comportament, are contact cu valorile morale (respectul, politețea, cinstea); în **grădiniță** se continuă educația din familie, copilul își lărgeste sfera de cunoaștere, socializează intens, își valorifică potențialul fizic și psihic (Răileanu et al., 2019).

2.5. Structura și dinamica personalității copilului preșcolar (Valeria Ungur)

Termenul de personalitate derivă din latinescul **persona**, care desemna inițial **masca** purtată de actorii din teatrul antic. Această origine sugerează dualitatea dintre **aparență** (rolul jucat în fața publicului) și **esență** (cel care se află în spatele măștii). Conceptul de personalitate nu aparține exclusiv psihologiei, fiind abordat cu nuanțe specifice în diverse domenii:

- **Filosofie și Etică** – concentrate pe valori și moralitate.
- **Sociologie** – axată pe rolul individului în grup.
- **Pedagogie** – focalizată pe formarea și educarea caracterului.

Deși există peste **100 de definiții** inventariate, psihologia oferă accepțiunea cea mai vastă. Personalitatea este **nucleul central** al sistemului psihic, **cadrul de**

referință esențial pentru a explica și delimita orice alt fenomen psihologic (emoții, gândire, comportament). Evoluția de la „mască” (exterior) la „structură psihică profundă” (interior) reflectă exact modul în care a progresat înțelegerea noastră asupra ființei umane.

În psihologie, **personalitatea** este definită ca acel set distinct și stabil de trăsături, gânduri, emoții și comportamente care fac dintr-o persoană un individ unic. Este, practic, *amprenta* ta psihologică – modul în care interacționezi cu lumea și cum reacționezi în fața provocărilor. Prin urmare, personalitatea este **cine ești tu** în mod constant, dincolo de stările de moment.

Gordon Allport, considerat părintele psihologiei moderne a personalității, a oferit una dintre cele mai citate definiții ale acestui concept în lucrarea sa fundamentală *Personality: A Psychological Interpretation* (1937). În această carte, G. Allport propune o definiție care a revoluționat domeniul, trecând de la viziunea statică asupra omului la una dinamică. Astfel, personalitatea este organizarea dinamică în individ a acelor sisteme psiho-fizice care îi determină gândirea și comportamentul caracteristic.

Personalitatea este deci ansamblul trăsăturilor psihice relativ stabile care ne fac unici: felul în care gândim, simțim și ne comportăm în mod obișnuit. **Dinamica personalității** copilului preșcolar se referă la modul în care personalitatea acestuia se schimbă și evoluează:

- trecerea de la comportament impulsiv la comportament mai organizat;
- interiorizarea treptată a regulilor și normelor;
- creșterea autonomiei și a inițiativei;
- dezvoltarea imaginii de sine și a stimei de sine.

Jocul de rol („de-a mama”, „de-a doctorul”) este motorul principal al acestei dinamici. Personalitatea nu este încă stabilizată, ci în formare, flexibilă, dinamică și puternic influențată de mediu, deci necesită o perspectivă multidimensională, deoarece în această etapă structurile psihice sunt extrem de plastice. Intervenția educațională timpurie are un rol esențial în formarea unei personalități echilibrate. Această perioadă este o perioadă de formare intensă a personalității marcată de: dezvoltare rapidă emoțională și socială, apariția conștiinței de sine, interiorizarea regulilor și normelor sociale. Un rol central îl are jocul și relațiile cu adulții și copiii/egalii.

2.5.1. Teorii și modele tipologice

În literatura de specialitate, teoriile pendulează între determinismul biologic (temperament) și cel social (interacțiunea cu adultul). Prezentăm mai jos o sinteză a

principalelor modele tipologice și teoretice cu referire la personalitatea copilului preșcolar:

1. Modele bazate pe temperament (abordarea biopsihologică)

Temperamentul constituie baza înăscută a personalității. Cel mai relevant model pentru preșcolari este cel propus de **Alexander Thomas** și **Stella Chess**, care au identificat trei tipuri fundamentale prin observarea reactivității copilului (apud Șchiopu & Verza, 1997).

- **Tipul „ușor” (aprox. 40%):** Copii cu ritmuri biologice regulate, care acceptă ușor alimente noi, zâmbesc des și se adaptează rapid la programul grădiniței.
- **Tipul „dificil” (aprox. 10%):** Preșcolari cu reacții emoționale intense și negative, care se adaptează greu la schimbări și au un somn neregulat.
- **Tipul „greu de activat” (aprox. 15%):** Copii cu un nivel de activitate scăzut, care tind să se retragă în fața stimulilor noi, dar se adaptează dacă sunt lăsați să o facă în ritmul lor.

2. Modelul psiho-social al lui Erik Erikson

Erik H. Erikson (1996) propune o tipologie bazată pe rezolvarea unor conflicte interne. Pentru perioada preșcolară, definitorii sunt două stadii:

1. **Autonomie vs Rușine/Îndoială (2–3 ani):** Formează tipul de copil **independent** sau, dimpotrivă, pe cel **ezitant**.
2. **Inițiativă vs Vinovăție (3–6 ani):** Acesta este stadiul cheie.
 - **Tipul cu inițiativă:** Copilul care planuiește acțiuni, interacționează social și își asumă responsabilități în joc.
 - **Tipul dominat de vinovăție:** Copilul care se teme de pedeapsă sau de eșec, devenind pasiv și dependent de decizia adultului.

3. Modelul genetic-cognitiv (Jean Piaget)

Deși **Jean Piaget** (1972) s-a concentrat pe inteligență, modelul său oferă o tipologie a personalității preșcolarului bazată pe **egocentrismul ontologic**:

- **Tipul egocentric:** Copilul interpretează lumea exclusiv prin prisma propriilor dorințe și percepții.
- **Manifestări tipologice:** **animismul:** Atribuirea de intenții obiectelor (ex: „Păpușa e supărată”) și **finalismul:** Credința că totul în natură are un scop legat de om (ex: „Soarele răsare ca să mă vadă pe mine la joacă”).

4. Teoria interacționistă și ZPD (Lev Vîgotski)

Lev Vîgotski (1983) nu propune tipuri fixe, ci o tipologie a **potențialului**. Personalitatea preșcolarului este înțeleasă prin prisma **Zonei Proximei Dezvoltări-ZPD** (Lev Vîgotski, 1971). **Tipologia învățării** se distinge între ceea ce copilul realizează prin efort propriu și ceea ce realizează prin colaborare. Personalitatea se structurează prin interiorizarea instrumentelor culturale oferite de adult (eșafodaj). Personalitatea preșcolarului nu este o sumă de trăsături fixe, ci o **configurație în devenire**. Aceasta se bazează pe un fundament temperamental, este direcționată de rezolvarea conflictelor psiho-sociale și este modelată prin interacțiunea în Zona Proximei Dezvoltări.

Două dintre cele mai cunoscute **teorii ale dezvoltării personalității** la vârstă preșcolară sunt:

- **Teoria Învățării Sociale** (Albert Bandura): Personalitatea se formează prin imitarea modelelor (părinți, educatori, frați). Preșcolarul adoptă comportamente observate, pe care le integrează în propriul stil de a fi.
- **Teoria Inteligențelor Multiple** (Howard Gardner): Sugerează că personalitatea copilului poate fi înțeleasă prin predispozițiile sale: logico-matematică, lingvistică, spațială, interpersonală etc.

Dezvoltarea personalității copilului preșcolar este strâns influențată de: familie (stil educativ, atașament); grădiniță și educator; grupul de egali; temperamentul copilului; experiențele de succes sau eșec.

2.5.2. Structura personalității

În psihologie, structura personalității nu este un concept unitar, ci este abordată diferit în funcție de școala de gândire. Cele mai riguroase modele academice împart personalitatea în mai multe subsisteme care interacționează între ele. Analizând principalele perspective asupra modului în care este construită personalitatea, aceasta include:

1. **Temperamentul** – ritmul și intensitatea reacțiilor (mai impulsiv vs calm). Reprezintă latura innăscută, dinamico-energetică a personalității, reflectând intensitatea, ritmul și echilibrul reacțiilor psihice, determinate de tipul de sistem nervos. Clasificat tradițional în patru tipuri (coleric, sangvinic, flegmatic, melancolic), acesta influențează comportamentul, adaptabilitatea și interacțiunile sociale, fiind structurat în jurul trăsăturilor de activitate, emoționalitate și sociabilitate.
2. **Caracterul** – valorile și principiile morale (onestitate, responsabilitate). Reprezintă structura psihică individuală, relativ stabilă și definitorie, care reflectă

modul în care o persoană se raportează valoric la lume, sine și societate. Acesta nu este înăscut, ci se formează pe parcursul vieții, fiind educabil și modificabil prin experiențe socio-culturale, mediu și voință. Caracterul integrează atitudini și trăsături morale (ex: sinceritate, hărnicie, egoism), având un rol esențial în adaptarea socială.

3. **Aptitudinile** – capacitățile de a realiza bine anumite activități (abilități intelectuale, artistice, sociale). Sunt însușiri psihice și fizice, înăscute sau dobândite, care permit unei persoane să învețe rapid și să performeze eficient într-un anumit domeniu. Ele funcționează ca instrumente operatorii ce diferențiază indivizii, fiind structurate pe tipuri (senzoriale, intelectuale, motrice) și niveluri (generale, speciale), și pot fi dezvoltate prin exercițiu și instruire. Nu este același lucru cu **interesul** (pasiunea pentru ceva nu garantează aptitudinea pentru acel lucru) și nu este același lucru cu **talentul** (o formă superioară de dezvoltare a aptitudinilor) sau **capacitatea** (nivelul de realizare).

Componentă	Origine	Caracteristică	Funcție
Temperament	biologică (înăscut)	stabil, greu de schimbat	determină ritmul și intensitatea reacțiilor
Caracter	socială (dobândit-mediu, educație)	maleabil prin educație	direcționează valoric comportamentul
Aptitudini	mixtă (genetic + educație/exercițiu)	eficiență	determină performanța în sarcini

Structura personalității copilului preșcolar include deci mai multe componente aflate în interacțiune:

a. Componenta temperamentală:

- este baza biologică a personalității;
- se manifestă prin: nivel de activitate, reactivitate emoțională, ritm, adaptabilitate
- la preșcolari apar diferențe clare: copii calmi vs impulsivi, retrași vs expansivi

Temperamentul este înăscut, dar se **modelează** prin educație. Studiul temperamentului are o istorie lungă, pornind din antichitate și ajungând până la psihologia modernă biologică. Cei mai cunoscuți autori care au studiat și clasificat temperamentul sunt:

- **Hipocrate și Galenus (Antichitate):** Sunt considerați părinții teoriei celor patru temperamente (sanguinic, coleric, flegmatic, melancolic), bazată pe umorile corpului.

- **Ivan Pavlov (secolul al XX-lea):** A adus o abordare științifică/biologică, legând cele patru tipuri clasice de tipul de activitate nervoasă superioară (forța, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase: excitație și inhibiție).
- **Hans Eysenck (secolul al XX-lea):** A dezvoltat o teorie a personalității bazată pe biologie, utilizând analiza factorială pentru a identifica dimensiunile principale: extraversiune-introversiune și nevrotism (stabilitate-instabilitate).
- **Carl Jung (secolul al XX-lea):** A contribuit semnificativ prin definirea tipurilor psihologice de bază, extravertit și introvertit, bazate pe direcția energiei psihice.
- **Alexander Thomas și Stella Chess (secolul al XX-lea):** Cunoscuți pentru studiile lor longitudinale asupra copiilor, identificând nouă trăsături de temperament (activitate, ritmicitate, adaptabilitate etc.), au împărțit copiii în trei categorii, bazându-se pe reacțiile lor la noutate și rutină (apud Muntean, 2006):

- Copilul ușor (Easy): Are un ritm biologic regulat (somn, masă), se adaptează rapid la schimbări, este în general vesel și acceptă ușor regulile noi.
- Copilul dificil (Difficult): Reacționează intens și negativ la stimuli noi, are un ritm neregulat și se adaptează greu. Are nevoie de multă răbdare și structură.
- Copilul greu de activat (Slow-to-warm-up): Este retras la început, are o reactivitate scăzută. Nu este neapărat dificil, dar are nevoie de timp pentru a „se încălzi” în medii noi.

Cei doi psihiatri au lansat conceptul de *goodness of fit* (buna potrivire), un concept esențial care susține că dezvoltarea sănătoasă a copilului depinde de armonia dintre temperamentul său și cerințele mediului (stilul parental, școala etc.).

b. Componenta afectiv-motivațională

Componenta afectiv-motivațională reprezintă *motorul* personalității preșcolarului. La această vârstă (3–6/7 ani), emoțiile și motivele acțiunilor nu sunt doar procese interne, ci devin instrumente de explorare și de interacțiune cu lumea (Golu et al., 1993): emoțiile sunt intense, instabile și vizibile; copilul trăiește frecvent bucurie, frustrare, teamă, gelozie; apar motive sociale: dorința de apreciere, de a fi acceptat, de a reuși.

Este perioada în care se pun bazele **empatiei** și ale atașamentului social. În perioada preșcolară, viața afectivă trece printr-un proces de **alfabetizare emoțională**.

Expansivitatea și labilitatea: Emoțiile sunt intense, contagioase și se pot schimba rapid (de la hohote de râs la plâns în câteva secunde). Preșcolarul nu își poate **cenzura** încă trăirile.

Apariția sentimentelor superioare: Încep să se contureze sentimentele **morale** (rușinea, mândria, sentimentul de „bine” sau „rău”) și cele **intelectuale** (curiozitatea intensă, mirarea).

Empatia: Deși sunt încă egocentrice (conform lui Piaget), preșcolarii încep să rezoneze cu suferința sau bucuria celorlalți, mai ales dacă sunt încurajați.

Motivația preșcolarului se transformă din una pur biologică (foame, somn) într-una socială și cognitivă. Dacă studiem piramida trebuințelor/nevoilor a lui Abraham Maslow, observăm că, pe măsură ce nevoile de bază sunt satisfăcute, individul tinde spre nivelurile superioare.

Trebuința de explorare (cunoașterea): Celebra etapă a lui „De ce?”. Aceasta nu este doar o dorință de informație, ci o foame de contact cu realitatea.

Motivația de autorealizare: Dorința de a fi „precum cei mari”. Copilul vrea să ajute la bucătărie, să „repare” lucruri, să fie util.

Jocul ca motiv central: Pentru un preșcolar, jocul nu este doar divertisment, ci principala formă de motivație. El învață și acționează cel mai bine atunci când sarcina este prezentată sub formă de joc.

Dorința de afiliere: Nevoia de a fi acceptat de grupul de joacă și de a primi aprobarea educatorului sau a părintelui.

Mecanisme cheie care apar în această etapă:

- **Subordonarea motivelor** – una dintre cele mai mari achiziții ale perioadei. Preșcolarul începe să poată amâna o plăcere imediată pentru un scop mai îndepărtat (de exemplu: „strâng jucăriile acum pentru a putea merge în parc mai târziu”). Este începutul **voinței**.
- **Idealul de sine în formare** – copilul își proiectează dorințele asupra unor modele (părinți, eroi din desene animate). Această identificare cu un model este un motor motivațional extrem de puternic.

La preșcolar nu se poate separa afectivul de motivațional, cele două aspecte sunt strâns legate:

- **Emoția generează acțiunea:** Copilul face ceva pentru că îi place sau pentru că îi aduce bucurie (motivație intrinsecă bazată pe afect).
- **Succesul hrănește emoția:** Reușita într-o sarcină (de exemplu, terminarea unui puzzle) generează mândrie, care la rândul ei motivează copilul să încerce sarcini mai grele data viitoare.

Deoarece motivația preșcolarului este puternic legată de **afectivitate**, el nu va învăța de la cineva pe care nu îl iubește/place sau de care se teme. Relația afectivă cu adultul este *combustibilul* pentru orice progres cognitiv.

c. Componenta cognitivă

J. Piaget subliniază faptul că modul de gândire al copilului este calitativ diferit de cel al adultului, copilul neputând fi considerat un *adult în miniatură*. Potrivit lui Piaget, jocul reprezintă forma specifică de activitate prin care copilul își exprimă nivelul de dezvoltare cognitivă și își structurează experiențele. Totodată consideră că inteligența se manifestă prin capacitatea individului de a găsi soluții noi în situații problematice, nu doar prin acumularea de cunoștințe.

Din perspectiva lui Piaget, personalitatea copilului preșcolar este strâns legată de nivelul de dezvoltare cognitivă, fiind încă instabilă și centrată pe sine.

- gândirea este preoperațională (concretă, intuitivă);
 - imaginația este foarte bogată;
 - limbajul se dezvoltă rapid și sprijină reglarea comportamentului.
- Copilul începe să se descrie pe sine prin acțiuni și trăsături simple („sunt bun”, „sunt ascultător”).

Jean Piaget (2005) include copilul preșcolar în stadiul **preoperațional (2-7 ani)**, caracterizat prin: gândire intuitivă și concretă; egocentrism cognitiv; animism (tendința de a atribui viață, intenții sau suflet obiectelor neînsuflețite sau fenomenelor naturale) și finalism (acțiunile umane nu sunt explicate doar de cauzele din trecut – traume sau gene, ci mai ales de scopurile și intențiile pentru viitor – apare deci orientarea spre scop); dificultăți în înțelegerea conservării. Corelând aceste aspecte cu personalitatea preșcolarului, se constată că:

- structura cognitivă influențează modul în care copilul se percepe pe sine și pe ceilalți;
- egocentrismul explică reacțiile afective intense și conflictele sociale;
- jocul simbolic contribuie la dezvoltarea imaginii de sine și a rolurilor sociale.

d. Componenta volitivă

Componenta **volitivă** (voința) vizează capacitatea copilului de a-și regla comportamentul, de a depune efort mental sau fizic pentru a atinge un scop și de a rezista impulsurilor imediate.

La vârsta preșcolară (3–6/7 ani), componenta volitivă (voința) a personalității trece printr-o etapă de tranziție crucială: de la acțiuni dominate de impulsuri și dorințe imediate, către conduita voluntară, ghidată de intenții și reguli. Voința este abia la începutul formării sale. Dacă la 3 ani copilul este condus aproape total de impulsuri, la 6-7 ani el începe să dea dovadă de o formă incipientă de stăpânire de sine.

Așadar:

- voința este în formare;
- comportamentul este ghidat mai mult de dorințe decât de reguli interne;
- apare capacitatea de a respecta reguli simple, mai ales în joc;
- autocontrolul este fragil, dar în progres.

Voința preșcolarului are câteva trăsături specifice, dictate de dezvoltarea creierului (în special a lobului frontal):

- ✓ **Trecerea de la impuls la intenție** – la începutul perioadei, acțiunile sunt declanșate de dorințe de moment. Treptat, apare capacitatea de a planifica (ex: „Voi desena o casă”).
- ✓ **Efortul voluntar de scurtă durată** – preșcolarul poate depune efort, dar acesta este limitat în timp, obosește/se plictisește repede dacă activitatea nu este atractivă pentru el.
- ✓ **Subordonarea motivelor** – își dezvoltă capacitatea de a alege între două dorințe (de exemplu, alegerea de a sta la masă pentru a termina desenul, deși ar dori să meargă în parc).

În această perioadă se pot observa începuturile unor trăsături esențiale de caracter:

- ✓ **Independența:** Manifestată prin dorința de a face lucrurile singur (ex. „Eu singur!”). Este prima formă de afirmare a voinței proprii.
- ✓ **Persistența:** Capacitatea de a relua o sarcină dacă a eșuat (ex: a pune un cub care a căzut din nou deasupra).
- ✓ **Stăpânirea de sine (Inhibiția voluntară):** Capacitatea de a tăcea când cineva vorbește sau de a aștepta rândul la un joc. Aceasta este cea mai grea lecție pentru un preșcolar.

e. Componenta socială

Atât Erik Erikson, cât și Lev Vîgotski subliniază că personalitatea nu se dezvoltă în izolare, ci este un produs al interacțiunii sociale. Totuși, aceștia abordează această componentă socială din unghiuri diferite: Erik Erikson se concentrează pe impactul societății asupra identității și a stabilității emoționale, în timp ce Lev Vîgotski pune accent pe rolul culturii în formarea proceselor cognitive.

Erik Erikson – componenta relațional-socială.

Erik Erikson (2000) afirmă că dezvoltarea personalității se realizează pe parcursul unor stadii psihosociale, fiecare fiind caracterizat de un conflict fundamental ce trebuie rezolvat. În perioada preșcolară, conform lui Erik Erikson, copilul traversează stadiul **inițiativă versus vinovăție (3-6 ani)**, în care sprijinirea inițiativei conduce la formarea încrederii în sine. Erikson evidențiază rolul mediului educațional în susținerea inițiativei copilului, contribuind astfel la o dezvoltare armonioasă a personalității.

Caracteristici:

- copilul dorește să acționeze, să exploreze, să inițieze activități;
- apare nevoia de afirmare și recunoaștere; reacțiile adultului determină succesul sau eșecul acestui stadiu.

Corelare cu personalitatea:

- inițiativa susținută → dezvoltarea încrederii în sine;
- inițiativa inhibată → apariția sentimentului de vinovăție și anxietate;
- se conturează stima de sine și autonomia personală.

Dinamica personalității este marcată de echilibrul dintre libertatea de acțiune și limitele impuse de adult.

- copilul învață roluri sociale prin joc; relațiile cu alți copii devin tot mai importante;
- adultul rămâne modelul principal de conduită;
- se formează primele atitudini morale: bine-rău, corect-incorect.

Lev Vîgotski (1983) consideră limbajul principalul instrument de mediere a dezvoltării psihice și al reglării comportamentului, pentru că dezvoltarea psihică are loc prin: interacțiune socială; limbaj; activități comune cu adultul.

Lev Vîgotski – dezvoltarea socială-culturală a personalității. Psihologul rus Lev Vîgotski susține că funcțiile psihice superioare se dezvoltă inițial în plan social, pentru ca ulterior să fie interiorizate la nivel individual. Potrivit acestuia, ceea ce copilul este capabil să realizeze cu sprijinul adultului într-o etapă devine ulterior realizabil în mod autonom.

Lev Vîgotski (1971) introduce conceptul de **Zona Proximei Dezvoltări (ZPD)**. Acesta este unul dintre cele mai influente concepte din psihologia educației și a dezvoltării. Psihologul rus a introdus acest termen pentru a explica legătura dintre instruire (învățare) și dezvoltarea cognitivă a copilului și reprezintă distanța dintre:

→ **Nivelul de dezvoltare actual:** Ceea ce copilul poate face **singur**, fără niciun ajutor, și

→ **Nivelul de dezvoltare potențial:** Ceea ce copilul poate realiza doar cu **ajutorul** unui adult sau al unui egal mai experimentat (un „tutore”).

Spre deosebire de Jean Piaget (care credea că dezvoltarea trebuie să vină înaintea învățării), Lev Vîgotski susținea opusul: **învățarea bine organizată trage după sine dezvoltarea**. Ca aplicabilitate la teoria lui Lev Vîgotski, putem afirma că nu contează doar ce știe un copil azi (testele clasice de IQ), ci mai ales cât de repede și de bine poate învăța atunci când este ghidat. Secretul este să identifici unde se termină autonomia persoanei și unde începe dificultatea. Oferă exact atâta ajutor cât este necesar pentru ca celălalt să facă pasul următor, dar nu face treaba în locul lui.

Cele trei zone ale învățării:

- **Zona de confort (prea ușor):** sarcini pe care copilul le stăpânește deja. Aici nu are loc o învățare nouă, ci doar consolidare;

- **Zona Proximei Dezvoltări (punctul optim):** Sarcina este provocatoare, dar realizabilă cu un mic sprijin. Este „fereastra de oportunitate” pentru învățare, aici se produce magia;

- **Zona de frustrare (prea greu):** sarcini care depășesc capacitatea actuală a copilului, chiar și cu ajutor. Acestea provoacă anxietate și renunțare.

Rolul social: Învățarea nu este un proces solitar, ci unul profund social. Comunicarea cu ceilalți este motorul dezvoltării creierului.

Pentru Vîgotski, personalitatea copilului preșcolar este un produs social, modelat de educație și cultură.

- personalitatea se formează prin interiorizarea relațiilor sociale;

- limbajul exterior devine limbaj interior, contribuind la autocontrol;

- regulile sociale sunt mai întâi externe, apoi internalizate.

Concluzia este că personalitatea copilului preșcolar: se dezvoltă cognitiv (Piaget); se structurează psihosocial (Erikson); se formează prin interacțiune socială (Vîgotski). Aceste teorii se completează reciproc și oferă o viziune integrată asupra structurii și dinamicii personalității la vârsta preșcolară.

Autor	Accent principal	Contribuție la înțelegerea personalității
Piaget	Cognitiv	structura gândirii modelează comportamentul
Erikson	Psihosocial	conflictul inițiativă-vinovăție
Vîgotski	Social-cultural	personalitatea se formează prin relații

Referințe bibliografice

Allport, G. W. (1991). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Bocoș, M., & Jucan, D. (2019). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Editura Paralela 45.

- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2016a). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul II, E-H*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2016b). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul IV, M-O*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bucur, C. (2019). Educabilitatea. Relația dintre ereditate, mediu și educație. În I.-O. Pănișoară, & M. Manolescu (coord.). *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Vol. I (pp. 135-143). Iași: Editura Polirom.
- Ciuchi, O. M. (2016). The Role of Education in Social Adjustment of Individuals [Rolul educației în adaptarea socială a indivizilor]. *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași, Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie*, Tomul 17, pp. 99-105. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/upa-law/article/download/836/pdf/2495>.
- Colceriu, L. (2008). *Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat, Programa 2008*. disponibil on-line la https://ccdph.ro/wp/wp-content/uploads/2020/08/PSIHOPEDEAGOGIA_INVATAMANTULUI_PRESCOLAR-teme-def..pdf.
- Cristea, S. (2010). *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Dumitru, C., & Ungureanu (2005). *Pedagogie și elemente de psihologia educației*. București: Cartea Universitară.
- Erikson, Erik H. (1996). *Copilarie și societate*. București: Editura Humanitas.
- Erikson, Erik H. (2000). *Ciclul vieții complet*. București: Editura Trei.
- Golu, P., Verza, E., & Zlate, M. (1993). *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Jinga, I., & Istrate, E. (2008). *Manual de pedagogie*. București: Editura All.
- Muntean, A. (2006). *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura Polirom.
- Musaio, M. (2016). Pedagogy as reflection on the educability: to understand and promote human potential and the aspirations of the new generations. *Rozprawy Społeczne*, 4 (10), pp. 5-12. <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-4cfeafb2-3046-49f9-a264-dd49fbb6a438>.
- Păun, E. (2002). *Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. Routledge.
- Piaget, J. (2005). *Reprezentarea lumii la copil*. Chișinău: Editura Cartier.
- Prodan, G. (2022). *Pedagogia învățământului primar. Licență. Titularizare. Grade didactice. Mentorat*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Schiopu, U., & Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Schiopu, U., & Verza, E. (1995). *Psihologia vârstelor: Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Vîgotski, L. S. (1983). *Gândire și limbaj*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Vîgotski, L. S. (1971). *Opere psihologice alese*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

*** *Curriculum pentru educația timpurie*, aprobat prin OMEN nr. 4.694/ 02.08.2019, București. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.

*** *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la 0 la 7 ani* (RFIDT 2024), aprobat prin OME nr. 4628/07.06.2024. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/epere_fundamentale_educatie_timpurie_2024.pdf.

*** <https://dexonline.ro/definitie/educa%C8%9Bie>.

*** <https://dexonline.ro/definitie/ereditate>.

*** <https://dexonline.ro/definitie/mediu>.

Capitolul 3

Învățarea în grădiniță

Ioana-Eva Cădăriu

Educația timpurie traversează în prezent o perioadă de transformare profundă, marcată de trecerea de la modele tradiționale, centrate pe transmiterea unilaterală a cunoștințelor, către paradigme care pun accent pe unicitatea fiecărui copil și pe adaptarea procesului educațional la nevoile sale individuale. În acest context, accentul se deplasează spre abordări care încurajează participarea activă, autonomia și implicarea directă a copiilor în construirea propriilor cunoștințe, oferind un cadru propice dezvoltării integrale.

Numeroși autori și practicieni subliniază importanța creării unor experiențe de învățare autentice, care să reflecte interesele, ritmul și stilul de învățare al fiecărui copil (Sau, Phuong & Hoi, 2020). Aceste abordări nu urmăresc doar progresul cognitiv, ci vizează și dezvoltarea socio-emoțională, considerată esențială pentru adaptarea la cerințele școlare și pentru construirea unor relații interpersonale sănătoase.

De asemenea, cercetări recente arată că integrarea dimensiunii socio-emoționale în educația timpurie poate crește semnificativ capacitatea copiilor de a-și autoregla emoțiile, de a coopera cu ceilalți și de a rezolva constructiv conflictele (Arslan, Durmuşoğlu-Saltali & Yilmaz, 2011; Alwaely, Yousif & Mikhaylov, 2021). Strategiile validate empiric, precum instruirea directă a abilităților sociale, modelarea comportamentului și implicarea părinților, s-au dovedit eficiente în dezvoltarea competențelor socio-emoționale (McCabe & Altamura, 2011).

3.1. Învățarea centrată pe copil

Conceptul de învățare centrată pe copil își are rădăcinile în teoriile educaționale ale unor gânditori precum John Dewey, Jean Piaget, Lev Vîgotski și Maria Montessori, fiecare aducând o contribuție esențială la definirea principiilor și strategiilor acestei abordări.

John Dewey (1938) a pledat pentru educația progresivă, văzând învățarea ca pe un proces activ, construit pe experiențele reale ale copilului. El considera că școala trebuie să fie un mediu de explorare și experimentare, unde copiii pot dezvolta gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor. Profesorul nu este doar o autoritate care dictează conținutul, ci un ghid care facilitează descoperirea. Metodele

recomandate de Dewey includ proiectele interdisciplinare, învățarea prin investigație și activitățile practice, care le permit copiilor să facă legătura între noile cunoștințe și experiențele lor anterioare. Pentru Dewey, gândirea critică și capacitatea de a rezolva probleme autentice sunt competențe fundamentale ce trebuie cultivate încă din primii ani de școală. Această perspectivă susține ideea că învățarea trebuie să fie flexibilă și adaptată intereselor și contextului fiecărui copil, pregătindu-l astfel pentru a deveni un membru activ și responsabil al comunității.

Jean Piaget (1952) a evidențiat importanța stadiilor de dezvoltare cognitivă, subliniind că procesul de predare trebuie adaptat nivelului de gândire caracteristic fiecărei etape. În educația preșcolară, un rol esențial îl are etapa preoperațională, specifică vârstei cuprinse între 2 și 7 ani. În această perioadă, gândirea copilului este marcată de egocentrism, de utilizarea simbolurilor și de o capacitate limitată de a înțelege relațiile logice complexe. Modalitățile fundamentale prin care copiii își construiesc cunoștințele sunt jocul simbolic, explorarea mediului înconjurător și manipularea obiectelor concrete. Piaget a subliniat că educatorul trebuie să creeze situații de învățare care să provoace copilul să își restructureze gândirea, ajustând treptat strategiile didactice la nivelul său de dezvoltare cognitivă. Astfel, învățarea centrată pe copil, conform viziunii lui Piaget, implică oferirea de oportunități variate de explorare, stimularea curiozității și a întrebărilor, precum și adaptarea ritmului predării la capacitatea individuală de înțelegere. Prin aceste metode, copilul devine un participant activ la propria formare cognitivă, iar procesul de învățare se desfășoară într-un mod natural, motivant și adaptat nevoilor sale reale.

Lev Vîgotski (1978) a adus o contribuție esențială la înțelegerea procesului de învățare prin introducerea perspectivei socio-culturale, care subliniază rolul central al interacțiunilor sociale și al limbajului în dezvoltarea copilului. Un concept-cheie din teoria sa este *zona proximei dezvoltări* care reprezintă diferența dintre ceea ce copilul poate realiza independent și ceea ce poate realiza cu sprijinul unui adult sau al unui coleg mai experimentat. În această viziune, învățarea eficientă se produce atunci când educatorul oferă *sprijin gradual* – cunoscut sub denumirea de *scaffolding* – adaptat nivelului de competență al copilului. Pe măsură ce acesta își dezvoltă abilitățile, sprijinul se reduce treptat, permițându-i să devină tot mai autonom.

Maria Montessori (1964) a creat o metodă educațională inovatoare, fundamentată pe respectarea ritmului propriu de dezvoltare al copilului și pe încrederea în capacitatea acestuia de a învăța în mod natural atunci când mediul este pregătit corespunzător. Un element central al metodei sale este *libertatea de alegere*, prin care copilul își selectează activitățile în funcție de interesele și nevoile proprii, ceea ce favorizează implicarea activă și motivația intrinsecă. În viziunea actuală, o

învățare centrată pe copil presupune adaptarea mediului educațional la nevoile și interesele acestuia, implicându-l activ în procesul de descoperire și crearea de sens. Această abordare este asociată cu rezultate pozitive atât în plan cognitiv, cât și socio-emoțional, contribuind la formarea unor copii autonomi, echilibrați și pregătiți pentru provocările viitoare.

În prezent, studiile arată că educatorii din învățământul preșcolar adoptă tot mai frecvent strategii care îmbină **principiile învățării centrate pe copil** cu elemente ale predării centrate pe profesor, creând un cadru educațional echilibrat și adaptat diversității copiilor (Amani & Fussy, 2025). Această perspectivă susține atât dezvoltarea autonomiei și creativității, cât și atingerea obiectivelor curriculare prin intervenții structurate. Cercetarea realizată de Roche, Carroll și O'Malley (2024) evidențiază rolul central al jocului ca metodă de predare, subliniind că activitățile ludice planificate și adaptate sprijină dezvoltarea limbajului și a abilităților de literație în rândul copiilor cu vârste între doi și cinci ani. De asemenea, studiul lui Ōun și colaboratorii (2010) arată că percepțiile cadrelor didactice asupra activităților centrate pe copil variază în funcție de abordarea pedagogică adoptată, dar converg spre recunoașterea importanței implicării active a copiilor în procesul de învățare. În completare, Jeon, Buettner și Hur (2016) subliniază că pregătirea profesională și atitudinile educatorilor influențează calitatea procesului educațional și modul în care sunt implementate aceste practici, indicând că o formare continuă și orientată spre nevoile reale ale copiilor contribuie la îmbunătățirea experienței de învățare.

3.2. Inteligența emoțională

Conceptul de inteligență emoțională a evoluat considerabil în ultimele decenii, fiind definit și măsurat prin mai multe cadre teoretice. Primul cadru teoretic formal a fost propus de Salovey și Mayer, care au definit inteligența emoțională drept abilitatea de a percepe, înțelege, controla și utiliza emoțiile în mod adaptativ, integrând informațiile emoționale în procesele cognitive (Salovey & Mayer, 1990). Modelul lor inițial a pus accent pe evaluarea și exprimarea emoțiilor, reglarea stărilor emoționale și utilizarea acestora pentru a facilita gândirea, planificarea flexibilă și motivația. Acest demers a oferit o perspectivă cognitivă asupra emoțiilor, susținând ideea că acestea pot fi gestionate strategic pentru a optimiza adaptarea și performanța personală.

Versiunea revizuită a modelului, prezentată de Mayer și Salovey (1997), a extins și rafinat structura conceptuală, organizând inteligența emoțională în patru ramuri: perceperea și evaluarea emoțiilor, folosirea emoțiilor pentru a facilita procesele cognitive, înțelegerea și analiza fenomenelor emoționale complexe, precum și reglarea reflexivă a emoțiilor proprii și ale altora. Această viziune tratează

inteligența emoțională exclusiv ca pe o abilitate, distinctă de trăsăturile de personalitate, și este evaluată prin teste de performanță, cum ar fi MEIS și ulterior MSCEIT, care solicită identificarea, interpretarea și gestionarea emoțiilor în contexte variate (Mayer et al., 2003).

O abordare diferită a fost propusă de către R. Bar-On (1997), care a definit inteligența emoțională ca un set de competențe și aptitudini non-cognitive ce influențează capacitatea de adaptare la cerințele și presiunile mediului. R. Bar-On a analizat caracteristicile de personalitate care se consideră că determină succesul în viață dincolo de inteligența cognitivă și a identificat patru dimensiuni generale:

- prima dimensiune este cea a competențelor intrapersonale, care cuprinde respectul de sine (conștientizarea, înțelegerea și acceptarea propriei persoane), conștientizarea emoțională (conștientizarea și înțelegerea propriilor emoții), asertivitatea (exprimarea emoțiilor, ideilor, nevoilor și dorințelor), autoactualizarea (valorificarea propriului potențial) și independența (autodirecționare, autocontrol și lipsa dependenței emoționale);

- a doua dimensiune este cea a competențelor interpersonale, care include empatia (conștientizarea și înțelegerea emoțiilor celorlalți), responsabilitatea socială (manifestarea ca membru constructiv al grupului social din care faci parte) și relațiile interpersonale (formarea și menținerea relațiilor apropiate);

- a treia dimensiune este adaptabilitatea, definită prin rezolvarea problemelor (abordarea constructivă a problemelor personale și sociale), testarea realității (validarea propriilor gânduri și sentimente) și flexibilitatea (adaptarea sentimentelor, gândurilor și comportamentului la condiții schimbătoare).

- a patra dimensiune este managementul stresului, care cuprinde toleranța la stres (capacitatea de a face față activ și pozitiv stresului) și controlul impulsurilor (capacitatea de a rezista sau amâna un impuls sau o dorință și de a controla emoțiile).

Ulterior Bar-On (2000) a prezentat o versiune revizuită a modelului inteligenței emoționale ce cuprinde 10 componente: respectul de sine, conștientizarea emoțională, asertivitatea, empatia, relațiile interpersonale, toleranța la stres, controlul impulsurilor, testarea realității, flexibilitatea și rezolvarea problemelor. Celelalte cinci subcomponente ale modelului inițial (autoactualizarea, independența, responsabilitatea socială, optimismul și fericirea) sunt considerate în prezent factori facilitatori, și nu componente constitutive ale inteligenței emoționale și sociale.

Importanța dezvoltării inteligenței emoționale la preșcolari

Curriculumul pentru educație timpurie integrează dezvoltarea socio-emoțională ca dimensiune fundamentală a formării copilului, accentuând faptul că

recunoașterea și exprimarea adecvată a emoțiilor, reglarea trăirilor afective și dezvoltarea empatiei reprezintă nu doar repere esențiale pentru conturarea stimei de sine și pentru construirea unor relații sociale armonioase, ci și premise indispensabile pentru adaptarea treptată la cerințele mediului educațional și pentru asigurarea unei bune tranziții către școlaritatea ulterioară.

Dezvoltarea emoțională este strâns legată de formarea unei inteligențe emoționale funcționale, concept definit prin ansamblul abilităților de recunoaștere, gestionare și utilizare adaptativă a emoțiilor proprii și ale celorlalți (Dumitru, 2003, apud Cădariu, 2005).

Conștientizarea de sine implică abilitatea de a identifica și de a recunoaște emoțiile proprii, de a realiza o autoevaluare obiectivă și de a cultiva încrederea în forțele proprii. Aceasta presupune și dezvoltarea autoeficacității, respectiv percepția că individul dispune de resursele necesare pentru a face față provocărilor zilnice și pentru a-și atinge scopurile personale.

Conștientizarea socială se referă la sensibilitatea față de emoțiile celorlalți, la manifestarea empatiei și la respectarea nevoilor interpersonale. Această dimensiune facilitează stabilirea unor legături sănătoase și a cooperării, fiind esențială pentru integrarea și adaptarea socială.

Managementul personal are în vedere capacitatea de autoreglare emoțională și comportamentală, controlul reacțiilor, asumarea responsabilității și planificarea demersurilor personale. Totodată, aceasta presupune orientarea spre obiective de durată și flexibilitatea în raport cu schimbările contextuale.

Deprinderile sociale privesc abilitățile de comunicare eficientă, de gestionare a situațiilor conflictuale, de cooperare și lucru în echipă. În plus, includ și competențe de organizare și coordonare, indispensabile integrării în grupuri și construirii unor relații interpersonale armonioase.

Potrivit lui J. Segal (1999) inteligența emoțională se dezvoltă progresiv, pe mai multe etape, fiecare aducând un plus de sensibilitate și complexitate în raportarea individului la propriile trăiri și la ceilalți.

Conștientizarea senzațiilor – reprezintă prima etapă, asociată copilăriei școlare mici, și constă în identificarea manifestărilor organice generate de diverse situații și evenimente. J. Segal denumesc acest proces „mușchi emoțional”, sugerând că emoțiile trebuie exersate asemenea unui antrenament. În această fază, copilul învață să își trăiască emoțiile în mod autentic și să reducă sentimentul de teamă sau jenă legat de exprimarea lor.

Acceptarea trăirilor afective – urmează momentului conștientizării și presupune acceptarea emoțiilor, indiferent de valența lor pozitivă sau negativă.

Această acceptare este esențială pentru luarea unor decizii sănătoase, pentru menținerea perseverenței și pentru conturarea unei atitudini optimiste.

Conștientizarea emoțională activă – această etapă reflectă un nivel mai avansat al inteligenței emoționale și oferă individului posibilitatea de a-și regla viața emoțională într-o manieră echilibrată și constructivă. Ea este specifică perioadei de tinerețe timpurie, când apar provocările academice și sociale.

Empatia – considerată expresia maturității emoționale, presupune deschiderea către ceilalți, înțelegerea și acceptarea lor, precum și recunoașterea faptului că nu suntem singuri. În această etapă, beneficiile inteligenței emoționale se extind către grupuri mai largi de persoane. Specifică vârstei adulte, empatia marchează tranziția de la simpla inteligență emoțională la înțelepciune și susține comportamentele prosociale.

Dezvoltarea emoțională poate fi adusă în prim-plan în activitatea cu preșcolarii atunci când educatorii creează contexte educaționale care să favorizeze recunoașterea, exprimarea și reglarea emoțiilor. În practică, acest lucru se realizează prin:

- folosirea jocului simbolic și de rol pentru a-i ajuta pe copii să își exprime trăirile afective într-un cadru securizant;
- încurajarea dialogului emoțional, prin întrebări simple de tipul „Cum te simți acum?”, „Ce ai putea face când ești supărat?”;
- cultivarea empatiei prin activități de cooperare și prin modelarea unor comportamente prosociale (împărtășirea jucăriilor, sprijinul oferit colegilor);
- integrarea unor rutine de autoreglare (exerciții de respirație, momente de liniște, tehnici de calmare adaptate vârstei);
- promovarea unei relații educaționale bazate pe acceptare, siguranță și sprijin afectiv, care oferă copilului sentimentul că emoțiile lui sunt recunoscute și valorizate.

Cercetările recente evidențiază rolul central al inteligenței emoționale și în învățământul primar, aceasta fiind asociată cu performanța școlară, dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale, precum și cu adaptarea școlară. C. Salavera și colaboratorii (2017) au constatat că nivelurile ridicate de inteligență emoțională la copiii din clasele primare se corelează cu o creativitate sporită, subliniind importanța integrării activităților care stimulează atât competențele emoționale, cât și pe cele creative. Rafaila (2015) subliniază că dezvoltarea inteligenței emoționale la elevii din ciclul primar favorizează o mai bună relaționare și cooperare în mediul școlar, contribuind la un climat educațional pozitiv. Parker, Saklofske, Wood și Collin (2009) evidențiază rolul acestora în sprijinirea procesului de învățare și în gestionarea emoțiilor asociate performanței academice. De asemenea, studiul realizat de Martí, Caballero și Sellabona (2020) arată că inteligența

emoțională influențează competențele lingvistice, sugerând că elevii cu o bună capacitate de gestionare a emoțiilor pot obține rezultate superioare în domeniul limbajului și comunicării. Aceste rezultate converg spre ideea că dezvoltarea timpurie a inteligenței emoționale are efecte pozitive multiple asupra parcursului educațional al copiilor. În literatura de specialitate sunt documentate numeroase programe și intervenții educaționale dedicate dezvoltării inteligenței emoționale, concepute pentru a sprijini formarea competențelor socio-emoționale la copii și adolescenți, adaptate diverselor etape de vârstă și contexte educaționale.

Programul *Strong Start* (Merrell, Parisi și Whitcomb, 2007) este construit pe parcursul a zece lecții, fiecare având un rol bine definit în sprijinirea dezvoltării emoționale, cognitive și sociale a copiilor aflați la grădiniță sau în clasele primare.

- Încă din prima întâlnire, elevii sunt introduși în universul programului, află scopurile și regulile care le vor ghida activitatea și fac cunoștință cu mascota Henry, un ursuleț de pluș ce devine simbolul și sprijinul afectiv al procesului de învățare.

- În lecțiile a doua și a treia, atenția se îndreaptă către recunoașterea și etichetarea emoțiilor. Copiii învață să identifice diferitele stări afective, să înțeleagă ce situații le pot declanșa și să exploreze modalități adecvate de exprimare a lor, fie că este vorba despre emoții pozitive sau negative. Acest proces le dezvoltă vocabularul emoțional și capacitatea de autoreglare.

- A patra lecție se concentrează pe înțelegerea furiei – o emoție firească, dar care, netratată corespunzător, poate conduce la comportamente problematice. Elevii descoperă semnele fizice care însoțesc această stare, situațiile ce o pot provoca și modurile constructive prin care o pot gestiona.

- În lecția a cincea, accentul cade pe emoția fericirii și pe legătura acesteia cu gândurile și comportamentele zilnice. Sunt explorate senzațiile corporale asociate bucuriei, factorii care o favorizează și se introduce o tehnică simplă de restructurare cognitivă – „ABCs of Positive Thinking” – utilă pentru menținerea unei perspective optimiste.

- Lecția a șasea abordează gestionarea îngrijorării și a anxietății. Copiii sunt ghidați să recunoască semnele acestor stări și să folosească strategii concrete pentru a le controla, printre care se numără și metoda „Stop, Numără, Inspiră, Expiră”.

- A șaptea lecție marchează trecerea către o perspectivă interpersonală, punând bazele empatiei. Elevii sunt învățați să identifice indiciile comportamentale și expresiile care le pot dezvălui cum se simte o altă persoană și să conștientizeze că oameni diferiți pot reacționa diferit în aceeași situație.

- În lecția a opta, accentul se mută pe dezvoltarea abilităților de prietenie și comunicare. Copiii exersează tonul prietenos al vocii, ascultarea activă, contactul

vizual și limbajul corporal pozitiv, toate fiind esențiale pentru formarea și menținerea relațiilor sănătoase.

- Lecția a noua aduce în prim-plan rezolvarea conflictelor între colegi. Elevii identifică situațiile frecvente de neînțelegeri și aplică tehnicile învățate anterior – de la gestionarea furiei la gândirea pozitivă – pentru a găsi soluții constructive, inclusiv prin jocuri de rol.

- Programul se încheie cu lecția a zecea, care are un caracter festiv și recapitulativ. Sunt reluate conceptele și strategiile cheie, iar mascota Henry rămâne un reper vizual și afectiv ce le amintește copiilor de competențele dobândite și de importanța practicării lor în viața de zi cu zi.

Cadrele didactice din învățământul preșcolar pot dezvolta inteligența emoțională a copiilor printr-o varietate de metode adaptate nivelului lor de vârstă și nevoilor specifice de dezvoltare. Iată câteva dintre cele mai eficiente abordări:

a. Crearea unui climat emoțional sigur și suportiv

Un climat emoțional pozitiv în mediul educațional este esențial pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor, susținând atât progresul lor academic, cât și cel socio-emoțional. Cercetările arată că un mediu educațional cald, bazat pe încredere reciprocă și respect, favorizează exprimarea liberă a emoțiilor și reduce teama de a fi judecat sau criticat (Hebib & Žunić-Pavlović, 2018). Acest tip de mediu se construiește prin interacțiuni constante, în care educatorii manifestă empatie, răbdare și atenție la nevoile individuale ale fiecărui copil.

Rutinele zilnice, utilizarea unui ton calm al vocii și stabilirea unor reguli clare, comunicate într-un mod pozitiv, contribuie la crearea unui cadru predictibil și sigur, în care copiii se simt protejați. Studiile evidențiază faptul că relațiile pozitive dintre cadrele didactice și copii, construite pe baza unei comunicări calde și deschise, pot influența semnificativ percepția de sine și relațiile dintre colegi (Colwell & Lindsey, 2003). În plus, temperamentul copilului și calitatea interacțiunilor cu cadrul didactic joacă un rol esențial în dezvoltarea relațiilor educaționale pe termen lung. Relațiile bazate pe sprijin emoțional, stabilite încă din primii ani de școală, pot contribui la o mai bună adaptare și la o implicare crescută în activități de învățare (Rudasill, 2011).

Cadrele didactice trebuie să fie conștiente de importanța climatului emoțional și să îl mențină prin practici pedagogice care valorizează respectul, empatia și sprijinul reciproc.

b. Jurnalul emoțiilor și conversațiile ghidate

Chiar și la vârste fragede, copiii pot fi stimulați să își exprime trăirile emoționale prin mijloace creative, precum desenul, colajul sau modelajul. Aceste activități oferă oportunitatea de a „înregistra” vizual emoțiile experimentate pe parcursul zilei, facilitând astfel recunoașterea și înțelegerea lor. Educatorul poate valorifica aceste momente prin organizarea unor discuții de grup, în care fiecare copil este încurajat să descrie ce a simțit, ce a determinat acea emoție și modul în care a reacționat. Astfel de reflecții colective sprijină nu doar dezvoltarea vocabularului emoțional, ci și formarea empatiei și a abilităților de ascultare activă. Lucrul în grup cu preșcolarii, atunci când este bine structurat, contribuie la creșterea conștientizării emoționale și la îmbunătățirea comportamentului social (Waliski & Carlson (2008).

Discuțiile ghidate de educator le permit copiilor să își compare experiențele emoționale, să învețe unii de la alții strategii sănătoase de gestionare și să înțeleagă că emoțiile, fie ele plăcute sau neplăcute, fac parte din viața de zi cu zi.

c. Folosirea materialelor vizuale și senzoriale

Posterele cu fețe emoționale, cardurile ilustrate, „termometrul emoțional” și „roata emoțiilor” reprezintă instrumente vizuale esențiale în sprijinirea copiilor preșcolari pentru identificarea și diferențierea stărilor afective. Aceste resurse facilitează asocierea dintre expresiile faciale și emoțiile corespunzătoare, oferind un cadru concret pentru învățarea vocabularului emoțional. Educatorii pot integra aceste materiale în activități zilnice, de exemplu, invitând copiii să indice pe „roata emoțiilor” cum se simt dimineața și să observe eventualele schimbări pe parcursul zilei. În acest mod, copiii devin mai conștienți de propriile trăiri și pot discuta mai ușor despre ele.

Activitățile senzoriale, precum desenul, pictura, modelajul sau colajul, completează aceste instrumente vizuale prin faptul că le oferă copiilor o modalitate de exprimare non-verbală a emoțiilor dificil de pus în cuvinte. Jocul simbolic și activitățile motrice adaptate vârstei pot fi combinate cu aceste metode pentru a stimula atât exprimarea emoțională, cât și creativitatea (Cheung, 2010). Prin amestecul culorilor, formele create, textura materialelor sau explorarea corporală a emoțiilor, copiii pot exterioriza stări interioare complexe, ceea ce contribuie la reducerea tensiunilor emoționale și la dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

Integrarea acestor activități în rutina zilnică a grădiniței sprijină formarea abilităților de autoreglare emoțională și cultivă un climat educațional deschis și empatic.

d. Colaborarea cu părinții

Cercetările recente evidențiază importanța majoră a unei comunicări eficiente între părinți și cadrele didactice în educația timpurie, subliniind rolul acesteia în sprijinirea dezvoltării copilului și în consolidarea încrederii reciproce. E. Murray, L. McFarland-Piazza și L. J. Harrison (2015) arată că, pe măsură ce copiii trec de la grădiniță la școală, tiparele de comunicare și implicare parentală se schimbă, fiind esențială adaptarea strategiilor de dialog pentru a menține parteneriatul educațional activ. F. Özkan Yıldız și A. Yılmaz (2021) subliniază că, în procesul de evaluare, comunicarea deschisă și clară între părinți și educatori facilitează alinierea așteptărilor și asigură o mai bună înțelegere a progresului copilului. În plus, T. G. Hummel, F. Cohen și Y. Anders (2023) arată că nivelul de încredere al părinților în instituția de învățământ este strâns legat de calitatea și frecvența interacțiunilor cu personalul educațional, ceea ce influențează direct implicarea familiei în activitățile educative.

Comunicarea bidirecțională constantă și constructivă nu doar optimizează colaborarea școală–familie, ci și creează un mediu de susținere pentru dezvoltarea socio-emoțională și academică a copiilor.

Inteligența emoțională și învățarea centrată pe copil se completează reciproc, creând premisele pentru o dezvoltare armonioasă și o implicare activă în procesul educațional. Prin stimularea competențelor emoționale, copilul capătă încredere în sine și își formează o atitudine pozitivă față de învățare. Într-un cadru centrat pe nevoile sale, acesta are oportunitatea de a explora, de a pune întrebări și de a găsi soluții, într-un climat în care greșelile sunt percepute ca parte firească a progresului. Educatorul joacă un rol esențial în ghidarea acestui proces, oferind sprijin personalizat și încurajând exprimarea liberă a emoțiilor. Activitățile variate, interactive și adaptate intereselor copiilor favorizează curiozitatea, creativitatea și capacitatea de colaborare. O bună gestionare a emoțiilor îi ajută pe elevi să depășească momentele de frustrare și să mențină motivația chiar și în fața provocărilor.

Referințe bibliografice

Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early child development and care*, 191(16), 2484-2493. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>.

- Amani, J., & Fussy, D. S. (2025). Balancing child-centred and teacher-centred didactic approaches in early years learning. *Education 3-13*, 53(3), 353-365. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2189905>.
- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(9), 1281-1287. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.9.1281>.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory* (Vol. 40). New York: Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cade, J., Wardle, F., & Otter, J. (2022). Quality early care and learning: Exploring child-centered pedagogy a qualitative multi-case study. *Cogent Education*, 9(1), 2144589. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2144589>.
- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377-385. <https://doi.org/10.1080/03004430801931196>.
- Cădăriu, L. I. (2005). *Psihologia educatiei. Note de curs*. Reșița: Editura Pro Marketing.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2023). Parents' trust in their child's preschool: associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early education and development*, 34(5), 1057-1074. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2101344>.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551-571. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>.
- Jesson, J. (2012). *Developing creativity in the primary school*. McGraw-Hill Education (UK).
- Martí, G. P., Caballero, F. S., & Sellabona, E. S. (2020). Does emotional intelligence have an impact on linguistic competences? A primary education study. *Sustainability*, 12(24), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su122410474>.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. *New York: Basic Book. PP*, 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>.
- Merrell, K. W., Parisi, D. M., & Whitcomb, S. A. (2007). A Social & Emotional Learning Curriculum. https://blog.brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/05/Pre-K_Whitcomb_excerpt.pdf.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method* (A. E. George, Trans.). New York: Schocken. (Original Work Published in 1912).

- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care*, 185(7), 1031-1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>.
- Õun, T., Ugaste, A., Tuul, M., & Niglas, K. (2010). Perceptions of Estonian pre-school teachers about the child-centred activities in different pedagogical approaches. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500079>.
- Özkan Yıldız, F., & Yılmaz, A. (2021). Parent-teacher communication and parental expectations in the assessment process in Turkish preschool settings. *Education 3-13*, 49(6), 761-775. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1861049>.
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., Wood, L. M., & Collin, T. (2009). The role of emotional intelligence in education. In *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 239-255). Boston, MA: Springer US.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). New York, NY: International Universities Press.
- Rafaila, E. (2015). Primary school children's emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.276>.
- Roche, A., Carroll, C., & O'Malley, M. P. (2024). An exploration of pre-school teacher's experiences of using play-based approaches to develop language and literacy skills within their classrooms of children aged two to five years. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(3), 278-296. <https://doi.org/10.1177/02656590241276687>.
- Salavera, C., Usán, P., Chaverri, I., Gracia, N., Aure, P., & Delpueyo, M. (2017). Emotional intelligence and creativity in first-and second-year primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1179-1183. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.176>.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sau, N. T. U., Phuong, C. N. L., & Hoi, H. T. (2020). Benefits of building child-centered learning environment in kindergarten. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6765-6769. DOI: 10.13189/ujer.2020.081241.
- Segal, J. (1999). *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Editura Teora.
- Vîgotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waliski, A. D., & Carlson, L. A. (2008). Group work with preschool children: effect on emotional awareness and behavior. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/01933920701476714>.

Capitolul 4.

Curriculum pentru Educația Timpurie

Pavelina Paraschivu

4.1. Structura Curriculumului pentru Educația Timpurie

Curriculumul constituie o componentă fundamentală a arhitecturii sistemului educațional, reprezentând cadrul conceptual și normativ care orientează organizarea, desfășurarea și evaluarea procesului instructiv-educativ. În accepțiune contemporană, acesta depășește perspectiva tradițională centrată exclusiv pe conținuturi, fiind înțeles ca un ansamblu coerent de finalități, experiențe de învățare, strategii didactice și modalități de evaluare, proiectate în vederea susținerii dezvoltării integrale a copilului. În mod particular, în educația timpurie, curriculumul îndeplinește un rol determinant în construirea unui mediu educațional care valorifică potențialul fiecărui copil și asigură premisele unei dezvoltări armonioase pe toate dimensiunile – cognitivă, socio-emoțională, fizică și morală.

Curriculumul „reprezintă un instrument de optimizare a experienței educaționale a copiilor” (Curriculum pentru Educația Timpurie 2019, p. 4), stabilind cadrul pedagogic necesar pentru sprijinirea dezvoltării acestora într-o manieră holistică, prin practici educaționale și de îngrijire adecvate. Definiția evidențiază dublul rol al curriculumului: pe de o parte, acela de document reglator, care structurează intervenția educațională, iar pe de altă parte, acela de instrument flexibil, care permite personalizarea demersului didactic în funcție de interesele, nevoile și potențialul fiecărui copil. Astfel, curriculumul devine un reper strategic pentru proiectarea experiențelor de învățare relevante și pentru asigurarea coerenței actului educațional.

Curriculum pentru Educația Timpurie 2019 cuprinde structural:

! Argumente în favoarea schimbărilor curriculare în educația timpurie

📁 Planul de învățământ pentru educația timpurie

⚙️ Metodologia de aplicare a Planului de învățământ pentru educația timpurie

📄 Programă pentru educația timpurie. Structura curriculară și modelul de proiectare curriculară

🌱 Domeniile de dezvoltare, dimensiunile dezvoltării, comportamentele vizate

În același sens, documentele europene subliniază impactul semnificativ al curriculumului asupra dezvoltării copiilor și asupra calității sistemelor de educație. Raportul elaborat de Comisia Europeană, EACEA și Eurydice (2014) evidențiază faptul că structura, conținuturile și orientările pedagogice promovate prin curriculum influențează performanțele educaționale, incluziunea și echitatea. Din această perspectivă, curriculumul nu este doar un document administrativ, ci o expresie a viziunii societății asupra educației, reflectând valorile, prioritățile și finalitățile asumate la nivel național și european.

4.2. Principii și valori ale Curriculumului pentru Educația Timpurie

VALORI FUNDAMENTALE: stau la baza elaborării curriculumului	PRINCIPII DE APLICARE: orientează practica și opțiunile metodologice
<i>Principiul educației centrate pe copil</i> Cunoașterea, respectarea și valorizarea unicității copilului, a nevoilor, trebuințelor și caracteristicilor acestuia. <i>Principiul respectării drepturilor copilului</i> Dreptul la educație, dreptul la liberă exprimare etc. <i>Principiul învățării active</i> Crearea de experiențe de învățare în care copilul participă activ și poate alege și influența modul de desfășurare a activității. <i>Principiul dezvoltării integrate</i> Abordare integrată a activităților. <i>Principiul interculturalității</i> Cunoașterea, recunoașterea și respectarea valorilor naționale și ale celorlalte etnii. <i>Principiul echității și nondiscriminării</i> Asigurarea, în egală măsură, a oportunităților de dezvoltare tuturor copiilor, indiferent de gen, etnie, religie sau statut socio-economic. <i>Principiul educației ca interacțiune dintre educatori și copil</i> Dependența rezultatelor educației de ambele părți participante: individualitatea copilului și personalitatea educatorului/părintelui.	<i>Principiul individualizării</i> Organizarea activităților se realizează în funcție de ritmul propriu de dezvoltare al copilului și de nevoile sale, asigurând libertatea de a alege sarcini în funcție de nevoile sale. <i>Principiul învățării bazate pe joc</i> Jocul este activitatea copilului prin care acesta se dezvoltă natural și trebuie să stea la baza conceperii activităților didactice de toate tipurile. <i>Principiul diversității contextelor și situațiilor de învățare</i> Oferirea unui mediu educațional cu contexte și situații de învățare diverse, care să solicite implicarea copilului din punct de vedere cognitiv, emoțional, social și motric. <i>Principiul alternării formelor de organizare a activității</i> Intercalarea formelor de organizare a activității și diversificarea strategiilor de învățare. <i>Principiul parteneriatului cu familia și cu comunitatea</i> Stabilirea unor relații de parteneriat care să asigure continuitate și coerență în demersul educațional; familia – partener activ, nu doar receptor al informațiilor furnizate de educator.

Fundamentarea Curriculumului pentru Educația Timpurie se realizează pe baza unui ansamblu coerent de valori și principii care orientează atât elaborarea documentului curricular, cât și aplicarea sa în practica educațională. Valorile fundamentale exprimă viziunea asupra copilului și asupra educației, configurând cadrul axiologic în care sunt formulate finalitățile, conținuturile și strategiile didactice. Acestea reflectă o perspectivă centrată pe copil, pe respectarea drepturilor sale, pe promovarea echității, a interculturalității și a dezvoltării integrate, precum și pe recunoașterea educației ca proces relațional, construit prin interacțiunea dintre copil și adult.

În plan operațional, principiile de aplicare transpun aceste valori în orientări metodologice concrete, care structurează organizarea activităților și deciziile pedagogice ale educatorului. Astfel, individualizarea demersului didactic, învățarea bazată pe joc, diversificarea contextelor de învățare, alternarea formelor de organizare și parteneriatul cu familia și comunitatea devin repere ale practicii educaționale. Împreună, valorile și principiile asigură coerența, relevanța și eficiența curriculumului, contribuind la crearea unui mediu educațional incluziv și stimulat, adaptat nevoilor și potențialului fiecărui copil (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019, pp. 4-5).

4.3. Planul de învățământ pentru educația timpurie

Planul de învățământ pentru educația timpurie reprezintă „produsul curricular principal și constituie componenta reglatoare esențială a curriculumului pentru educația timpurie, documentul 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. Documentul se prezintă sub formă schematică, cuprinzând toate activitățile de învățare pentru fiecare grupă și nivel de vârstă, numărul de ore aferente săptămânal fiecărei categorii/ fiecărui tip de activități, pentru a putea asigura tuturor copiilor din toate unitățile antepreșcolare și preșcolare de stat și particulare din țară acces la același tip de educație și șanse egale în dezvoltare și învățare” (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019, pp. 6-7).

NOTĂ: Planul de învățământ pentru educația timpurie reglementează activitățile de învățare desfășurate cu copiii de la naștere până la intrarea în învățământul primar, fiind aplicabil tuturor tipurilor de servicii de educație și îngrijire, indiferent de forma de proprietate a unității de învățământ – de stat, particulară sau confesională – și indiferent de limba în care se desfășoară activitățile.

Intervalul de vârstă	Categorii / Tipuri de activități	Nr. ore zilnic / tură	Nr. total ore / săptămână
0–18 luni	Jocuri și activități liberale	2 h	10 h
	Rutine și tranziții	2½ h (2 zile/săpt.) 3 h (3 zile/săpt.)	14 h
	Activități tematice	10–15 min	1 h
	TOTAL		25 h
19–36 luni	Jocuri și activități liberale	2½ h	12½ h
	Rutine și tranziții	2 h (4 zile/săpt.) 2½ h (1 zi/săpt.)	10½ h
	Activități tematice	20–25 min	2 h
	TOTAL		25 h
37–60 luni	Jocuri și activități liberale	2 h	10 h
	Activități pentru dezvoltare personală	2 h	10 h
	Activități pe domenii experiențiale	1 h	5 h
	TOTAL		25 h
61–72/84 luni	Jocuri și activități liberale	2 h	10 h
	Activități pentru dezvoltare personală	1½ h	7½ h
	Activități pe domenii experiențiale	1½ h	7½ h
	TOTAL		25 h

Organizarea activităților de învățare. Activitățile de învățare se pot organiza frontal sau în grupuri restrânse, pe parcursul săptămânii, fiind intercalate cu intervale de 10-15 minute rezervate jocului liber, activităților motrice sau rutinelor specifice vârstei. Durata unei activități este determinată de particularitățile de vârstă ale copiilor, de natura conținuturilor abordate și de modalitatea concretă de desfășurare. La primul interval de vârstă, activitățile nu vor depăși 5-10 minute, durata extinzându-se gradual, putând atinge maximum 35 de minute pentru grupele de vârstă mai mare. O preocupare specială vizează copiii cu dizabilități incluși în grupe obișnuite, pentru care prioritatea o reprezintă participarea spontană și așteptarea răspunsului, și nu volumul activităților parcurse. Preșcolarii din învățământul special sau special integrat primesc, suplimentar față de activitățile curriculare, intervenții terapeutice specializate.

Norma didactică și structura timpului de lucru. În temeiul art. 262 din Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările ulterioare, personalul didactic de predare desfășoară o activitate zilnică de 8 ore, respectiv 40 de ore săptămânal.

Aceasta este structurată în trei componente: activități de predare-învățare-evaluare, pregătire metodică-științifică și activități educaționale complementare, precum mentoratul sau formarea continuă. Activitatea directă cu grupa este de 5 ore zilnic, totalizând 25 de ore pe săptămână. Cele 3 ore rămase sunt destinate pregătirii metodică-științifice și cuprind proiectarea curriculară, elaborarea activităților, realizarea materialelor didactice, monitorizarea progresului copiilor, amenajarea mediului educațional și participarea la activități de formare profesională.

Activitatea metodică săptămânală. O zi pe săptămână, stabilită la nivel județean sau la nivelul sectoarelor municipiului București, cele 3 ore de pregătire metodică-științifică se realizează obligatoriu în unitatea de învățământ. Această întâlnire colectivă urmărește reflecția asupra practicii didactice, valorificarea și diseminarea experiențelor pozitive, aprofundarea strategiilor de predare și adaptarea demersului educațional la nevoile individuale ale fiecărui copil. Activității metodice la nivelul unității îi este recunoscută o contribuție semnificativă la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și la coerența demersului educațional la nivelul instituției.

4.4. Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educația timpurie

Potrivit Curriculumului pentru Educația Timpurie (2019, p. 12), norma de activitate directă a cadrului didactic cu grupa este de cinci ore pe zi, echivalând cu douăzeci și cinci de ore săptămânal. Referitor la structurarea zilei, cadrele didactice sunt obligate să se raporteze la Programul zilnic avizat de Ministerul Educației – care oferă repere orare precise – și să îl transpună în Regulamentul de ordine interioară al unității, printr-un proces de validare la nivel local. Un aspect obligatoriu al programului zilnic îl constituie prezența cel puțin a unui *moment de activitate fizică*. Aceasta poate îmbrăca forme variate: joc motric cu text și cânt, activitate de educație fizică, moment de înviorare, parcursuri aplicative sau plimbare. Totodată, fiecare zi trebuie să conțină un *moment dedicat lecturii*.

Pe lângă activitățile planificate, cadrul didactic are datoria de a asigura contactul copiilor cu factorii naturali de mediu, importanți pentru sănătatea și rezistența fizică a organismului. Ieșirea zilnică în aer liber este obligatorie, indiferent de sezon sau condiții atmosferice, iar această prevedere trebuie consemnată explicit în Contractul educațional încheiat cu familia (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019, p. 12). Programul zilnic constituie cadrul de organizare a activității în creșe și grupe de educație timpurie, oferind structura orară și tipologia activităților care se derulează cu copiii de-a lungul zilei. Distribuția timpului pe categorii de activități are caracter de recomandare și servește drept reper în elaborarea documentului intern al unității. Activitățile de intervenție recuperatorie, individuale sau în grupuri restrânse, vizează dificultăți specifice – logopedice, motricitate, coordonare, atenție,

memorie – și se integrează în program în raport cu disponibilitatea și starea fiecărui copil la momentul respectiv.

4.5. Domenii de dezvoltare, dimensiuni ale dezvoltării, comportamente observabile, domenii experiențiale, teme anuale de studiu

Domeniile de dezvoltare sunt diviziuni convenționale, necesare din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării depline, complexe și pentru observarea evoluției copilului. Între toate domeniile de dezvoltare există dependențe și interdependențe, astfel că fiecare achiziție dintr-un domeniu influențează semnificativ progresele copilului în celelalte domenii (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019, pp. 15-16).

A	Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale. Cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități (de la mișcări largi, cum sunt săritul, alergarea, până la mișcări fine de tipul realizării desenelor sau modelarea), dar și coordonarea, dezvoltarea senzorială, alături de cunoștințe și abilități referitoare la îngrijire și igienă personală, nutriție, alte practici de menținere a securității personale.
B	Dezvoltarea socio-emoțională. Vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu.
C	Capacități și atitudini față de învățare. Se referă la modul în care copilul se implică într-o activitate de învățare, modul în care abordează sarcinile și contextele de învățare, precum și la atitudinea sa în interacțiunea cu mediul și persoanele din jur, în afara deprinderilor și abilităților menționate în cadrul celorlalte domenii de dezvoltare.
D	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii. Vizează dezvoltarea limbajului (sub aspectele vocabularului, gramaticii, sintaxei, dar și a înțelegerii semnificației), a comunicării (cuprinzând abilități de ascultare, comunicare orală și scrisă, nonverbală și verbală) și preachizițiile pentru scris-citit și însoțește dezvoltarea în fiecare dintre celelalte domenii.
E	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii. A fost definită în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include abilitățile de gândire logică și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice ale copilului și cele referitoare la lume și mediul înconjurător.

Componentă a Curriculumului pentru Educația Timpurie 2019, Programa pentru educația timpurie este organizată în jurul a trei elemente constitutive: domeniile de dezvoltare, dimensiunile acestora și comportamentele-premisă ale competențelor vizate în etapele școlare următoare.

Domenii de dezvoltare →	Dimensiuni ale dezvoltării →	Comportamente premise ale competențelor ulterioare
▶ Dezvoltarea fizică, sănătății și igienei personale ▶ Dezvoltarea socio-emoțională ▶ Capacități și atitudini față de învățare ▶ Dezvoltarea limbajului și comunicării ▶ Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii	<i>Selectate de cadrul didactic pe fiecare domeniu, specific nivelului de vârstă din Curriculum pentru Educația Timpurie 2019</i> ▶ Specifice fiecărui domeniu de dezvoltare ▶ Adaptate nivelului de vârstă al grupei ▶ Detaliate în Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani	<i>Transferate în practica didactică prin activități de învățare adecvate</i> ▶ Operaționalizate de cadrul didactic ▶ Transpuse în activități de învățare concrete ▶ Urmărite și evaluate sistematic conform fișei de apreciere a progresului

Derivare pedagogică: pornind de la domeniile de dezvoltare, cadrul didactic selectează dimensiunile și comportamentele, pe care le operaționalizează prin **activități de învățare** adecvate.

Activitățile de învățare reprezintă un ansamblu de acțiuni cu caracter planificat, sistematic, metodic, intensiv, organizate și conduse de cadrul didactic, prevăzute în curriculumul pentru educația timpurie și care conduc la atingerea așteptărilor pe care adulții le au de la copii în această perioadă, ca premise ale competențelor de mai târziu ale tinerilor.

Categoriile/Tipurile de activități de învățare prezente în planul de învățământ pentru educația timpurie	Antepreșcolar 0–36 luni	Activități tematicе	Rutine și tranziții	Jocuri și activități liber-alese
	Preșcolar 37–84 luni	Activități pe domenii experiențiale	Jocuri și activități liber-alese	Activități pentru dezvoltare personală

Activitățile tematice (AT – nivel antepreșcolar) sunt: „*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: audii, 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 onomatopoeice), *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)” (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019, p. 9).

Activități pe domenii experiențiale (ADE – nivel preșcolar): sunt „activități integrate sau pe discipline, desfășurate cu copiii în cadrul unor proiecte tematice sau în cadrul săptămânilor independente, planificate în funcție de temele mari propuse de curriculum, precum și de nivelul de vârstă și de nevoile și interesele copiilor din grupă. Mijloacele de realizare sunt jocul cu toate valențele și sub toate formele sale (liber, dirijat, inițiat de copii sau inițiat de cadrul didactic, jocul didactic, logic, de perspicacitate, de creativitate, muzical, de mișcare etc.), povestirea, exercițiile cu material individual, experimentele, construcțiile, lectura după imagini, observarea, convorbirea, povestirile create de copii, memorizările, precum și alte mijloace, specifice didacticii, în funcție de nevoile educaționale ale copiilor preșcolari. Se vor avea în vedere toate domeniile experiențiale și asigurarea unui echilibru în planificarea mijloacelor de realizare a activităților zilnice și săptămânale. Selectarea, structurarea logică a mijloacelor de realizare a acestor activități trebuie să țină cont de tipul de activitate: de comunicare de noi cunoștințe și formare de deprinderi și priceperi, de consolidare/sistemizare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, de verificare – evaluare (exemplu: activitatea de convorbire, care se bazează pe cunoștințe însușite anterior în alte activități, se organizează după activități de observare, povestire, jocuri didactice, lecturi pe bază de imagini sau în contactul direct cu obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare). În cazul activităților integrate, mijloacele de realizare se succed și alternează în funcție de obiectivele de atins, de temă, de alte variabile sau determinanți, cum ar fi: vârsta și potențialitățile copiilor” (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019, p. 9).

Domeniile experiențiale sunt adevărate „*câmpuri cognitive integrate*” (L. Vlăsceanu) care transcend granițele dintre discipline și care, în contextul dat de prezentul curriculum, se întâlnesc cu **domeniile** tradiționale **de dezvoltare** a copilului, respectiv: domeniul psihomotric, domeniul limbajului, domeniul socio-

emoțional, domeniul cognitiv. În cele ce urmează, vom enumera și detalia domeniile experiențiale cu care vom opera în cadrul curriculumului pentru învățământul preșcolar (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2008).

1. DOMENIUL ESTETIC ȘI CREATIV

Acest domeniu vizează dezvoltarea capacității de exprimare artistică și a sensibilității estetice a copilului. Include activități prin care copiii își exprimă ideile, emoțiile și trăirile prin mijloace artistice, precum desenul, pictura, muzica. Se urmărește stimularea creativității, a imaginației și formarea gustului pentru frumos, precum și libertatea de exprimare personală.

2. DOMENIUL OM ȘI SOCIETATE

Acest domeniu se referă la cunoașterea omului, a modului său de viață, a relațiilor cu ceilalți și cu mediul social, precum și la înțelegerea modului în care acțiunile umane influențează diferite situații. Introducerea conceptelor pornește de la experiențele personale ale copiilor. Familia, mediul fizic, uman și social constituie resurse importante pentru învățare.

3. DOMENIUL LIMBĂ ȘI COMUNICARE

Acest domeniu urmărește dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă, precum și a abilității de a înțelege mesajele verbale și scrise. Prin participarea la activități de grup, copiii își dezvoltă capacitatea de a asculta, de a comunica și de a înțelege experiențele altora. Astfel, își îmbogățesc propriul repertoriu de experiențe și învață să se exprime cu încredere, clar și coerent.

4. DOMENIUL ȘTIINȚE

Acest domeniu include familiarizarea cu noțiuni matematice prin experiențe practice, precum și înțelegerea mediului înconjurător și a modului în care acesta poate fi influențat de activitatea umană. Activitățile specifice presupun jocuri dirijate, utilizarea materialelor concrete, simulări și experimente. Sunt vizate dezvoltarea conceptelor de număr, spațiu și timp, precum și formarea abilităților de clasificare, seriare și comparare.

5. DOMENIUL PSIHOMOTRIC

Acest domeniu are ca scop dezvoltarea coordonării și controlului mișcărilor corporale, a mobilității generale și a rezistenței fizice. Se urmărește dezvoltarea **motricității grosiere** (mișcări ample ale corpului) și a **motricității fine** (mișcări precise ale mâinilor), precum și formarea unor cunoștințe elementare despre corpul uman. Activitățile sunt centrate pe mișcare și includ exerciții fizice și jocuri de mișcare.

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, 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/pe domenii experiențiale și cu activitățile pentru dezvoltare personală.

Temele anuale de studiu. Programul anual de studiu pentru nivelul antepreșcolar și pentru nivelul preșcolar se va organiza în jurul a șase mari teme (teme de integrare curriculară):

Cine sunt/ suntem?, Când, cum și de ce se întâmplă?, Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?, Cine și cum planifică/organizează o activitate?, Cum exprimăm ceea ce simțim? și Ce și cum vrem să fim? (ordinea prezentării nu are o succesiune obligatorie și nu are nicio legătură cu momentul din anul școlar când, pentru o temă sau alta, se pot derula cu copiii, îndeosebi cu preșcolarii, diferite proiecte tematice).

LOCUL ALA ÎN PROGRAMUL ZILNIC AL COPIILOR	MEDIUL EDUCAȚIONAL	LIBERTATE ȘI ORGANIZARE	INDOOR SAU OUTDOOR
INTEGRAREA CURRICULARĂ ▶ Se îmbină cu activitățile tematice (nivel antepreșcolar) ▶ Se corelează cu activitățile pe domenii experiențiale (nivel preșcolar) ▶ Se integrează cu activitățile pentru dezvoltare personală	ORGANIZAREA CENTRELOR ▶ Bibliotecă ▶ Colțul casei / Joc de rol ▶ Construcții ▶ Știință ▶ Arte ▶ Nisip și apă PRINCIPII DE ORGANIZARE ▶ Materialele nu sunt aleatorii – corelate cu tema săptămânii ▶ Spațiul stimulează și invită la acțiune ▶ Ajută copilul să se orienteze ▶ Adaptate nivelului de vârstă și resurselor disponibile	LIBERTATEA COPILULUI ▶ Copiii aleg locul de învățare și joc ▶ Aleg în funcție de disponibilitate și nevoi ▶ Mobilitate și libertate de opțiune garantate ▶ Cel puțin 30 minute de joc liber zilnic ROLUL CADRULUI DIDACTIC ▶ Pregătește zilnic „oferta” pentru copii ▶ Deschide minim 2 centre de activitate ▶ Observă și consemnează preferințele copiilor ▶ Susține cunoașterea și dezvoltarea optimă ▶ Tema poate fi comună sau diferită per centru	ACTIVITĂȚI ÎN SALA DE GRUPĂ (INDOOR) ▶ Centre de activitate în sala de grupă ▶ Organizarea atentă a spațiului și materialelor ▶ Corelate cu tema proiectului în derulare ACTIVITĂȚI ÎN EXTERIOR (OUTDOOR) ▶ Curtea instituției – organizată și sigură ▶ Parc, crâng, pădure, pajiște ▶ Fermă, gospodăria bunicilor ▶ Jocul adaptat condițiilor spațiului ales ▶ Atenție specială la siguranța copiilor

CINE SUNT / SUNTEM?

1

O explorare a 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.

CÂND / CUM ȘI DE CE SE ÎNTÂMPLĂ?

2

O explorare a 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.

CUM ESTE / A FOST ȘI VA FI AICI PE PĂMÂNT?

3

O explorare a evoluției vieții pe Pământ, cu identificarea factorilor care întrețin viața, a problemelor lumii contemporane (poluarea, încălzirea globală, suprapopularea etc.). O explorare a orientării noastre în spațiu și timp, a istoriilor noastre personale, a istoriei și geografiei din perspectivă locală și globală, a căminelor și a călătoriilor noastre, a descoperirilor, a contribuției oamenilor și civilizațiilor la evoluția noastră în timp și spațiu.

CINE ȘI CUM PLANIFICĂ / ORGANIZEAZĂ O ACTIVITATE?

4

O explorare a modalităților în care comunitatea / individul își planifică și își organizează activitățile, precum și a caracteristicilor produselor activității / muncii și a modalităților prin care acestea sunt realizate. O incursiune în lumea sistemelor și a comunităților umane, a specificului activităților umane și a profesiilor / ocupațiilor, a rolului capacităților antreprenoriale.

CUM EXPRIMĂM CEEA CE SIMȚIM?

5

O explorare a felurilor în care ne descoperim și ne exprimăm ideile, sentimentele, convingerile și valorile, atât în relațiile interpersonale, cât și prin limbaj și prin arte. O incursiune în lumea patrimoniului cultural național și universal.

CE ȘI CUM VREAU SĂ FIU?

6

O explorare a drepturilor și a responsabilităților, a gândurilor și năzuințelor noastre de dezvoltare personală și profesională. O incursiune în universul jocului, învățării și al muncii, al naturii și al valorilor personale și sociale ale acestora. O 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.

Pentru intervalul de vârstă 0-3 ani, ca **și pentru nivelul 3-5 ani, nu este obligatoriu să se parcurgă toate cele șase teme pe parcursul unui an școlar**. În acest context, **cadrul didactic se poate opri** la cel puțin 2 teme anuale (pentru nivelul antepreșcolar) și, respectiv, **cel puțin 4 teme anuale (pentru nivelul preșcolar)**, în funcție de nivelul grupei și de dimensiunile de dezvoltare avute în vedere. În situația grupelor cu copii de 5-6 ani se recomandă parcurgerea tuturor celor 6 teme anuale de studiu (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019, p. 11).

Referințe bibliografice

- Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru Educația Timpurie. Anexă la Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4694/02.08.2019*. București. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008). *Curriculum pentru învățământ preșcolar (3-6/7 ani)*. București. <https://www.edums.ro/invpresc/Curriculum-pentru-invatamantul-prescolar.pdf>.
- Ministerul Educației (2024). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. Ordinul Ministrului Educației Naționale nr.203851/2010. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Repere_fundamentale_educatie_timpurie_2024.pdf.
- Parlamentul României (2023). *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/298844>.

Capitolul 5.

Proiectarea didactică, specificul proiectării didactice în grădiniță

Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschivu

Proiectarea didactică desemnează proiectarea procesului de învățământ în mod concret, particularizat, la nivelul activității de la nivelul fiecărei grupe; reprezintă o atribuție a fișei postului, precum și un criteriu de evaluare a activității profesionale a tuturor profesorilor; calitatea proiectării determină calitatea activității de educație/instruire (Prodan, 2022); între acțiunea de proiectare și implementarea la grupă a proiectului există o relație de condiționare, de interdependență (Jucan & Catalano, 2019; Voiculescu, 2003, apud Oltean, 2025).

Proiectarea didactică reprezintă demersul complex, care presupune: previzionarea schimbărilor la nivelul învățării copilului – *domenii, dimensiuni, comportamente* (Anghelache, 2022); anticiparea componentelor procesului de învățământ ce urmează să fie valorificate atât la nivelul temelor săptămânale de studiu/unităților tematice, cât și în cadrul activităților didactice concrete (Oltean, 2025); asigurarea interdependenței și corelării dintre *obiective – conținuturi – strategii didactice – strategii de evaluare* (Bocoș & Jucan, 2017); stabilirea pașilor care urmează să fie parcurși; elaborarea *documentelor și instrumentelor de lucru* utile în desfășurarea actului didactic (Jucan & Catalano, 2019).

Sintetizând, la nivelul învățământului preșcolar, proiectarea didactică presupune:

1. **corelarea** dintre: *domeniile de dezvoltare, dimensiunile dezvoltării, comportamentele* (selectate din curriculum ET), *obiectivele operaționale* (formulate de către cadrul didactic), **conținuturile** (abordate în activitățile de învățare), *strategiile didactice* și *strategiile de evaluare* (configurate de către cadrul didactic);
2. **elaborarea documentelor** necesare cadrului didactic în desfășurarea activității didactice.

Etapele proiectării sunt:

- a. Lectura personalizată a Planului de învățământ și a Metodologiei de aplicare a Planului de Învățământ pentru educația timpurie;
- b. Lectura personalizată a Programei pentru Educația timpurie, familiarizarea cu structura curriculară și modelul de proiectare curriculară promovat;

- c. Elaborarea Planificării tematice anuale;
- d. Elaborarea Proiectelor tematice;
- e. Elaborarea Planificării săptămânale;
- f. Elaborarea Proiectelor de activitate.

5.1. Lectura personalizată a programei pentru educația timpurie

Lectura personalizată a programei reprezintă „demers al proiectării instructiv-educative la nivel micropedagogic” (Bocoș et al., 2016, p. 321). Programa școlară pentru educația timpurie „valorifică paradigma curriculară centrată pe competențe și fundamentează demersurile educaționale pe copil și pe activitatea de învățare a acestuia ca proces, respectiv pe dobândirea unor comportamente care să asigure premisele dezvoltării competențelor cheie mai târziu”. Conceptul de competență, definit prin *integrarea cunoștințelor, abilităților și capacităților personale, sociale și/sau metodologice* nu este adecvat copiilor de 0–6 ani, deoarece nivelul lor de dezvoltare nu permite constituirea unor asemenea structuri complexe. (*Curriculum ET*, 2019, p. 14).

Axa Programei pentru educația timpurie este constituită din: domenii de dezvoltare – dimensiuni ale dezvoltării – comportamente, ca premise ale competențelor ulterioare. Valorificând această axă, cadrul didactic practician va realiza derivările pedagogice necesare și, 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.

(extras *Curriculum ET*, 2019, p. 15).

Implicațiile lecturii personalizate a programei pentru educația timpurie în proiectarea didactică sunt concretizate în următoarele documente/instrumente: planificarea tematică anuală (pe termen lung); proiectul tematic și planificarea săptămânală (pe termen mediu); proiectele de activitate (pe termen scurt).

5.2. Structura și conținutul planificării anuale/planificării calendaristice

Planificarea tematică anuală este o proiectare modulară, care specifică:

- **temele proiectelor tematice** (aferente celor șase teme anuale de studiu) și **conținuturile** (asociate temelor anuale în cadrul celor cinci module);
- **temele săptămânale independente** (teme realizate în afara proiectelor).

Planificarea tematică anuală se realizează prin împărțirea conținuturilor științifice în teme și în subteme, conform temelor anuale de studiu. În continuare, se precizează modalitățile concrete de parcurgere a temelor și a subtemelor și se realizează detalierea conținuturilor tematice ale fiecărei teme. Menționăm că este importantă alocarea resurselor de timp, în săptămâni, resurse necesare pentru fiecare temă sau subtemă, în concordanță cu rezultatele vizate (Rădulescu et al., 2025).

Prezentăm variante tabelare ale planificării tematice anuale:

Varianta 1

Nr. crt.	Perioada Săptămâna/Data	Tema anuală de studiu	Tema săptămânii	Tema proiectului/ săptămâna independentă

Varianta 2

Perioada	Tema anuală de studiu	Proiectul tematic	Subtema proiectului	Temele săptămânale independente

Varianta 3

Perioada	Tema anuală de studiu	Tema săptămânii/proiectului
Săptămâna/Perioada		

Varianta 4

Teme	Cine sunt/ suntem	Când/cum și de ce se întâmplă?	Cum este/ a fost și va fi pe pământ?	Cine și cum planifică / organizează o activitate?	Cum exprimăm ceea ce simțim?	Ce și cum vreau să fiu?

(extras din *Support pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educația timpurie*, 2019)

5.3. Planificarea calendaristică săptămânală

Proiectarea săptămânală este planul didactic detaliat care corelează:

- activitățile de învățare specifice pentru fiecare dintre săptămânile anului școlar (menționate inițial în proiectarea anuală);
- programul zilnic de activități (menționat în curriculum pentru fiecare segment de vârstă).

Planificarea calendaristică săptămânală oferă o privire de ansamblu asupra a ceea ce urmează a fi desfășurat în sala de grupă, logic integrat în demersul structurat al unei perioade mai lungi (an/semestru/modul) și al unei teme anuale de studiu, așa cum sunt prezentate în Curriculum pentru Educația Timpurie (Rădulescu et al., 2025).

Pentru fiecare *temă săptămânală* este util să se **precizeze 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 preșcolarii de-a lungul întregii săptămâni (se păstrează numerotarea comportamentelor din *Programă*, pentru a putea fi ușor regăsite). Bineînțeles, aceste comportamente vor fi urmărite și în cursul altor teme săptămânale (unități tematice). Totodată, acestea vor reprezenta repere pentru profesor în formularea obiectivelor operaționale (apud Jeder, 2023).

Planificarea calendaristică săptămânală cuprinde informații cu privire la următoarele aspecte: tema anuală de studiu, tema săptămânii, tema fiecărei activități, mijloacele și formele de realizare pentru fiecare activitate descrisă pe scurt.

5.4. Proiectele tematice

Proiectele tematice în educația timpurie sunt esențiale deoarece contribuie în mod direct la dezvoltarea globală a copiilor și la crearea unor experiențe de învățare semnificative, adaptate vârstei și intereselor lor. Acestea permit abordarea integrată a diferitelor domenii de dezvoltare (Rădulescu et al., 2025): cognitiv (copiii învață să exploreze, să pună întrebări și să realizeze conexiuni între concepte); limbaj (prin povești, cântece sau discuții, copiii își dezvoltă vocabularul și abilitățile de comunicare); social-emoțional (participarea dezvoltă cooperarea, empatia și abilitățile de lucru în echipă); motric (activitățile practice – desenatul, decupatul sau mișcarea – contribuie la dezvoltarea coordonării și a motricității); capacități și atitudini față de învățare (implicarea copilului în activitate/activități).

20. Într-un an școlar, la nivelul preșcolar, se pot derula cu copiii maximum 7 proiecte tematice cu o durată maximă de 5 săptămâni/proiect sau un număr mai mare de proiecte de mai mică amploare (ceea ce este recomandat), variind între 1-3 săptămâni, în funcție de complexitatea temei abordate și de interesul copiilor pentru tema respectivă. De asemenea, pot exista și săptămâni în care copiii nu sunt implicați în niciun proiect, dar în care sunt stabilite teme săptămânale independente, de interes pentru ceea ce copiii vor să studieze. Totodată, pot exista și proiecte de o zi (teme concurente) și/sau proiecte transsemestriale. Pentru nivelul antepreșcolar se recomandă abordarea tematică săptămânală.

(extras din *Curriculum ET*, 2019, p. 11)

D. Jucan și H. Catalano menționează faptul că prin proiectul tematic se abordează „o temă de interes pentru preșcolari, o temă cu caracter interdisciplinar având o finalitate reală, conformă cu cerințele curriculumului. Tipul de învățare propus este cel activ-participativ” (2019, p. 250). Autorii prezintă etapele necesare realizării acestui demers:

A. PREGĂTIREA PROIECTULUI

a. Alegerea temei. Aceasta primă etapă presupune o cercetare efectuată de către cadrul didactic legată de interesele și preferințele preșcolarilor. Sunt recomandate teme din universul lor, pentru a fi accesibile și pentru a le stârni curiozitatea. În alegerea temei se va ține cont și de nivelul de vârstă și competențele care se dorește a fi dezvoltate prin intermediul acestuia;

b. Stabilirea scopului. O cerință importantă se impune în acest caz, și anume scopul proiectului să fie clar și conform cu obiectivele proiectului.

c. Stabilirea obiectivelor proiectului. Acestea trebuie să îndeplinească trei condiții, și anume: să fie reale, măsurabile și aplicabile. Obiectivele sunt elemente-cheie ale proiectului tematic, în jurul lor construindu-se celelalte capitole ale acestuia. Este important în această situație să distingem între obiectivele propriu-zise ale proiectului și mijloacele de realizare a acestora. Tot în această etapă se stabilesc următoarele: datele generale ale investigației, cadrul metodologic și conceptual, tipul de informații necesare, precum și un set de întrebări care vor ghida procesul de investigare.

d. Analiza resurselor și a condițiilor de desfășurare. Întâlnim frecvent trei tipuri de resurse implicate în proiectul tematic, și anume: resurse umane (cadrele didactice, preșcolarii, membrii comunității); resurse temporale (durata de timp pe care se va desfășura proiectul); resurse materiale (consumabile, aparatura video, multifuncționale). Se identifică nominal aceste resurse, precum și modalitățile prin care vor putea fi procurate. Condițiile de desfășurare sunt expuse în detaliu: locul de desfășurare; în cadrul programului școlar sau în afara acestuia, responsabilitățile în cadrul grupului, sursele de informare.

e. Planificarea activităților. Având la bază interesele preșcolarilor și sugestia de activități a cadrului didactic, se concepe harta proiectului. Este foarte important de reținut în acest context faptul că harta proiectului, mai exact stabilirea direcțiilor de orientare, va fi eficientă dacă îndeplinește anumite condiții:

- ✓ Harta nu trebuie să fie complicată în mod inutil; cu cât este mai simplă, cu atât este mai bine înțeleasă de către preșcolari.
- ✓ Inventarul de probleme trebuie realizat împreună cu preșcolarii, iar atât preșcolarii, cât și părinții trebuie implicați în monitorizarea acestuia.
- ✓ Posterul afișat la intrare sau pe hol să fie realizat cu multă fantezie.
- ✓ Conținuturile și obiectivele planificate să fie în raport cu particularitățile de vârstă ale preșcolarilor.

f. Proiectarea strategiilor didactice. În această etapă se stabilesc metodele și procedeele care vor ajuta la derularea proiectului. Metodele didactice cele mai

utilizate în cadrul învățământului preșcolar în realizarea proiectului tematic sunt: brainstormingul, metoda ciorchinelui, conversația, demonstrarea, învățarea prin descoperire etc.

B. REALIZAREA PROIECTULUI

a. Cercetarea propriu-zisă. Această etapă presupune parcurgerea materialelor puse la dispoziție de către cadrul didactic (plante, machete, cărți, activități), organizarea situațiilor de învățare (cât mai diverse) și intervenția cadrului didactic acolo unde este cazul.

b. Finisarea și redactarea. Se realizează de către cadrul didactic împreună cu copiii.

C. VALORIFICAREA PEDAGOGICĂ A PROIECTULUI

a. Prezentarea. Se afișează rezultatele obținute: postere, afișe, lucrări plastice și practice.

Concret, **elaborarea proiectelor tematice** implică următorii pași:

- Precizarea clară a dimensiunilor dezvoltării cu comportamentele precizate în curriculum, corelate cu indicatorii comportamentali din RFIDT, pentru nivelul de vârstă la care ne raportăm.
- Formularea de întrebări-cheie plecând de la analiza atentă a curriculumului; menționăm relevanța întrebărilor, care să conducă la răspunsuri cu caracter integrat și care trebuie să antreneze procesele superioare ale gândirii. De asemenea, întrebările trebuie să fie deschise, descriptive și să permită valorizarea unui anumit subiect (Ce știu? Ce nu știu? Ce vor să afle copiii?).
- Un pas important îl constituie identificarea resurselor: umane, temporale, materiale; resursele umane se referă la totalitatea persoanelor implicate în proiect (părinți, bunici, personal auxiliar, consilieri școlari etc.). Instituția educativă pune la dispoziție resursele materiale, dar acest tip de resurse se poate constitui și din aportul celorlalți membri implicați în proiect. Resursele temporale sunt alocate de către cadrul didactic și reprezintă limitele de timp între care se desfășoară proiectul. Se alocă, de asemenea, și perioade de timp pentru anumite activități specifice.
- Elaborarea strategiei de evaluare este o etapă importantă, deoarece oferă informații legate de validitatea, calitatea și impactul proiectului.

(extras din Rădulescu et al., 2025, p. 169)

b. Autoevaluarea și evaluarea proiectului. Evaluarea proiectului se realizează raportat la două criterii: la nivel de produs și la nivel de proces. Criteriile de evaluare sunt propuse și stabilite împreună cu preșcolarii. Activitatea grupului este evaluată cu ajutorul fișelor de lucru. Evaluarea produsului final se realizează cu ajutorul unei liste de itemi, stabiliți anterior în acord cu tema și obiectivele stabilite. Totodată se evaluează și modul de prezentare a proiectului.

Structura proiectului tematic

ELEMENTELE COMPONENTE ALE PROIECTULUI TEMATIC	ACȚIUNILE REALIZATE DE EDUCATOARE
Tema anuală de studiu	Stabilește tema anuală de studiu în concordanță cu anotimpul, evenimentele semnificative și experiențele directe ale copiilor, asigurând relevanța și ancorarea în realitatea imediată.
Tema proiectului tematic	Identifică și formulează tema pornind de la interesele, curiozitățile și experiențele de viață ale copiilor , asigurând relevanța și atractivitatea acesteia.
Subtemele proiectului tematic	Structurează conținuturile în subteme săptămânale, asigurând o abordare progresivă și coerentă a temei centrale.
Grupa	Mică, mijlocie, mare sau combinată.
Durata proiectului	Se stabilește perioada de desfășurare în funcție de complexitatea temei, interesul copiilor și resursele disponibile.
Dimensiuni ale dezvoltării și comportamente vizate	Selectează dimensiunile de dezvoltare și comportamentele derivate din acestea , asigurând corelarea cu obiectivele proiectului și cu prevederile curriculumului.
Resurse	Identifică, colectează și organizează resursele materiale, umane și de timp necesare bunei desfășurări a proiectului, implicând activ familia și comunitatea.
Metode și procedee	Selectează și aplică metode activ-participative adecvate vârstei, care stimulează curiozitatea, gândirea critică și creativitatea copiilor.
Inventar de probleme	Facilitează sesiunea de brainstorming prin care copiii formulează întrebări și identifică ce știu și ce doresc să afle despre temă, valorificând cunoștințele anterioare.
Scrisoare către părinți	Informează familia cu privire la tema și obiectivele proiectului , facilitează implicarea activă a părinților și consolidează parteneriatul grădiniță–familie.
Harta proiectului	Elaborează reprezentarea grafică a proiectului , evidențiind conexiunea dintre tema proiectului și subtemele planificate.
Descrierea proiectului	Redactează o prezentare sintetică a proiectului , cuprinzând argumentul pedagogic, obiectivele urmărite și modalitățile de realizare.
Planificarea detaliată a activităților proiectului (pentru fiecare săptămână în parte)	Proiectează și eșalonează activitățile pentru fiecare săptămână , corelând tipurile de activitate (JALA, ADE, ADP), conținuturile și obiectivele, asigurând varietatea și echilibrul demersului educațional.
Eveniment de închidere	Organizează o activitate festivă de valorificare a achizițiilor copiilor (expoziție, spectacol, prezentare), implicând familia și comunitatea, marcând finalizarea proiectului într-un mod memorabil.

5.5. Structura și conținutul proiectelor de activitate

Proiectul de activitate este produsul curricular cu gradul de specificitate cel mai ridicat și include, în partea introductivă, principalele coordonate ale activității, și anume:

- informațiile referitoare la: instituția în care se va desfășura activitatea (numele, grupa), cadrul didactic/cadrele implicate în realizarea activității respective, data și durata activității;
- temele: tema anuală de studiu, tema proiectului (conform *Curriculumului ET* și a celor menționate deja în planificarea anuală), tema săptămânală a activității (conform *Curriculumului ET* și a celor menționate deja în planificarea săptămânală);
- tipul activității (determinat în funcție de scopul prioritar al activității: activitate de transmitere/însușire de cunoștințe; activitate de formare de priceperi și deprinderi; activitate de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; activitate de evaluare; activitate mixtă /combinată);
- mijlocul de realizare a activității pe domenii experiențiale (jocul, povestirea, exercițiile cu material individual, experimentele, construcțiile, lectura după imagini, observarea, convorbirea, povestirile create de copii, memorizările);
- forma de realizare a activității (activitatea de sine stătătoare sau activitate integrată);
- scopul activității;
- domeniile de dezvoltare, dimensiunile dezvoltării și comportamentele corespunzătoare acestora (selectate din *Curriculum ET*), în funcție de domeniile de dezvoltare;
- obiectivele operaționale (corelate cu comportamentele vizate și derivate din acestea);
- strategia didactică (metodele și procedeele didactice, mijloacele și materialele didactice și formele de organizare a activității copiilor);
- strategia de evaluare;
- referințele bibliografice și anexele.

Partea descriptivă detaliază, în format tabelar, principalele aspecte ale demersului didactic, după următoarea structură:

Etaple activității (în funcție de tipul activității)	Ob. op.	Demersul instructiv-educativ/ Interacțiuni	Strategia didactică			Evaluare
			Metode și procedee didactice	Mijloace de învățământ	Forme de organizare a activității	

Fiecare cadru didactic „poate identifica varianta cea mai potrivită de proiectare, atât timp cât explicitează cât mai clar intențiile acestuia în demersul activității” (Anghelache, 2022, p. 266). Proiectarea activităților „devine astfel originală, reflectând documentarea dincolo de curriculum, preocuparea față de nevoile beneficiarilor principali ai educației timpurii, dar și față de realizarea unor activități variate și organizarea unui mediu incluziv, ilustrează reflecțiile cadrului didactic cu privire la atractivitatea conținutului, a strategiilor utilizate. În acțiunile subsumate proiectării didactice, cadrul didactic face uz de capacitățile și abilitățile sale, de calitățile sale profesionale și de valori, cu scopul de a acorda atenție și de a răspunde nevoilor de dezvoltare și de învățare ale copiilor” (Oltean, 2025, p. 227).

Propunem următoarea structură pentru proiectul de activitate monodisciplinară, care va fi utilizată și pentru activitatea integrată (cu specificarea activităților care se vor realiza în mod integrat):

PROIECT DE ACTIVITATE

PARTEA INTRODUCATIVĂ (orientarea paginii: portret)

Unitatea de învățământ, Cadrul didactic propunător, Grupa:

Tema anuală: Corelarea activității cu tema anuală de studiu (una dintre cele șase teme anuale).

Subtema: Încadrarea activității în subtema săptămânală a proiectului tematic în desfășurare sau raportarea la o temă independentă, în absența unui proiect tematic.

Tipul activității: Precizarea tipului de activitate: predare-învățare, consolidare, recapitulare, verificare sau mixtă.

Mijlocul de realizare: Menționarea mijlocului de realizare: joc didactic, observare, lectură după imagini, convorbire, povestire, memorizare etc.

Categoria de activitate: Încadrarea în categoria specifică: DȘ, DLC, DOS, DEC, DPM.

Scopul activității: Formularea finalității generale a activității, exprimând achiziția esențială urmărită.

Dimensiuni ale dezvoltării: Selectarea dimensiunilor de dezvoltare specifice vârstei din <i>Curriculum pentru Educația Timpurie</i> .	
Comportamente vizate: Selectarea comportamentelor aferente dimensiunilor de dezvoltare din <i>Curriculum pentru Educația Timpurie</i> .	Obiectivele operaționale: Formularea obiectivelor operaționale în termeni de comportamente observabile și măsurabile, precizând achizițiile concrete pe care copiii le vor demonstra la finalul activității (pe baza dimensiunilor dezvoltării și a comportamentelor vizate).

Strategia didactică:

- ✓ **Metode didactice:** Enumerarea metodelor didactice utilizate.
- ✓ **Mijloace de învățământ:** Identificarea și pregătirea materialelor și a mijloacelor didactice necesare bunei desfășurări a activității.
- ✓ **Forma de organizare a colectivului:** Precizarea modalității de lucru: frontal, pe grupuri sau individual.

Strategia de evaluare: Stabilirea modalităților de urmărire și apreciere a progresului copiilor pe parcursul și la finalul activității, prin observare sistematică, aprecieri verbale și prin analiza produselor activității.

Referințe bibliografice și anexe: Indicarea surselor bibliografice utilizate, dintre care obligatorie este raportarea la *Curriculum pentru Educația Timpurie* (3-6/7 ani), alături de alte lucrări de specialitate consultate, precum și anexarea materialelor didactice suport.

PARTEA DESCRIPTIVĂ (orientarea paginii: vedere)

SCENARIUL DIDACTIC/ DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Etaple unei activități didactice din grădiniță	Demers instructiv-educativ/Interacțiuni	Strategii didactice			Evaluare
		M	M	F	
1. Momentul organizatoric	Pregătirea sălii de grupă, aranjarea mobilierului, asigurarea materialelor didactice și crearea unui climat favorabil desfășurării activității.				
2. Captarea atenției	Trezirea interesului și motivarea copiilor prin utilizarea unui element-surpriză, a unui joc, a unei ghicitori sau a unui material atractiv legat de tema activității.				
3. Reactualizarea cunoștințelor	Valorificarea experiențelor anterioare ale copiilor prin conversație, întrebări-stimul sau jocuri de reactualizare, realizând conexiunea cu noile conținuturi.				
4. Anunțarea temei și a obiectivelor	Comunicarea accesibilă a temei și a sarcinilor activității, asigurând înțelegerea și orientarea copiilor spre achizițiile urmărite.				
5. Prezentarea noului conținut și dirijarea învățării	Transmiterea, demonstrarea și explicarea noilor conținuturi, însoțite de dirijarea pas cu pas a procesului de învățare prin sarcini graduale și sprijin individualizat.				
6. Obținerea performanței	Aplicarea cunoștințelor însușite prin rezolvarea de sarcini practice, exerciții și jocuri didactice care să confirme atingerea obiectivelor propuse.				
7. Asigurarea retenției și a transferului	Fixarea și consolidarea achizițiilor prin repetare, sinteză și transferul cunoștințelor în situații noi sau contexte diferite de viață.				
8. Evaluarea activității și acordarea feedbackului	Aprecierea verbală a participării și a rezultatelor obținute, oferirea unui feedback constructiv și individualizat, stimulând încrederea în sine a copiilor.				
9. Încheierea activității	Realizarea tranziției spre următoarea activitate printr-un joc, cântec sau moment de relaxare, menținând starea pozitivă a grupei.				

Referințe bibliografice

- Anghelache, V. (2022). Proiectarea didactică în grădiniță. Abordare din perspectiva noului curriculum. În V. Anghelache (coord.), *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru definitivat și grade didactice* (pp. 256-276). București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Bocoș, M. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Vol. III (I-L). Pitești: Editura Paralela 45.
- Jeder, D. (2023). Proiectarea activităților în etapa antepreșcolară. Niveluri ale proiectării: proiectarea tematică anuală, proiectarea săptămânală, proiectarea activităților didactice. în O. Clipa (coord.), *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor* (pp. 69-93). https://www.researchgate.net/profile/Otilia-Clipa/publication/377633480_Educatia_timpurie_Resurse_pentru_dezvoltarea_practicienilor/links/65b098037fe0d83cb562c7d0/Educatia-timpurie-Resurse-pentru-dezvoltarea-practicienilor.pdf#page=94.
- Jucan, D., & Catalano, C. (2019). Proiectarea, organizarea și realizarea activităților ludice și de învățare. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*. București: Editura Didactica Publishing House.
- Oltean, A. (2025). Proiectarea instruirii în educația timpurie. Aplicații practice. În H. Catalano, I. Albușescu (coord.), *Educația timpurie. Sinteze conceptuale și direcții de acțiune* (pp. 215-242). București: Editura Didactica Publishing House.
- Prodan, G. (2022). *Pedagogia învățământului primar. Licență. Titularizare. Grade didactice. Mentorat*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Rădulescu, C., Iordache, G., Jucan, D., Buzgar, R., Crașovan, M., Miron, M., Ghiațău, R., Seghedin, E., Miulescu, M.-L., & Fecioru, B. (2025). Proiectarea săptămânală a activităților, monitorizarea și înregistrarea progresului copiilor de la naștere la 6 ani. În C. Anghelache, O. Bersan, Ș. Boncu, D. Boșca, M. Boza, C. Bucur, S. Butnaru, R. Buzgar, C. Ceobanu, L. E. Ciolan, M. Coza, M. Crașovan, D. Csorba, G. Diac, D. M. Florescu, R. Ghiațău, A. E. Glava, I. Herseni, A. Hobjilă...M. Stângu, *Program de formare a formatorilor în domeniul curricular pentru personalul didactic și administrativ din serviciile de educație timpurie. Suport de curs*. (pp. 161-214). Servicii integrate și profesioniști în educația timpurie (SIPET). Cod proiect P_03 finanțat în cadrul PNRR/2024/VI/C15/R2/I3.
- *** *Curriculum pentru Educația Timpurie 2019*. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.
- *** *Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie, 2019*, <https://www.iscj.ro/suport-pentru-explicitare-si-intelegere-curriculumului-pentru-educatie-timpurie/>

Capitolul 6.

Jocul în educația timpurie

Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschivu

6.1. Definirea jocului și specificul lui în preșcolaritate

Jocul se definește ca „formă de activitate atractivă și accesibilă, prin care persoana participantă își exersează competențele cognitive, afective, voliționale, atitudinale și sociale; activitate ludică recunoscută drept «activitate umană fundamentală, alături de muncă, învățare și creație, între care, de altfel, se întind multe punți de legătură»” (Ștefan, 2006, p. 187, apud Răduț-Taciu et al., 2021, p. 174).

Jocul constituie preocuparea centrală a copiilor, activitatea „de bază a copilăriei, care își găsește împlinirea și motivația în sine înseși”; pentru copilul mic, reușita în joc (fie liber, fie didactic) este foarte importantă și consolidează stima de sine; jocul dezvoltă multiple capacități: fizice, intelectuale, afective și sociale; jocul oferă posibilitatea simulării unor „contexte experiențiale din viața cotidiană”, prin care copilul își exprimă opinii, își formează și exersează comportamente și își consolidează deprinderi practice; aproape orice activitate se poate realiza sub formă de joc, oferind stimulare afectivă, atitudinală, caracterială și volitivă (Butnaru et al., 2025).

Evident că jocul devine principala formă de organizare a procesului de învățământ în grădiniță. Curriculumul pentru Educația Timpurie promovează *principiul învățării bazate pe joc*, conform căruia jocul este activitatea copilului prin care acesta se dezvoltă natural, prin urmare trebuie să stea la baza conceperii activităților didactice de toate tipurile (p. 5). Jocul este activitatea fundamentală a copilului, pe care se sprijină toate activitățile de învățare (p. 9), jocul regăsindu-se în: Jocuri și activități liber-alese (ALA), Activități pentru dezvoltare personală (ADP), Activități pe domenii experiențiale (ADE).

Activitatea ludică „este caracterizată printr-o conduită de joc. Ludicul definește, în primul rând, activitățile din grădiniță, la vârsta preșcolară jocul reprezentând o metodă instructiv-educativă fundamentală (sub forma jocului didactic). (...) Activitățile ludice organizate în programul instructiv-educativ al grădiniței sunt cele mai agreate de preșcolari. (...) La vârsta preșcolară, jocul este marcat de intrarea copilului în grădiniță; formele de activitate ludică din grădiniță sunt: *Jocurile și activitățile didactice alese* (desfășurate în sectoare/centre/arii de stimulare, viziunile,

audițiile, teatrul de păpuși, teatrul de marionete etc. și *Activitățile de dezvoltare personală* (rutinele și tranzițiile)” (Răduț-Taciu et al., 2021, p. 22).

6.2. Funcțiile jocurilor

Funcțiile jocului se delimitează în: funcții prioritar psihologice, funcții prioritar pedagogice și funcții de natură socială (Răduț-Taciu, 2018, pp. 44-46):

1. Funcția de cunoaștere, cognitivă, informativă. Prin joc, copilul învață, fără să conștientizeze acest lucru: descoperă și acumulează informații noi, dobândește și exersează deprinderi și priceperi, obișnuințe. Sarcinile jocului orientează procesul cunoașterii (Bocoș, apud Răduț-Taciu, 2018). În structura jocurilor didactice, „funcția informativă se regăsește în specificul sarcinilor de lucru, dar și în specificul dirijării acestora” (p. 44).

2. Funcția de stimulare, dezvoltare complexă a personalității. Se manifestă în „jocurile dinamice, de mișcare, de competiție, de manipulare”, prin stimularea prioritară, în cadrul jocului, a componentei motorii a personalității copilului, participant activ și neobosit. Dezvoltarea motricității, mai ales a celei fine, are rolul de a pregăti copiii pentru activitățile zilnice alte vieții, contribuind la dezvoltarea complexă a personalității (pp. 44-45).

3. Funcția adaptativă și formativ-educativă. Se exprimă prin faptul că „jocul modelează dimensiunile eului, ale personalității autonome și creative a copilului; contribuie la formarea, conștientizarea propriei persoane, diminuarea egocentrismului și integrarea în mini-societatea de copii, ameliorarea capacităților intelectuale, fizice, a trăsăturilor de caracter (...)”. Climatul familiar și securizant al jocului favorizează asimilarea unor modele de vorbire și de comportament (pp. 45-46).

4. Funcția catharhică, de echilibrare și tonifiere. Este justificată prin faptul că „jocul descarcă și reîncarcă potențialitățile personalității” (p. 46). Deși este de dorit ca entuziasmul și buna dispoziție să existe în sălile de grupă, de multe ori, „chiar și copiii mai au câte o zi proastă” (Terebush, 2020, p. 143). Ca urmare „descărcarea catharhică ia forma plânsului, a suspinelor, a izbucnirilor de furie, de revoltă, a folosirii de gesturi sau cuvinte dure”, bineînțeles, fără a-i răni pe cei din jur sau propria persoană (Răduț-Taciu, 2018, p. 46).

5. Funcția terapeutică. Jocul reprezintă un suport psihologic, este folosit pentru păstrarea echilibrului vieții psihice, pentru tratarea unor disfuncții sau patologii, pentru prevenirea comportamentelor antisociale etc.

6. Funcția socială. Socializarea este „procesul prin care învățăm să devenim membri ai societății, atât prin interiorizarea normelor și valorilor societății, cât și prin

deprinderea rolurilor noastre sociale”; socializarea „nu este doar un proces unidirecțional” (Marshall, coord., 2003, p. 532). Funcția socială este concretizată în exersarea prin joc și asimilarea în plan comportamental a exigențelor vieții sociale, prin: relaționare intensă, modularea propriilor acțiuni și reacții în funcție de cele ale partenerilor de joc, asumarea responsabilităților, respectarea regulilor (Răduț-Taciu, 2018).

6.3. Clasificarea jocurilor

Date fiind numeroasele beneficii ale jocului, activitățile ludice organizate în grădiniță sunt numeroase și diverse, oferind posibilități variate de realizare. Criteriile de clasificare a jocului sunt, de asemenea, multiple. Redăm două dintre categoriile de jocuri pentru învățământul preșcolar abordate de către R. Răduț-Taciu și colaboratorii (2021):

a. În funcție de domeniile de dezvoltare:

1. jocuri pentru dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale,
2. jocuri pentru dezvoltarea socio-emoțională,
3. jocuri pentru formarea capacității și atitudinii față de învățare,
4. jocuri pentru dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și

scrierii,

5. jocuri pentru dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.

b. În funcție de abilitățile vizate:

1. Jocuri de creație (simbolice),
2. Jocuri de mișcare,
3. Jocuri muzicale,
4. Jocuri senzoriale,
5. Jocuri didactice.

1. Jocurile de creație (simbolice), în care copilul folosește imaginația pentru a reprezenta obiecte, persoane sau situații prin simboluri (obiectele folosite devin *altceva* în joc), pot fi:

Jocuri de rol	jocuri cu subiecte din viața cotidiană (<i>De-a familia</i>)
	jocuri cu subiecte din povești sau basme (<i>De-a Albă ca zăpada</i>)
	dramatizări (<i>Ridichea uriașă</i>)
Jocuri de construcții	jocuri de așezare pe suprafețe plane, de suprapunere sau îmbinare (<i>Castel</i>)
	jocuri cu materiale din natură (<i>Covor de toamnă</i>)
	jocuri cu caracter tehnic (<i>Avionul</i>)
	jocuri în aer liber (<i>Căsuțe din crengi, Iglu din zăpadă</i>)

2. Jocurile de mișcare, care presupun realizarea de acțiuni motrice simple sau complexe, a căror execuție este dirijată parțial de reguli, se clasifică în:

Jocuri de mișcare	jocuri de mișcare cu subiect (<i>Rațele și vânătorii</i>)
	jocuri cu text și cânt, în care mișcările sunt însoțite de texte și cântece (<i>Bate vântul frunzele</i>)
	jocuri fără subiect (<i>Cine ajunge primul?</i> - ștafete)

3. Jocurile muzicale contribuie la dezvoltarea aptitudinilor muzicale și se pot clasifica în:

Jocuri muzicale	jocuri pentru însușirea elementelor de expresie (<i>Repede sau lent?</i>)
	jocuri armonico-polifonice (<i>Ecoul</i>)
	jocuri pentru cultura vocală (<i>Trenulețul vocalelor</i>)

4. Jocurile senzoriale implică toate simțurile (apud Muste, 2019):

Simțul auditiv	jocuri de recunoaștere și discriminare (<i>Deschide urechea bine</i>)
	jocuri de localizare a sursei sonore (<i>Unde a sunat clopoțelul?</i>)
Simțul vizual	jocuri de recunoaștere și diferențiere (<i>Care este umbra potrivită?</i>)
	jocuri de localizare (<i>Unde s-a ascuns iepurașul?</i>)
	jocuri de identificare a diferențelor (<i>Ce este greșit în imagine?</i>)
	jocuri de memorie vizuală (<i>Refacem perechile</i>)
	jocuri de coordonare oculo-motorie (<i>Popice</i>)
Simțul olfactiv	jocuri de discriminare (<i>Miros plăcut sau neplăcut?</i>)
	jocuri de asociere și grupare, pe bază de miros (<i>Identifică mirosurile identice</i>)
Simțul gustativ	jocuri de discriminare (<i>Ruleta gusturilor</i>)
	jocuri de asociere și grupare (<i>Grupează fructele după gust</i>)
	jocuri de recunoaștere (<i>Ghicește ce ai gustat</i>)
Simțul tactilo-kinestezic	jocuri de identificare de obiecte exclusiv prin pipăire (<i>Săculețul fermecat</i>)
	jocuri de trasare de forme în nisip (<i>Ghicește forma</i>)
	jocuri de însușiri opuse ale obiectelor (<i>Minge moale-minge tare</i>)
	modelaj din diverse tipuri de pastă modelatoare (plastilină, aluat, lut)
	cântărire în palme (<i>Greu sau ușor?</i>)
	trasee aplicative

5. Jocurile didactice se regăsesc în următoarele domenii experiențiale specifice învățământului preșcolar. În funcție de conținutul abordat, regăsim următoarele tipuri de jocuri didactice (apud Chiș, 2022, pp. 209-210):

Științe.	jocuri didactice de formare de mulțimi (<i>Spune ce sunt</i>)
Activități matematice	jocuri didactice de numerație - consolidarea numerației (<i>Cine știe să numere mai bine?</i>)

	- asocierea numărului la cantitate și invers (<i>Jocul numerelor</i>) - ordonarea grupelor, alcătuirea șirului numeric (<i>Caută vecinii</i>) - aspectul cardinal și ordinal (<i>Numără! Al câtelea este?</i>) - efectuarea unor operații de adunare și scădere (<i>La piață</i>) - compunerea și descompunerea
	jocuri logico-matematice (manipularea pieselor geometrice)
Științe. Cunoașterea mediului	jocuri didactice cu referire la cunoștințe despre natură - animale (<i>Știi unde trăiește?</i>) - plante (<i>Loto cu flori</i>) - anotimpuri (<i>După mine, cine vine?</i>) jocuri didactice referitoare la cunoștințe despre mediul ambient apropiat - obiecte de uz individual (<i>Să servim păpușa</i>) - jucării (<i>Ce-a găsit păpușa?</i>) - mobilier (<i>Să facem ordine</i>) - îmbrăcăminte (<i>Magazinul de îmbrăcăminte</i>) jocuri didactice referitoare la cunoștințe despre om și activitatea lui - corpul omenesc (<i>Ce face păpușa?</i>) - activitatea celor din jur (<i>Spune ce face</i>) - unelte, meserii (<i>Cu ce a fost lucrat?, Cine a lucrat?</i>) jocuri didactice pentru cunoașterea și precizarea însușirilor lumii înconjurătoare: culori, mărimi, forme (<i>Care este culoarea?, Este mic, este mare?, Cine are aceeași figură?</i>) jocuri didactice pentru însușirea reprezentărilor spațiale (<i>Spune unde stă?</i>) și de timp (<i>Când se întâmplă?</i>) senzoriale (<i>Gustă și ghicește</i>)
Limbă și comunicare	jocuri didactice pentru exersarea vorbirii - formarea și exersarea pronunției corecte și dezvoltarea auzului fonematic (<i>Spune repede și bine</i>) - pentru îmbogățirea vocabularului activ și pasiv (<i>Mai spune un cuvânt</i>) - exersarea structurilor gramaticale (<i>Cum este, cum sunt?</i>) - jocuri logice (<i>Ce se află în sac?</i>) - cuvinte contrarii (<i>Alb-negru</i>) jocuri didactice pentru educarea proceselor și a calităților psihice - atenție (<i>Ce lipsește?</i>) - memorare vizuală (<i>Ce s-a schimbat?</i>) și auditivă (<i>Cine l-a chemat?</i>)
Om și societate	jocuri didactice pentru identificarea emoțiilor, sentimentelor (<i>Păstrează zâmbetul</i>) jocuri didactice pentru educarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter (<i>Fapte bune, fapte rele</i>) jocuri didactice pentru formarea unei atitudini pozitive față de sine și față de cei din jur (<i>Cine te-a chemat la telefon?, Să ajutăm copilul pierdut!</i>)

	jocuri didactice pentru însușirea unor norme de comportament civilizat, a unor norme de circulație rutieră și dezvoltare sănătoasă (<i>Hai la drum!, Coșul cu vitamine, Așa da, așa nu!</i>)
	jocuri didactice pentru formarea și consolidarea unor abilități practice specifice (<i>Gospodinele harnice, Avem oaspeți</i>)

6.4. Valențe formativ-educative ale jocului

În ceea ce privește efectele formative ale jocului, A. Glava și C. Glava (2018, 2022) precizează că jocul, prin trăirea situațiilor ludice, are potențialul de a activa, canaliza, structura achiziția componentelor fundamentale ale personalității aflate în formare – cognitive, comportamentale, emoționale, fiziologice, înclinațiile temperamentale (puternic determinate genetic), trăsăturile caracteriale, de inteligență și afective (rezultate din interacțiunea cu mediul), după cum urmează:

- prin sarcinile specifice, jocurile „vizează un anumit tip de antrenament formativ și educarea anumitor componente ale sinelui (de ex. jocurile pentru dezvoltarea inteligenței și a calităților gândirii)” (2018, p. 95).
- independent de sarcina solicitată, „activitatea ludică presupune procesare de informații, activare de cunoștințe și abilități, rezolvare de probleme, manifestare caracterială și emoțională” (2022, p. 128).

Accentuând faptul că jocul „reprezintă o formă de organizare a inițiativelor de explorare a lumii, de înțelegere, cooperare, relevare a sinelui, reflecție, motivare și învățare”, autorii menționează necesitatea identificării acelor „scenarii de acțiune didactică eficiente, care să îmbine armonios trăsăturile specifice jocului cu exigențele învățării” (2018, p. 95):

- ✓ **Manipulare de obiecte** – jocul implică acțiuni variate și repetitive (transport, rostogolire, combinare, transformare), foarte atractive pentru copilul mic;
- ✓ **Rezolvare de probleme** – copilul este motivat să persevereze, conflictul cognitiv având un rol stimulator;
- ✓ **Identificare cu modele** – jocul permite imitarea unor personaje sau persoane, fiind un exercițiu pregătitor pentru formarea identității;
- ✓ **Caracter distractiv** – repetitivitatea, regulile, convențiile și surprizele fac jocul plăcut și captivant;
- ✓ **Recompense imediate** – copilul primește satisfacție rapidă prin efectele vizibile ale acțiunilor sale;
- ✓ **Dimensiune competitivă** – uneori jocul poate lua forma competiției, cu satisfacția câștigării unei recompense;
- ✓ **Limitare în timp și spațiu** – jocul are un început și un sfârșit clar, oferind copilului un sentiment de siguranță;

- ✓ **Rol formativ la vârste mici** – jocul nu este doar recreativ, ci contribuie esențial la dezvoltarea globală a copilului.

6.5. Relația joc – dezvoltare – învățare

Jocul este o metodă de învățare (Cristea, apud Chircu, 2022); învățarea este definită în conexitate cu dezvoltarea umană (Prodan, 2022), constând în achiziții cognitive, atitudinale, comportamentale etc., indispensabile dezvoltării. Răileanu & Catalano (2019, p. 284) consideră că „jocul, învățarea și dezvoltarea se află în relație de interdependență, deoarece jocul sprijină învățarea și dezvoltarea, învățarea se produce în contextul jocului, iar dezvoltarea constituie un sprijin important pentru joc”. Autorii evidențiază rolul esențial al jocului (ca activitate fundamentală a copilăriei) în declanșarea și susținerea procesului de învățare la vârsta preșcolară: prin intermediul activităților ludice, copilul se implică activ în explorarea și transformarea realității, menținând un echilibru între motivația intrinsecă și cea extrinsecă; jocul contribuie semnificativ la dezvoltarea cognitivă, favorizând formarea gândirii logico-matematice, a limbajului, a atenției voluntare și a flexibilității cognitive, precum și la dezvoltarea motricității fine și grosiere; prin joc, copilul își exprimă și își autoreglează emoțiile, învață să le recunoască pe cele ale celorlalți și își dezvoltă competențele socio-emoționale; jocul funcționează ca instrument al reprezentării simbolice, oferind copilului posibilitatea de a compensa realitatea prin fantezie.

Jocul sprijină dezvoltarea globală a copilului, achizițiile învățate în contextul jocului contribuind la progresul dimensiunilor fizice, socio-emoționale, cognitive. În ceea ce privește dimensiunea fizică, jocul favorizează formarea și consolidarea motricității grosiere și fine, coordonarea mișcărilor și controlul corporal. Prin activitățile ludice, copilul își dezvoltă rezistența, agilitatea și deprinderile motrice de bază, esențiale pentru o dezvoltare armonioasă. Din perspectivă cognitivă, jocul stimulează procesele psihice fundamentale, precum atenția, memoria, gândirea și imaginația. Acesta facilitează achiziția de cunoștințe, dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor, înțelegerea regulilor și formarea limbajului. La nivelul dimensiunii socio-emoționale, jocul are un rol esențial în dezvoltarea abilităților de relaționare și de comunicare. Participarea la jocuri individuale și de grup contribuie la interiorizarea normelor sociale, la dezvoltarea empatiei, a cooperării și a autocontrolului emoțional, facilitând adaptarea socială și formarea unei imagini de sine pozitive (Butnaru et al., 2025).

6.6. Specificul jocului didactic în învățământul preșcolar

6.6.1. Structura jocului didactic

În alcătuirea jocului didactic se îmbină șase elemente fundamentale, și anume: *scopul didactic, sarcina didactică, conținutul jocului, materialul didactic, elementele de joc, regulile jocului*, după cum urmează (Chiș, 2018, Chiș & Truța, 2022):

1. Scopul didactic

Este în concordanță cu finalitățile prevăzute în documentele curriculare (de fapt, derivat din acestea); se află în legătură cu obiectivele operaționale și cu setul de comportamente avute în vedere. Acesta trebuie formulat cu termeni cât mai clari și preciși.

2. Sarcina didactică

Reprezintă problema de gândire și/sau de acțiune pusă în fața copilului (comparare, identificare, precizare, indicare, ghicire, descriere, parcurgere a unui traseu etc.); este adaptată la nivelul de dezvoltare al copiilor, prin intermediul ei fiind antrenate toate operațiile gândirii. Ea trebuie să fie formulată sub forma unui obiectiv operațional, pentru ca preșcolarii să înțeleagă cât mai clar ceea ce au de făcut, sau sub forma unei probleme; gradul de complexitate al sarcinii este necesar să fie adecvat, cerința să motiveze și să susțină participarea la joc pe tot parcursul desfășurării acestuia.

3. Conținutul jocului

Cuprinde ansamblul cunoștințelor și capacităților anterioare care au fost dobândite în cadrul diverselor activități instructiv-formative desfășurate și care sunt activate în funcție de sarcina jocului, presupunând reactualizarea, completarea, aplicarea lor practică. Rolul jocului didactic constă mai puțin în transmiterea de noi cunoștințe, valoarea sa remarcându-se, în principal, prin consolidarea, sistematizarea, verificarea acestora.

4. Materialul didactic

Materialul didactic trebuie să fie variat, adaptat la conținutul și cerințele jocului, adecvat vârstei copiilor. Este necesar ca materialul didactic să fie stimulativ și prezentat într-o formă cât mai atractivă, pentru a stimula dorința de participare a preșcolarilor.

5. Elementele de joc

Elementul ludic și acțiunea de joc conferă activității un caracter plăcut și atractiv. La fel ca orice joc, și jocul didactic trebuie să fie interesant, motivant și generator de emoții pozitive, astfel încât copiii să-și amintească activitatea și să

dorească să o repete. Prin intermediul jocului, copiii sunt antrenați în activități intelectuale fără a percepe efortul în mod conștient, ceea ce contribuie la obținerea unor performanțe mai bune. Elementele de joc sunt selectate în funcție de nivelul de dezvoltare al copiilor și de conținutul jocului. Se pot utiliza mai multe elemente:

- ✓ Componente competiționale – jocul este organizat sub formă de întrecere;
- ✓ Elemente cooperante sau de cooperare – jocul este desfășurat în parteneriat sau prin colaborare;
- ✓ Elemente-surpriză – susțin implicarea, entuziasmul, înlătură plictiseala și dezinteresul (sarcini/premii surpriză, întrebări/sarcini surpriză etc.);
- ✓ Elemente de recompensare – reprezintă finalitatea concretă avută în vedere de către copii (recompense verbale – încurajări, aplauze, evidențieri sau recompense materiale – diplome, premii, cupe, jucării, elemente naturale).

Acțiunea de joc este sprijină de elementele ludice, precum: momentele de așteptare/suspans, surpriza, ghicirea, mișcarea, întrecerea, cuvântul etc.

6. Regulile jocului

Trebuie formulate cât mai clar, concis și desfășurate într-o succesiune logică, în vederea realizării sarcinilor didactice și, implicit, atingerii obiectivelor operaționale. Orice joc didactic implică două tipuri de reguli:

- regulile care transpun sarcinile de învățare în acțiuni concrete, care traduc în termeni comportamentali elementele vizate prin finalitățile propuse, formulate atractiv și stimulat;
- regulile care asigură organizarea și desfășurarea în condiții optime a jocului didactic – momentul începerii și încheierii jocului; succesiunea participanților, punctajele și penalizările etc.

Deoarece existența regulilor reprezintă una dintre caracteristicile de bază ale jocului didactic, educatoarea va respecta următoarele cerințe în ceea ce privește formularea regulilor de joc:

- ✓ claritatea, pentru a fi înțelese de către toți participanții,
- ✓ concizia, pentru a fi ușor reținute, iar prezentarea lor să nu ia din timpul efectiv alocat jocului,
- ✓ corectitudinea,
- ✓ cunoașterea și acceptarea de către toți copiii.

De asemenea, va asigura echilibrul între toate componentele jocului, pentru a evita situații în care sarcinile didactice sunt clare și accesibile, dar regulile pot inhiba sau determina reacții de refuz sau indiferență din partea participanților sau pe

cele în care regulile sunt simple, dar sarcinile prea dificile și pot provoca, din nou, refuzul implicării sau lipsă de interes din partea participanților.

6.6.2. Etapele jocului didactic

Derularea jocului didactic implică două secvențe principale:

- **organizarea jocului didactic** și
- **desfășurarea jocului didactic**, presupunând câteva etape metodologice specifice oricărui joc didactic:

- a. Introducerea în joc;*
- b. Prezentarea materialului didactic*
- c. Anunțarea titlului și a obiectivelor jocului;*
- d. Explicarea jocului;*
- e. Executarea jocului de probă;*
- f. Realizarea jocului propriu-zis;*
- g. Complicarea jocului;*
- h. Încheierea jocului;*
- i. Evaluarea jocului.*

ORGANIZAREA JOCULUI DIDACTIC

Etapa de organizare implică asigurarea condițiilor optime anterior debutului activității și vizează două aspecte fundamentale:

- ✓ **configurarea spațiului de joc** prin amenajarea mediului fizic și a elementelor de decor în acord cu tema și specificul activității ludice propuse;
- ✓ **pregătirea și selecția materialelor** didactice necesare bunei desfășurări a jocului.

DESFĂȘURAREA JOCULUI DIDACTIC

Desfășurarea propriu-zisă a jocului didactic implică parcurgerea unor etape distincte, a căror succesiune asigură eficiența pedagogică a activității:

a. Introducerea în joc

Scopul principal este *stimularea interesului și a motivației preșcolarilor față de sarcina propusă*. Aceasta poate fi realizată prin diverse modalități: apariția unui personaj, utilizarea vorbirii șoptite, elemente de povestire sau ghicitori adecvate vârstei.

b. Prezentarea și familiarizarea cu materialul didactic

Copiii sunt familiarizați cu materialele didactice utilizate în joc, prin prezentarea, denumirea și manipularea acestora. Această etapă asigură înțelegerea rolului fiecărui material și creează premisele unei participări active și corecte la joc.

c. Anunțarea titlului și a obiectivelor jocului

Se realizează într-o manieră concisă și stimulativă, evitând formulările redundante ce ar prelungi inutil faza introductivă. La nevoie, pot fi oferite și clarificări privind semnificația denumirii sau relevanța activității.

d. Explicarea și demonstrarea jocului, a sarcinii și a regulilor acestuia

Cadrul didactic expune succint și clar ce se va urmări în cadrul fiecărei secvențe a jocului. Această etapă este considerată determinantă pentru reușita activității în ansamblul ei.

e. Executarea jocului de probă

Jocul de probă se desfășoară sub îndrumarea directă a educatoarei, cu scopul verificării gradului de înțelegere a regulilor înainte de trecerea la executarea efectivă.

f. Realizarea jocului didactic propriu-zis

Debutază la un semnal convenit (sonor, gestual etc.). Cadrul didactic intervine la început pentru a consolida înțelegerea regulilor și a asigura utilizarea corectă a materialelor, acordând progresiv mai multă autonomie copiilor pe măsura asimilării algoritmului de joc. Din perspectiva rolului asumat de cadrul didactic, executarea jocului poate cunoaște două forme:

- **conducerea directă**, în care educatoarea își asumă explicit rolul de coordonator al activității;
- **conducerea indirectă**, în care aceasta participă la joc fără a-și sublinia funcția de conducere, favorizând autonomia grupului.

g. Complicarea jocului

Pentru a menține dinamismul activității și a valorifica pe deplin potențialul formativ al jocului didactic, cadrul didactic poate interveni prin introducerea unor variante noi: un element-surpriză, un material suplimentar sau o sarcină de complexitate sporită, care să solicite eforturi cognitive suplimentare din partea preșcolarilor.

i. Încheierea jocului didactic

Presupune un moment scurt, care marchează tranziția de la activitatea ludică și de la atmosfera jocului la activitatea de analiză, specifică etapei de evaluare.

i. Evaluarea jocului didactic

Reprezintă momentul final al jocului. Această etapă are un rol important în consolidarea achizițiilor și în crearea unui cadru de reflecție asupra celor realizate, constând în formularea unor aprecieri cantitative (punctele, rezultatele obținute, răspunsurile corecte etc.) și calitative (modul de realizare a sarcinilor, implicarea, respectarea regulilor etc.). Este momentul nominalizării câștigătorilor și al acordării recompenselor, care trebuie acordate justificat, pentru a evita manifestările negative.

EXEMPLU PRACTIC DE JOC DIDACTIC

Unde trăiesc animalele?

Joc didactic. Domeniul Științe. Cunoașterea mediului | Grupa mare (5–6 ani)

1. Scopul didactic

Consolidarea și sistematizarea cunoștințelor preșcolarilor privind habitatele naturale ale animalelor cunoscute, cu dezvoltarea capacității de argumentare verbală a alegerilor făcute.

2. Sarcina didactică

Asocierea corectă a fiecărui animal, reprezentat prin jeton ilustrat, cu habitatul său natural, redat printr-o planșă specifică, însoțită de justificarea verbală a alegerii efectuate.

3. Conținutul jocului

Jocul valorifică achizițiile cognitive ale preșcolarilor referitoare la caracteristicile animalelor și la relația dintre organism și mediul său de viață. Copiii operează cu patru categorii de habitate – pădurea, apa, ferma și gospodăria – și cu un set de animale reprezentative pentru fiecare mediu. Jocul urmărește identificarea habitatului predominant, dar și conștientizarea existenței unor animale cu habitat dublu (broasca, rața), stimulând astfel raționamentul comparativ și gândirea flexibilă.

4. Materialul didactic

- Jetoane ilustrate (format A6, imprimate față-verso) reprezentând: lup, urs, vulpe, mistreț, pește, broască, rață, cal, vacă, oaie, câine, pisică – minimum 12 jetoane.
- Patru planșe de habitat (format A4, plastificate): pădurea, apa, ferma, gospodăria – fiecare ilustrată cu elemente specifice mediului respectiv.
- Săculeț decorativ din pânză, pentru extragerea jetoanelor.
- Tablă magnetică sau panou de afișaj pentru marcarea punctajului.
- Jetoane de punctaj (steluțe sau cercuri decupate) – câte 10 pentru fiecare echipă.
- Scrisoarea Exploratorului Tom – text tipărit, în plic sigilat, utilizat în secvența introductivă.

5. Elementele de joc

- Surpriza – coletul primit de la Exploratorul Tom, care motivează participarea și conferă activității un caracter narativ.

- Mișcarea – extragerea jetonului din săculeț și deplasarea până la planșa corespunzătoare.
- Competiția – acumularea de puncte pe echipe, marcate vizibil pe tablă prin simboluri grafice.
- Recompensa simbolică – aprecierea verbală și aplauzele colegilor la fiecare răspuns corect argumentat.

6. Regulile jocului

- Fiecare copil extrage, pe rând, câte un jeton din săculeț.
- Copilul denumeste animalul, precizează habitatul ales și argumentează verbal decizia înainte de a plasa jetonul pe planșă.
- Grupul validează răspunsul prin ridicarea mâinii; educatoarea confirmă sau corectează.
- Răspunsul corect și complet argumentat aduce un punct echipei din care face parte copilul.
- Jetonul plasat greșit este returnat în săculeț și va fi extras din nou în runda următoare.
- Nu este permisă plasarea jetonului înainte de verbalizarea argumentului.

ORGANIZAREA JOCULUI

Sala de grupă este amenajată anterior sosirii copiilor. Cele patru planșe de habitat sunt așezate pe mese dispuse în colțuri distincte ale încăperii sau fixate pe un panou central vizibil tuturor participanților. Scaunele sunt aranjate în semicerc în fața panoului, asigurând vizibilitate optimă. Săculețul cu jetoane este plasat pe masa educatoarei, alături de plicul cu scrisoarea introductivă și de materialele pentru marcarea punctajului. Colectivul este împărțit în două echipe, denumite după preferința copiilor, fiecare echipă ocupând o latură a semicercului.

DESFĂȘURAREA JOCULUI

a. Introducerea în activitate

Educatoarea aduce în fața grupei un colet mic, legat cu o panglică, însoțit de o scrisoare. Citește cu voce tare: „*Dragi copii, sunt Exploratorul Tom și am nevoie de ajutorul vostru! Am fotografiat multe animale în călătoriile mele, dar fotografiile s-au amestecat și nu mai știu unde locuiește fiecare. Puteți să mă ajutați să le trimitem acasă?*”. Coletul conține săculețul cu jetoane.

b. Prezentarea materialului didactic

Educatoarea prezintă cele patru planșe pe rând, solicitând copiilor să identifice și să descrie fiecare habitat. Denumirile sunt stabilite împreună cu grupa: pădurea, apa, gospodăria, ferma. Sunt extrase câteva jetoane-model din săculeț, fără a fi plasate, pentru ca preșcolarii să se familiarizeze cu tipul de imagini utilizate.

c. Anunțarea titlului și a obiectivelor

Educatoarea anunță: „*Jocul nostru se numește Unde trăiesc animalele? Astăzi veți dovedi că știți casa fiecărui animal și veți putea explica de ce l-ați trimis tocmai acolo.*”

d. Explicarea și demonstrarea regulilor

Educatorea explică regulile jocului, descriind pașii pe care îi va urma fiecare participant: extragerea unui jeton din săculeț, identificarea animalului, argumentarea alegerii habitatului și plasarea jetonului pe planșa corespunzătoare. Demonstrează integral o rundă de joc: extrage jetonul cu lupul, îl descrie, motivează că lupul trăiește în pădure, deoarece este un animal sălbatic care vânează, și îl plasează pe planșa pădurii. Invită copiii să confirme sau să corecteze.

e. Executarea jocului de probă

Doi copii voluntari execută câte un joc de probă. Educatorea ghidează verbalizarea și corectează eventualele plasări incorecte, reconfirmând regulile în fața întregului grup. Se verifică astfel că toți preșcolarii au înțeles atât sarcina, cât și modalitatea de justificare cerută.

f. Realizarea jocului

Copiii participă pe rând, extrăgând jetoane și plasând imaginile pe planșele corecte. Educatorea menține ritmul activității, încurajează argumentarea și solicită grupei să valideze fiecare răspuns prin ridicarea mâinii. Pe parcurs, se introduce un element de dinamism: pentru fiecare joc corect, echipa primește un punct marcat pe tablă.

g. Complicarea jocului

În a doua parte a activității, educatoarea introduce un set de jetoane cu animale care pot trăi în două medii diferite (broasca – apă și uscat; rața – apă și fermă). Copiii sunt provocați să argumenteze ambele variante posibile și să decidă împreună care habitat este cel predominant. Se adaugă astfel un nivel de analiză comparativă care solicită raționamentul și comunicarea.

EVALUAREA JOCULUI DIDACTIC

Educatorea realizează o scurtă evaluare frontală, indicând câteva jetoane și solicitând copiilor să confirme rapid plasarea corectă. Sunt evidențiate progresele colective și individuale, iar copiii care au argumentat corect și complet sunt apreciați explicit. Scrisoarea Exploratorului Tom este completată simbolic cu un mesaj de mulțumire adresat grupei, consolidând satisfacția participării. Materialele sunt strânse în ordine de către copii.

Jocul didactic „are un caracter normativ, dar nu are rigiditatea unei reguli sau a unui algoritm de desfășurare. Fiecare joc didactic are un anumit regulament, dar nu același, de fiecare dată este altul în funcție de jocul respectiv, de condițiile de instruire existente. El poartă în bună măsură amprenta stilului didactic, a creativității didactice și a personalității cadrului didactic” (Răduț-Taciu, 2004, p. 58, apud Răduț-Taciu et al., 2021, p. 211).

Propunere format proiect joc didactic

Grupa:

Tema anuală de studiu: Tema activității:

Domeniul experiențial:

Mijloc de realizare: joc didactic

Scopul:

Domenii de dezvoltare:		
Dimensiuni ale dezvoltării:	Comportamente vizate:	

Comportamente vizate:	Obiective operaționale:
------------------------------	--------------------------------

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice:

Mijloace de învățământ:

Forme de organizare a colectivului de preșcolari:

Regulile jocului:

Elemente de joc:

Etapale activității	Ob. op.	Demers instructiv-educativ/ Interacțiuni	Strategia didactică			Evaluare
			M	M	F	
1. Moment organizatoric						
2. Captarea atenției		a. Introducerea în activitate b. Prezentarea materialului didactic				
3. Anunțarea temei și a obiectivelor		c. Anunțarea titlului și a obiectivelor jocului				
4. Dirijarea învățării		d. Explicarea jocului e. Executarea jocului de probă f. Realizarea jocului propriu-zis				
5. Obținerea performanței		g. Complicarea jocului				
6. Evaluarea activității		h. Încheierea jocului i. Evaluarea jocului				

Referințe bibliografice

- Catalano, H., & Răileanu, D. (2019). Jocul – principala formă de organizare a procesului de învățământ în grădiniță. În I. Albușescu, & H. Catalano, H. (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp. 279-332). București: Editura Didactică și Pedagogică S.A.
- Chircu, A. (2022). Termenul joc în limba română – dinspre perspectiva etimologică înspre cea didactică. În H. Catalano, & I. Albușescu (coord.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice* (pp. 35-41). București: Editura Didactica Publishing House.
- Chiș, O. (2018). Specificul jocului în ciclul primar și preșcolar. În H. Catalano, & I. Albușescu (coord.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice* (pp. 132-177). București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Chiș, O., & Truța, L. (2022). Specificul jocului în ciclul primar și preșcolar. În H. Catalano, & I. Albușescu (coord.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice* (pp. 179-242). București: București: Didactica Publishing House.
- Butnaru, S., Hobjilă, A., & Bersan, A. (2025). Jocul și dezvoltarea copilului. În C. Anghelescu, O. Bersan, Ș. Boncu, D. Boșca, M. Boza, C. Bucur, S. Butnaru, R. Buzgar, C. Ceobanu, L. E. Ciolan, M. Coza, M. Crașovan, D. Csorba, G. Diac, D. M. Florescu, R. Ghiațu, A. E. Glava, I. Herseni, A. Hobjilă...M. Stângu, *Program de formare a formatorilor în domeniul curricular pentru personalul didactic și administrativ din serviciile de educație timpurie. Suport de curs*. (pp. 123-138). Servicii integrate și profesioniști în educația timpurie (SIPET). Cod proiect P_03 finanțat în cadrul PNRR/2024/VI/C15/R2/I3.
- Glava, A., & Glava, C. (2018). Jocul și dezvoltarea personalității. Repere generale pentru valențele formative ale jocului în planul dezvoltării personalității. În H. Catalano, & I. Albușescu (coord.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice* (pp. 94-100). București: Editura Didactică și Pedagogică S.A.
- Glava, A., & Glava, C. (2022). Jocul și dezvoltarea personalității. Repere generale pentru valențele formative ale jocului în planul dezvoltării personalității. În H. Catalano, & I. Albușescu (coord.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice* (pp. 127-118). București: Editura Didactica Publishing House.
- Marshall, G. (coord.) (trad.) (2003). *Dicționar de sociologie Oxford*. București: Editura Univers Enciclopedic Gold.
- Prodan, G. (2022). *Pedagogia învățământului primar. Licență. Titularizare. Grade didactice. Mentorat*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Răduț-Taciu, R. (2018). Fundamentele teoretice ale jocului. Funcții specifice activităților ludice. În H. Catalano, & I. Albușescu (coord.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice* (pp. 42-48). București: Editura Didactică și Pedagogică S.A.
- Răduț-Taciu, R. (coord.), Bocoș, M.-D., Stan, C., & Nițulescu, L. (2021). *Dicționar de pedagogia jocului*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Terebush, C. (2020). *Educația integrată a preșcolarilor. Cum să le stimulăm mințile aflate în dezvoltare*. București: Editura Trei.
- *** *Curriculum pentru educația timpurie* (2019), https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

Capitolul 7.

Organizarea activităților de învățare în educația timpurie

Pavelina Paraschivu

7.1. Mediul educațional, ambianța psiho-relațională

Mediul fizic. Grădinița reprezintă prima instituție din afara mediului familial în care copilul pășește, fapt care îi atribuie o importanță deosebită în cadrul procesului de socializare timpurie. În acest context, organizarea spațiului fizic al sălii de grupă depășește sfera esteticului și devine o decizie cu valență pedagogică, cu efecte concrete asupra modului în care copilul se raportează la noul mediu. Elementele constitutive ale spațiului, precum cromatica, dimensionarea mobilierului sau modul de delimitare și amenajare a sectoarelor de activitate, nu sunt neutre din punct de vedere educațional. Înainte ca între copil și educatoare să se stabilească o relație verbală explicită, mediul fizic transmite deja mesaje despre siguranță și apartenență sau, dimpotrivă, despre distanță și inadecvare.

Elementul de mediu	Recomandarea practică	Importanță
Cromatica sălii	Culori calde, saturate moderat pentru zonele active; nuanțe neutre sau reci pentru zona de relaxare	Culorile excesiv de saturate cresc agitația și scad capacitatea de concentrare, în timp ce nuanțele echilibrate favorizează liniștea și implicarea în sarcină.
Dimensionarea mobilierului	Mese și scaune adaptate vârstei (genunchii la 90°, picioarele pe podea); rafturi accesibile fără ajutorul adultului	Mobilierul neadaptat generează disconfort postural și reduce semnificativ timpul pe care copilul îl petrece angajat în activitate.
Delimitarea sectoarelor	Sectoare distincte separate prin rafturi joase sau covoare	Claritatea zonelor reduce conflictele între copii, sprijină autonomia și le permite să anticipeze ce tip de activitate se desfășoară în fiecare spațiu.
Lumina naturală	Mesele de lucru orientate spre sursa de lumină naturală; evitarea reflexiilor pe suprafețele de lucru	Lumina naturală adecvată susține atenția, reduce oboseala vizuală și are efect pozitiv dovedit asupra achizițiilor cognitive.

Elementul de mediu	Recomandarea practică	Importanță
Expunerea lucrărilor	Lucrările expuse la nivelul ochilor copilului, actualizate periodic, reprezentative pentru toți membrii grupei	Copilul care își regăsește propria lucrare pe perete primește un mesaj implicit de valorizare, ceea ce întărește sentimentul de apartenență la grup.
Zona de tranziție	Cuiere individuale marcate cu fotografia și numele fiecărui copil; spațiu pentru obiecte personale	Un spațiu de intrare personalizat reduce anxietatea de separare și ușurează adaptarea la mediul instituțional, mai ales în primele săptămâni.
Densitatea spațiului	Minimum 2–2,5 m ² de spațiu liber per copil în interiorul sălii	Supraaglomerarea poate conduce la apariția comportamentelor agresive și la scăderea frecvenței jocului cooperativ.
Accesul la material	Materiale vizibile pe rafturi deschise, etichetate pictografic, nu depozitate în cutii închise	Accesibilitatea materialelor stimulează inițiativa și independența copilului, reducând dependența de adult pentru activitățile de rutină.
Zona de relaxare	Un spațiu semi-închis (cort, colț cu perne) la care copilul poate apela voluntar	Preșcolarii au nevoie de momente de retragere senzorială; existența unui astfel de spațiu previne suprastimularea și sprijină autoreglarea emoțională (Cheryan et al., 2014).

Spațiul însuși educă, iar felul în care este gândit și organizat reflectă, implicit, concepția despre copil și despre învățare care stă la baza întregii practici pedagogice (Barrett et al., 2015).

Relația educatoare – copil. Dacă mediul fizic reprezintă cadrul material al experienței educaționale, relația dintre educatoare și copil constituie dimensiunea sa psiho-relațională fundamentală. Copilul de vârstă preșcolară se află într-o etapă în care calitatea atașamentului față de adulții de referință influențează direct modul în care percepe lumea și pe sine însuși. În absența figurilor parentale, educatoarea dobândește statutul unei figuri de atașament secundare, o persoană față de care copilul caută proximitate atunci când se simte nesigur sau vulnerabil. Cercetările în domeniul neuroștiințelor educației confirmă că securitatea afectivă oferită de un

adult constituie condiția esențială a explorării autonome și a angajamentului cognitiv al copilului (Immordino-Yang, 2016). Calitatea acestei relații nu se măsoară în numărul activităților organizate, ci în calitatea interacțiunilor cotidiene: tonul vocii cu care copilul este întâmpinat dimineața, răbdarea cu care îi sunt ascultate și validate trăirile emoționale, privirea care îl însoțește în momentele de explorare. Educatoarea care recunoaște și legitimează emoțiile copilului construiește, zi după zi, un climat de încredere fără de care nicio intervenție didactică nu poate produce efecte autentice. Totodată, prin prezența sa calmă și previzibilă, educatoarea îndeplinește funcția de reglator emoțional extern, oferind copilului un model de autoreglare pe care îl interiorizează progresiv, dat fiind că structurile cerebrale responsabile de controlul emoțional sunt încă în formare la această vârstă (*idem*, pp. 42-47).

Relațiile dintre copii. Ambianța psiho-relațională a grădiniței nu este creată exclusiv de adulți. Grupul de copii reprezintă, în sine, un mediu social complex, primul în care copilul exersează negocierea, cooperarea, competiția și rezolvarea conflictelor în afara contextului familial. Modul în care copiii interacționează între ei, dacă se ajută sau se exclud, dacă împart sau refuză, dacă acceptă sau resping, definește în mare măsură calitatea mediului în care se dezvoltă. Brackett (2019) argumentează că mediile în care emoțiile sunt recunoscute, numite și gestionate în mod explicit favorizează dezvoltarea competenței emoționale și a comportamentelor prosociale, copiii învățând să își regleze propriile reacții și să răspundă empatic la nevoile celorlalți. Rolul educatoarei în acest context este acela de a facilita și modela relațiile interumane, nu de a le substitui. Ea poate organiza activități care favorizează cooperarea, poate media conflictele cu calm și poate semnaliza și aprecia explicit comportamentele prosociale. Prin aceste intervenții sistematice, educatoarea îi ajută pe copii să înțeleagă că ceilalți au nevoi și perspective proprii, un pas important în dezvoltarea empatiei și a inteligenței emoționale (*idem*, pp. 51-58).

Rutinele zilnice. Un aspect adesea subestimat al ambiantei psiho-relaționale este rolul rutinelor în viața copilului preșcolar. Rutinele nu sunt simple convenții organizatorice, ele reprezintă o arhitectură a zilei care oferă copilului predictibilitate, iar predictibilitatea înseamnă siguranță. Copilul care știe că după jocul de dimineață urmează momentul de servire a mesei, că după gustare vine activitatea, că înainte de somn se cântă același cântec, acel copil se simte stăpân pe timpul lui, ceea ce reduce anxietatea și îi eliberează energia pentru explorare și învățare.

Perturbarea bruscă a rutinelor (schimbarea educatoarei, modificarea programului zilnic, absența unui coleg apropiat) poate produce reacții emoționale intense tocmai pentru că distruge această arhitectură de siguranță. De aceea, orice

schimbare în mediul grădiniței ar trebui anticipată și comunicată copiilor pe înțelesul lor.

Parteneriatul cu familia. Mediul educațional al grădiniței nu se termină la ușa sălii de grupă. Calitatea ambianței psiho-relaționale este influențată semnificativ de natura relației dintre instituție și familie, iar un climat educațional sănătos presupune că părinții se simt parteneri reali, nu simpli beneficiari ai unui serviciu. Atunci când comunicarea cu educatoarea este deschisă și bidirecțională, când valorile de acasă și cele din grădiniță sunt coerente și complementare, copilul resimte o continuitate afectivă care îi susține echilibrul interior și disponibilitatea pentru învățare. J. L. Epstein (2011) demonstrează că implicarea familiei în viața instituției de educație timpurie nu reprezintă un factor periferic, ci una dintre variabilele cu cel mai puternic impact asupra dezvoltării copilului, cu efecte măsurabile atât în planul performanței cognitive, cât și al bunăstării emoționale.

În schimb, un conflict deschis sau subtil între valorile familiei și cele ale grădiniței plasează copilul într-o poziție de tensiune care îi afectează deopotrivă comportamentul și angajamentul față de activitățile de învățare. De aceea, construirea unui parteneriat autentic cu familia nu constituie un deziderat opțional, ci o componentă importantă a oricărui mediu educațional de calitate.

7.2. Modalități de organizare a grupei, modele de aranjare spațială a grupei

Organizarea grupei de copii reprezintă una dintre deciziile pedagogice fundamentale ale cadrului didactic, cu implicații directe asupra calității procesului instructiv-educativ. Ea vizează atât structura socială a grupului – modul în care copiii sunt reuniți sau separați pentru realizarea sarcinilor de învățare, cât și dimensiunea fizică a mediului educațional, respectiv felul în care spațiul este configurat și utilizat în scopuri pedagogice. Cele două dimensiuni sunt interdependente: o anumită formă de organizare socială presupune, de regulă, un anumit model de aranjare spațială, iar mediul fizic, la rândul său, condiționează și facilitează sau, dimpotrivă, limitează tipurile de interacțiune posibile (Glava, Pocol & Tătaru, 2009).

În literatura de specialitate, modalitățile de organizare a colectivului de copii sunt descrise, de regulă, în raport cu gradul de individualizare a sarcinii și cu natura relațiilor stabilite între participanți. Se disting, astfel, trei forme principale: organizarea frontală, organizarea pe grupuri și organizarea individuală, cărora li se adaugă, ca formă distinctă, lucrul în perechi (Ezechil & Păiși-Lăzărescu, 2011).

Organizarea frontală presupune că educatoarea lucrează simultan cu toți copiii din grupă, aceștia primind aceleași sarcini, în același timp și în același ritm. Această formă de organizare este recomandată îndeosebi pentru activitățile de

predare a unor cunoștințe noi, pentru demonstrații, pentru audierea unor povești sau pentru momentele de evaluare colectivă. Avantajul său principal rezidă în economia de timp și în coerența mesajului transmis, însă este criticată pentru capacitatea redusă de a răspunde diferențelor individuale dintre copii, ritmurile diferite de învățare rămânând, în mare măsură, neluate în considerare (Ezechil & Păiși-Lăzărescu, 2011).

Organizarea pe grupuri mici implică împărțirea colectivului în subunități de patru până la șase copii, care lucrează, simultan, fie pe sarcini identice, fie pe sarcini diferențiate. Această modalitate este considerată, în pedagogia contemporană, una dintre cele mai eficiente din perspectiva dezvoltării sociale și cognitive a copilului, întrucât favorizează cooperarea, negocierea, comunicarea și construirea cunoașterii prin interacțiune. În contextul învățământului preșcolar, organizarea pe grupuri mici este strâns legată de funcționarea ariilor de stimulare sau a centrelor de activitate, unde copiii explorează materiale și rezolvă sarcini în mod relativ autonom, sub supravegherea indirectă a educatoarei (Glava, Pocol & Tătaru, 2009).

Lucrul în perechi este o formă de organizare ce stimulează dialogul direct, sprijinul reciproc și responsabilizarea fiecărui copil față de partenerul său. Este utilizată frecvent în activitățile de consolidare a deprinderilor, în jocurile didactice cu caracter competitiv sau cooperativ și în situațiile care presupun verificarea reciprocă a rezultatelor (Ezechil & Păiși-Lăzărescu, 2011).

Organizarea individuală plasează fiecare copil în poziția de a lucra independent, în ritmul și la nivelul propriu de dezvoltare. Această formă este indispensabilă în contextul evaluării, al exersării autonome a deprinderilor dobândite și al activităților diferențiate, adaptate nevoilor specifice ale fiecărui copil. Deși poate părea mai puțin compatibilă cu specificul grădiniței (mediu social prin excelență), organizarea individuală ocupă un loc important în cadrul unui demers pedagogic echilibrat, care valorizează deopotrivă dimensiunea colectivă și cea personală a dezvoltării.

Este important de subliniat că aceste modalități de organizare nu se exclud reciproc și nu sunt ierarhizate valoric. Un cadru didactic reflexiv le alternează și le îmbină în funcție de obiectivele urmărite, de tipul sarcinii, de nivelul de dezvoltare al copiilor și de contextul situațional al activității (Glava, Pocol & Tătaru, 2009).

7.3. Activități de învățare cu grupa combinată

Grupa combinată reunește copii cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani, aflați în stadii semnificativ diferite de dezvoltare cognitivă, emoțională, socială și motorie.

Această realitate pedagogică nu constituie o simplă particularitate organizatorică, ci implică o reconfigurare profundă a demersului didactic, solicitând din partea educatoarei competență profesională aparte, capacitate de adaptare și planificare riguroasă, fundamentată pe cunoașterea particularităților fiecărui nivel de vârstă (Glava, Pocol & Tătaru, 2009).

Diferențierea sarcinilor în cadrul aceleiași activități. Principiul fundamental al activității la grupa combinată este că tema poate fi unitară, dar sarcinile trebuie diferențiate în funcție de nivelul de dezvoltare al copilului. Cadrul didactic va proiecta o structură didactică în care același conținut este abordat la niveluri diferite de complexitate: copiii de 3–4 ani vor recepta și reproduce elemente simple, cei de 4–5 ani vor opera cu acestea în contexte cunoscute, iar cei de 5–6 ani vor fi solicitați să analizeze, să compare și să transfere cunoașterea în situații noi. Această strategie de diferențiere curriculară, fundamentată în lucrările lui C. A. Tomlinson (2014), asigură participarea tuturor copiilor, fără a sacrifica nici accesibilitatea, nici provocarea cognitivă. *Curriculum pentru educația timpurie* (2019) subliniază, în acest sens, necesitatea adaptării permanente a demersului didactic la particularitățile individuale și de vârstă ale preșcolarului.

Valorificarea relației inter-vârste. Interacțiunile dintre copii de vârste diferite prezintă o valoare educativă deosebită. Copilul mai mare, plasat în ipostaza de tutore informal, nu doar că sprijină copilul mai mic în procesul de achiziție a unor deprinderi, ci își consolidează el însuși achizițiile prin actul explicării. Acest fenomen își găsește fundamentul teoretic în conceptul de *zonă a proximei dezvoltări* (Vygotsky, 1978), iar B. Rogoff (1990) îl extinde, arătând că învățarea se produce prin participare ghidată în contexte sociale. Educatoarea va crea deliberat contexte în care copiii mai mari sunt responsabilizați în relație cu cei mai mici, fără ca această responsabilitate să se substituie intervenției adultului.

Organizarea eficientă a timpului și a spațiului. Gestionarea simultană a mai multor niveluri de vârstă presupune o organizare riguroasă a timpului și a spațiului. Se recomandă utilizarea centrelor de activitate, astfel încât copiii să lucreze independent sau în grupuri mici în timp ce educatoarea desfășoară o activitate directă cu una dintre subgrupe (Glava, Pocol & Tătaru, 2009). L. Gandini (1998) descrie spațiul educațional organizat în acest mod drept „al treilea educator”, subliniind rolul său activ în stimularea autonomiei și a explorării. O eroare frecventă în practică constă în solicitarea jocului liber ca activitate de umplere a timpului pentru subgrupele fără atenția directă a educatoarei – abordare inefficientă pedagogic, căreia E. Vărășmaș (2014) îi opune propunerea unor sarcini structurate, cu materiale pregătite anticipat și cu un rezultat observabil.

Cunoașterea individualizată a copilului. Lucrând cu un colectiv eterogen, cadrul didactic trebuie să depășească tendința de a raporta copilul exclusiv la nivelul mediu al vârstei sale calendaristice. Fiecare copil prezintă un profil unic de dezvoltare, cu zone de progres accelerat și zone care necesită sprijin suplimentar. Cunoașterea sistematică prin observație, analiza produselor activității și comunicarea cu familia constituie fundamentul oricărei intervenții diferențiate și eficiente (Glava, Pocol & Tătaru, 2009).

Atitudinea profesională a educatoarei. Calitatea actului educativ la grupa combinată depinde în mod hotărâtor de atitudinea educatoarei față de această provocare. Flexibilitatea, răbdarea și capacitatea de reflecție critică asupra propriei practici sunt calități care nu pot fi suplinite prin nicio strategie predefinită (Ciolan, 2008). Privită din această perspectivă, grupa combinată, departe de a fi o dificultate de gestionat, poate constitui un mediu de învățare deosebit de stimulat, în care diversitatea vârstelor devine ea însăși o resursă pedagogică autentică.

7.4. Variante de organizare și de realizare a activităților de învățare pe domenii experiențiale

Activitățile desfășurate pe domenii experiențiale la nivel preșcolar (ADE) reprezintă forme de organizare a învățării, fie integrate, fie structurate pe discipline, care se realizează în contextul unor proiecte tematice sau al unor săptămâni de sine stătătoare. Planificarea lor se fundamentează pe temele-cadru prevăzute de curriculum, dar ține cont totodată de particularitățile de vârstă ale copiilor, precum și de nevoile și interesele specifice ale grupei.

Pentru punerea în practică a acestor activități se utilizează o gamă variată de metode și procedee. Jocul, în multiplele sale forme – liber sau dirijat, inițiat de copil ori de educatoare, didactic, logic, muzical, de mișcare sau de creativitate – rămâne mijlocul central prin excelență. Alături de acesta, se regăsesc povestirea, exercițiile cu material individual, experimentele, construcțiile, lectura pe baza imaginilor, observarea dirijată, convorbirea, creațiile verbale ale copiilor, memorizările, precum și alte mijloace de realizare a activităților adaptate cerințelor educaționale ale vârstei preșcolare.

Un aspect important al planificării îl reprezintă echilibrul între toate domeniile experiențiale și diversificarea mijloacelor de realizare, atât în perspectivă zilnică, cât și săptămânală. Alegerea și ordonarea logică a acestor mijloace trebuie să corespundă tipului de activitate vizat: fie că este vorba de transmiterea unor cunoștințe noi și de formare a unor deprinderi, fie de consolidarea și sistematizarea achizițiilor anterioare, fie de verificare și evaluare. De pildă, convorbirea, care se

sprijină pe cunoștințe dobândite în prealabil, se planifică în mod firesc după activități de observare sau povestire.

DOMENIUL LIMBĂ ȘI COMUNICARE	Educarea limbajului	Povestirea educatoarei Lectura educatoarei Lectura după imagini Memorizarea	Povestirea copiilor Repovestirea Jocul didactic Convorbirea
DOMENIUL ȘTIINȚE	Cunoașterea mediului	Observarea Lectura după imagini Povestirea Lectura educatoarei	Jocul didactic Convorbirea Experimentul
	Activitate matematică	Exerciții cu material individual Jocul didactic matematic Jocul logico-matematic	
DOMENIUL OM ȘI SOCIETATE	Educație pentru societate	Povestirea și lectura educatoarei Povestirea și repovestirea	Jocul didactic Convorbirea Lectura după imagini
	Activitate practică	Mototolirea Șnuruirea Ruperea Lipirea Înșirarea	Tăierea Îndoirea Festonarea Bobinarea Coaserea
DESTETIC ȘI CREATIV	Educație plastică	Desen	Pictură Modelaj
	Educație muzicală	Cântec Audiție	Joc muzical Joc cu text și cânt Exerciții muzicale
DOMENIUL PSIHOMOTRIC		Mersul Alergarea Săritura Aruncarea Prinderea Rostogolirea	Echilibrul Târârea Cățărarea și escaladarea Tracțiunea și împingerea Transportul de greutate Parcursurile aplicative

În cazul activităților cu caracter integrat, mijloacele de realizare se succed și se îmbină dinamic, în funcție de obiectivele urmărite, de tematica abordată, de vârsta copiilor și de potențialul lor individual, precum și de alți factori contextuali relevanți.

Principalele modalități de integrare a activităților sunt (Anghelache, 2022, pp. 273-274):

- a) activitate integrată care înglobează toate activitățile din programul unei zile și care se desfășoară pe parcursul întregii zile;
- b) activitate integrată care înglobează ALA și ADE din ziua respectivă;
- c) activitate integrată care înglobează ADE dintr-o zi;
- d) activitate integrată în care activitatea de bază este un anumit tip de ADE din ziua respectivă, în care sunt înglobate elementele din mai multe domenii experiențiale, indiferent de programul zilei.

7.5. Variante de organizare și realizare a jocurilor și activităților liber-alese

Jocurile și activitățile liber-alese ocupă un loc central în structura programului zilnic al grădiniței, reprezentând cadrul în care copilul explorează în mod natural lumea fizică, socială și culturală din care face parte. Prin specificul lor, aceste activități se desfășoară în grupuri mici, în perechi sau individual și pot fi articulate, în manieră integrată, cu activitățile tematice și cu cele destinate dezvoltării personale.

Calitatea acestor activități este condiționată de modul în care este conceput mediul educațional. Spațiul trebuie să stimuleze inițiativa copilului și să îl invite la acțiune, iar materialele puse la dispoziție vor fi selectate în corelație cu tema săptămânii sau cu proiectul tematic în desfășurare. Organizarea sălii de grupă pe centre de activitate (Bibliotecă, Joc de rol, Construcții, Știință, Arte, Nisip și apă) constituie modalitatea recomandată de structurare a spațiului, realizată în funcție de resursele disponibile și de particularitățile de vârstă ale copiilor. Cadrul didactic va deschide zilnic cel puțin două centre, asigurând copilului libertatea de a alege locul de joc și de învățare în funcție de propriile nevoi și preferințe.

Planul de învățământ prevede alocarea zilnică a cel puțin **30 de minute jocului liber**, interval în care copilul explorează nestructurat, iar cadrul didactic are oportunitatea de a observa sistematic comportamentele și preferințele acestuia, informații valoroase pentru cunoașterea individualizată și pentru optimizarea intervențiilor educaționale. O atenție specială va fi acordată și activităților desfășurate în exterior, atât din perspectiva siguranței copiilor, cât și a adecvării sarcinilor la condițiile oferite de mediul ales (Curriculum pentru Educația Timpurie, p. 10).

Centrele de activitate enumerate mai sus sunt descrise în detaliu în continuare, cu referire la specificul materialelor, la tipurile de sarcini propuse și la valoarea lor formativă.

CENTRUL BIBLIOTECĂ: este spațiul destinat contactului cu cartea, cu imaginea și cu limbajul scris. Copiii pot răsfoi cărți cu ilustrații, pot reconstitui povești după imagini, pot realiza desene inspirate din lecturile educatoarei sau pot dramatiza secvențe narative. Acest centru sprijină dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor scris-cititului.
CENTRUL ARTE: oferă copilului ocazia de a se exprima plastic prin desen, pictură, modelaj, colaj sau tehnică mixtă. Materialele puse la dispoziție (creioane, acuarele, plastilină, hârtie colorată, materiale reciclabile) stimulează creativitatea, dezvoltă motricitatea fină și permit exprimarea emoțiilor prin mijloace nonverbale.
CENTRUL ȘTIINȚĂ: pune copilul în contact cu fenomene și obiecte din lumea înconjurătoare. Prin observare, experimentare și manipulare, copiii descoperă proprietăți ale materialelor, fenomene naturale sau relații de cauzalitate. Întrebările „de ce?” și „cum?” găsesc răspunsuri concrete în acest centru.
CENTRUL JOC DE ROL: reprezintă spațiul în care copilul imită roluri sociale (de-a mama, de-a doctorul, de-a vânzătorul), reproduce situații din viața reală și explorează relații umane. Jocul de rol contribuie la dezvoltarea emoțională, la formarea identității sociale și la consolidarea limbajului în context situațional.
CENTRUL CONSTRUCȚII: este spațiul în care copiii construiesc liber cu LEGO, cuburi piese de lemn sau materiale diverse. Prin construire, copilul exersează gândirea spațială, rezolvarea de probleme, cooperarea și perseverența. Acest centru are o valoare deosebită și pentru băieți, care se atașează mai ușor de activitățile concrete și de manipulare a obiectelor.
CENTRUL NISIP ȘI APĂ: reprezintă un spațiu senzorial în care copilul explorează proprietățile materialelor prin joc direct. Turnatul, modelatul, cernutul și amestecatul dezvoltă simțul tactil, coordonarea ochi-mână și înțelegerea unor noțiuni matematice elementare (mai mult/mai puțin, plin/gol).

7.6. Variante de organizare și de realizare a activităților pentru dezvoltare personală: rutine (întâlnirea de dimineață), tranziții, activități opționale, activități de dezvoltare a înclinațiilor personale/predispozițiilor/aptitudinilor din perioada după-amiezii, activități extrașcolare

Curriculumul pentru educația timpurie (2019) grupează sub denumirea de **activități pentru dezvoltare personală (ADP)** o categorie distinctă de activități care, spre deosebire de activitățile pe domenii experiențiale, nu vizează în primul rând transmiterea de conținuturi, ci formarea copilului ca persoană, a autonomiei sale, a echilibrului emoțional, a deprinderilor de viață și a capacității de a se integra armonios în comunitatea grupei. Activitățile pentru dezvoltare personală includ rutinele, tranzițiile, activitățile opționale și activitățile din perioada după-amiezii destinate valorificării aptitudinilor individuale.

Rutinele reprezintă secvențele cu caracter repetitiv care structurează ziua copilului la grădiniță și îi oferă predictibilitate, siguranță și autonomie. Cea mai importantă și mai complex organizată rutină este **întâlnirea de dimineață**, care deschide programul zilnic și îndeplinește multiple funcții pedagogice și afective.

Întâlnirea de dimineață este un moment de grup, desfășurat de regulă în cerc pe covor sau pe scăunele aranjate în semicerc, cu o durată de aproximativ 15–30 de minute, în funcție de vârsta copiilor. Ea marchează trecerea de la mediul familial la cel educațional și îi ajută pe copii să se conecteze unii cu ceilalți, cu educatoarea și cu ziua care urmează.

STRUCTURA ÎNTÂLNIRII DE DIMINEAȚĂ		
Componenta	Conținut	Valoare formativă
Salutul	Copiii se salută reciproc și salută educatoarea prin formule verbale, gesturi sau cântece de bun venit; se identifică și i se adresează unul altuia pe nume.	Construirea sentimentului de apartenență la grup; dezvoltarea exprimării verbale și a conduitei sociale
Prezența	Copiii verifică împreună cine este prezent și cine lipsește, utilizând un panou al prezenței, jetoane sau fotografii.	Dezvoltarea simțului responsabilității, a atenției și a unor noțiuni matematice elementare
Calendarul naturii	Copiii observă și discută despre vremea de afară și despre anotimp, utilizând simboluri și materiale vizuale specifice.	Consolidarea observației directe și a raportării la mediul înconjurător
Noutatea zilei. Împărtășirea cu ceilalți (mesajul zilei)	Educatoarea sau copiii comunică ziua, data din calendar și alte repere temporale ale zilei.	Consolidarea orientării temporale și a noțiunilor de timp
	Educatoarea sau copiii comunică un gând, o întâmplare sau un mesaj legat de activitățile zilei.	Stimularea comunicării orale, a ascultării active și a exprimării libere a gândurilor și emoțiilor
Activitatea de grup	O scurtă activitate comună – joc de mișcare, cântec, ghicitoare sau joc de atenție – care energizează grupa.	Crearea unei tranziții firești spre activitățile care urmează; consolidarea coeziunii grupului

Educatoarea poate diversifica structura întâlnirii de dimineață în funcție de tema săptămânii sau a proiectului tematic în desfășurare. Astfel, salutul poate fi realizat în limba engleză în săptămâna dedicată limbilor străine, prezența poate fi organizată ca o problemă matematică simplă, iar activitatea de grup poate fi înlocuită cu un joc de rol, o dramatizare scurtă sau o activitate de mindfulness adaptat vârstei (exerciții de respirație, pauze de liniște, jocuri de conștientizare a emoțiilor).

Tranzițiile sunt intervalele de timp dintre două activități consecutive, momente în care copiii trebuie să se mute dintr-un spațiu în altul, să schimbe activitatea sau să aștepte. Deși par momente neutre, tranzițiile prost gestionate generează agitație, comportamente dezorganizate și pierdere de timp. Bine planificate, ele devin oportunități de învățare și de consolidare a deprinderilor.

Variante de organizare a tranzițiilor	Descriere	Exemplu practic
Cântece și versuri de tranziție	Educatorea folosește un cântec specific sau o rimă pentru a semnaliza schimbarea activității. Copiii asociază melodia cu acțiunea care urmează și răspund automat, fără instrucțiuni repetate.	<i>Strângem jucăriile, unu-doi-trei, / Le punem la locul lor, toți împreună!</i> – cântat pe o melodie simplă, la semnalul că activitatea s-a încheiat.
Jocuri de mișcare scurte	Între două activități statice, o scurtă activitate de mișcare eliberează energia acumulată și pregătește copilul pentru o nouă etapă de concentrare.	<i>Scuturăm mânuțele sus, scuturăm mânuțele jos, ne întoarcem o dată și stăm frumos!</i> – exercițiu ritmic de două minute între activitatea de desen și cea de povestire.
Ghicitori și întrebări-surpriză	În timp ce copiii se pregătesc pentru o nouă activitate, educatoarea lansează o ghicitoare sau o întrebare legată de tema zilei, menținând atenția trează și continuitatea tematică.	<i>Ghiciți cine ne va vizita azi! Are blană, iubește morcovii și sare repede-repede...</i> – lansată în timp ce copiii se așază la mese pentru activitatea despre animale.
Rutinele de igienă ca momente educative	Mersul la baie, spălatul pe mâini și pregătirea pentru masă sunt însoțite de versuri sau cântece, transformând deprinderea igienică într-un moment plăcut și memorabil.	<i>Apă caldă, săpunul, / Spălăm mâinile cu el, / Clătim bine, ștergem bine, / Microbii nu stau la mine!</i> – recitat ritmic în timp ce copiii se spală pe mâini înainte de masă.
Tranziții prin mișcare organizată	Deplasarea dintr-o sală în alta sau din interior în exterior este organizată ca un joc, transformând un moment logistic într-o activitate cu sens.	<i>Mergem ca urșii la pădure! sau Suntem trenulețul care pleacă în curte</i> – copiii se deplasează în coloană, imitând animalul sau vehiculul propus de educatoare.

Activitățile opționale. În structura programului zilnic al grădiniței, activitățile opționale ocupă un loc bine definit, încadrându-se în categoria activităților de învățare și a celor destinate dezvoltării personale. Din perspectiva normării didactice, educatoarea are la dispoziție o plajă orară de zero până la o activitate opțională pe săptămână, indiferent de nivelul de vârstă al grupei cu care lucrează. Decizia de a organiza sau nu un astfel de opțional îi aparține în totalitate.

Programa după care se desfășoară activitatea opțională poate fi elaborată chiar de educatoare, caz în care este supusă avizării din partea inspectorului de specialitate, sau poate fi selectată din oferta de programe deja validate de Ministerul Educației ori de Inspectoratele Școlare Județene. În ambele situații, desfășurarea opționalului respectă cadrul legal în vigoare.

Un domeniu cu un potențial formativ deosebit la vârsta preșcolară este cel al limbilor străine. Educatoarele care dețin competențe atestate în acest sens pot introduce elemente de limbă străină prin metoda CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) sau pot folosi materiale elaborate în cadrul proiectului european Erasmus+ *Bilingual Education: a step ahead* (2015), demers care integrează conținuturi tematice cu achiziția limbii într-un mod natural și adaptat vârstei (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019).

Activitățile desfășurate în perioada după-amiezii acoperă trei categorii distincte: activități recuperatorii și ameliorative pe domenii experiențiale, activități recreative și de cultivare a înclinațiilor personale, a predispozițiilor și aptitudinilor individuale, precum și activități liber-alese. Prin natura și structura lor, aceste activități respectă ritmul propriu de învățare al fiecărui copil și sunt corelate cu tema săptămânală sau cu tema proiectului aflat în desfășurare, asigurând astfel continuitatea și coerența programului zilnic în ansamblu.

Un aspect de reținut în proiectarea acestor activități îl reprezintă valorificarea rezultatelor evaluărilor periodice și secvențiale. Datele consemnate în Fișa de apreciere a progresului copilului înainte de intrarea în clasa pregătitoare, precum și observațiile înregistrate în Caietul de observații constituie surse de referință pentru adaptarea intervențiilor educaționale la nevoile concrete ale fiecărui copil (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019). Astfel, perioada după-amiezii nu funcționează ca un interval distinct și izolat de restul programului, ci se integrează organic în demersul educațional global, contribuind la consolidarea achizițiilor, la compensarea dificultăților identificate și la stimularea potențialului individual al copilului.

Activitățile extracurriculare/extrașcolare. Spre deosebire de activitățile opționale, cele extracurriculare și extrașcolare se plasează în afara programului formal de studiu și, uneori, în afara spațiului instituțional al grădiniței. Ele reprezintă un complement valoros al educației formale, oferind un cadru mai relaxat și mai diversificat de învățare, care poate răspunde mai fidel intereselor și înclinațiilor individuale ale fiecărui copil.

Valoarea pedagogică a acestor activități este recunoscută atât la nivelul dezvoltării individuale a copilului, cât și la nivelul sistemului de învățământ. Printre

contribuțiile lor se numără: lărgirea orizontului cultural și al cunoașterii generale, stimularea talentelor și aptitudinilor în domenii variate (artă, știință, sport, tehnică), cultivarea trăsăturilor de caracter și a conduitei morale, precum și consolidarea unor achiziții pe care cadrul activităților de la grupă nu le poate aprofunda suficient.

Tipologia acestor activități este largă și acoperă numeroase domenii: vizite și excursii la obiective culturale, spectacole și expoziții, tabere școlare, cercuri tematice, activități sportive, proiecte de educație ecologică, rutieră, financiară, religioasă sau pentru sănătate, dar și programe de lectură sau de inițiere într-o limbă modernă.

Planificarea activităților extracurriculare se face lunar sau în funcție de calendarul proiectului educațional la care a aderat unitatea de învățământ, cu implicarea părinților și a partenerilor din comunitate. Este esențial ca acestea să fie corelate cu celelalte activități desfășurate cu copiii și să evite supraîncărcarea programului acestora, urmărindu-se o succesiune logică menită să conducă la formarea competențelor vizate (Curriculum pentru Educația Timpurie, 2019).

Referințe bibliografice

- Anghelache, V. (2022). Proiectarea didactică în grădiniță. Abordare din perspectiva noului curriculum. În V. Anghelache (coord.), *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru definitivat și grade didactice*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms: Summary Report of the HEAD Project*. Manchester: University of Salford.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4–12.
- Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Ezechil, L. & Păiși-Lăzărescu, M. (2011). *Laborator preșcolar. Ghid metodologic* (ed. a IV-a). București: V & I Integral.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. În C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Greenwich: Ablex Publishing.
- Glava, A., Pocol, M. & Tătaru, L. (2009). *Educația timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- Vrășmaș, E. (2014). *Educația timpurie*. București: Arlequin.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- *** Ministerul Educației Naționale (2019). *Scrisoare metodică. 2019-2020, Educația în plan sistemic și curricular*. Ordinul Ministrului Educației nr. nr. 4694/02.08.2019, https://isjdb.ro/public/static/files/curriculum/prescolar/2019_2020/Scrisoare_metodica_2019.pdf.
- *** Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru Educația Timpurie. Anexă la Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4694/02.08.2019*. București. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.
- *** *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (2024). (ROFUIP)*. URL: <https://edu.ro/ROFUIP>.

Capitolul 8.

Strategii didactice utilizate în educația timpurie

Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschivu

8.1. Delimitări conceptuale. Componente. Rolul integrator al strategiilor didactice

Strategia didactică reprezintă scenariul didactic, traseul metodic optim pentru abordarea unei situații concrete de instruire (predare și învățare). Strategia didactică presupune utilizarea unui sistem de metode, mijloace și forme de organizare a activității educaționale, „integrate în viziune sistemică în structuri operaționale unitare și coerente, care vizează construirea experiențelor de învățare, formarea de abilități, capacități și competențe și raționalizarea procesului instructiv-educativ” (Bocoș & Jucan, 2017, p. 88).

Definiția de mai sus evidențiază rolul integrator al strategiilor didactice, deoarece se concentrează pe elementele componente fundamentale ale oricărei strategii: metode de instruire, mijloace didactice, modalități de organizare a instruirii. Acestea sunt combinate și adaptate optim, în vederea configurării unor situații de învățare, care să determine, pentru elevi, experiențe de învățare relevante. Ca urmare, în elaborarea proiectului de activitate, la rubrica dedicată strategiilor didactice se vor consemna cele trei componente fundamentale.

Strategia presupune „un ansamblu structurat și unitar, de metode, mijloace, tehnici, moduri de organizare și procedee didactice, adaptate unei situații de învățare” (Tiron & Stanciu 2019, p. 69). Vom delimita conceptual aceste elemente.

Metoda didactică semnifică drumul, calea care se urmează, traseul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale; este calea pe care profesorul o parcurge pentru a da posibilitatea elevilor săi să găsească propria cale în învățare. Termenul derivă din grecescul „methodos”, meta = spre și odos = cale, drum.

Procedeele didactice sunt componente, particularizări ale metodei, ce țin de execuția acțiunii; elemente de sprijin sau de valorificare a metodei. Relația metodă-procedeu didactic se bazează pe „(inter)influențare, completare, sprijinire și potențare reciprocă”; este una flexibilă și dinamică: „o metodă poate deveni procedeu al unei metode considerată principală în activitatea instructiv-educativă, iar un procedeu poate dobândi statutul de metodă în situațiile de instruire în care este folosit, cu precădere, în activitatea didactică” (Bocoș, Jucan, 2017, p. 94). Metodele și procedeele asociate unei situații de instruire se integrează în sisteme metodologice, ansambluri coerente, bazate pe relații de convergență și reciprocitate.

Tehnica didactică se referă la un mod specific de integrare a metodelor, a procedeelelor și a mijloacelor didactice, selectate în raport cu finalitățile propuse. Stăpânirea tehnicilor didactice asertive, creative și inovative contribuie la realizarea unor activități educaționale de calitate. Așadar, „între cele trei elemente (metodă didactică, procedeu didactic și tehnică didactică) există o *interdependență vizibilă*: metoda cuprinde una sau mai multe tehnici, iar tehnicile cuprind unul sau mai multe procedee. În același timp, în funcție de contextul de învățare, o metodă se poate transforma în procedeu sau un procedeu poate deveni metodă” (Brănișteanu & Maier, 2019, p. 343).

Mijloacele de învățământ reprezintă un ansamblu de instrumente, materiale, produse, adaptate și selecționate în mod intenționat pentru a reuși atingerea finalităților procesului instructiv-educativ. Tradiția școlii a promovat termenul de material didactic pentru aceste re(surse) materiale, concepute și realizate pentru a fi utile cadrelor didactice în activitatea instructiv-educativă. Mijloacele de învățământ sau didactico-materiale sunt cunoscute și sub denumirea de resurse de învățare. *Tehnologia de învățământ* desemnează sistemul metodelor, mijloacelor și tehnicilor atașate unei situații didactice specifice.

Modurile de organizare a învățării se referă la modalitatea de organizare a activității, de aranjare a colectivului de copii; în cadrul fiecărui tip de activitate, instruirea (predarea-învățarea) poate fi organizată frontal (colectiv), pe grupe și individual.

În concluzie, strategiile didactice reflectă „esența procesului de învățământ”, ***integrând, într-un tot unitar, componente psihopedagogice și psihosociale*** (Bocoș, 2017, p. 205): *tipurile de experiențe de învățare; structurarea, organizarea, și prezentarea conținuturilor-stimul ale situației de învățare; configurația sarcinilor de învățare, dirijarea și monitorizarea învățării; stilul/stilurile de învățare; motivația pentru învățare/autoînvățare; metodele și procedeele de instruire și autoinstruire utilizate; mijloacele de învățământ; formele de organizare a activității elevilor; metodele, tehnicile și probele de evaluare și autoevaluare (din perspectivă pedagogică) și relațiile educaționale elev-profesor și elev-elev; interacțiunile socio-cognitive; comunicarea educațională (perspectiva psihosocială)*. Toate acestea corelate cu obiectivele vizate și cu particularitățile copiilor și ale contextului educațional.

8.2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea și caracteristicile principalelor grupe de metode

Metodele reprezintă elementul esențial al strategiei didactice. Ele constituie latura executorie, instrumentul de realizare a obiectivelor prestabilite ale învățării. Opțiunea pentru o metodă sau alta este în strânsă legătură cu personalitatea profesorului și cu gradul de pregătire și interesul celor cu care lucrează (interes care poate fi stimulat prin utilizarea unor astfel de metode).

Domeniul taxonomiilor (clasificărilor) metodelor didactice este traversat de numeroase puncte de vedere, în raport cu criteriul de clasificare de la care s-a pornit (Cerghit, 2006): criteriul funcției fundamentale: *metode de transmitere/asimilare a cunoștințelor; metode de formare de priceperi/deprinderi, metode de consolidare, metode de aplicare, metode de evaluare*; criteriul suportului purtător de informații: *metode verbale, metode intuitive, metode bazate pe acțiune*; criteriul tipului de învățare: *metode ale învățării prin receptare, metode ale învățării prin descoperire, metode ale învățării prin acțiune, metode ale învățării prin creație*; criteriul subiectului pe care este centrată metoda: *metode centrate pe activitatea profesorului, metode centrate pe activitatea elevului*; criteriul tipului de relație profesor-elev: *metode obiective, autoritare, metode liberale, permissive*; criteriul gradului de activizare a elevilor: *metode pasive, metode active*.

Vom menționa criteriul reprezentat de modul de prezentare a informațiilor, „principalul izvor al învățării”, în funcție de care I. Cerghit distinge patru mari categorii de metode (2006, pp. 110-115):

- A. Metode de comunicare și dobândire a valorilor socio-culturale;
- B. Metode de explorare sistematică a realității obiective;
- C. Metode fundamentate pe acțiune practică;
- D. Metode de raționalizare a conținuturilor și a operațiilor de predare/învățare.

A. Metodele de comunicare își legitimează existența și adeseori primatul în virtutea faptului că cea mai puternică sursă de cunoaștere de care învățământul s-a folosit dintotdeauna a constituit-o experiența de cunoaștere a umanității, fiind normală folosirea unui bogat repertoriu de *metode de comunicare*, cu funcții de transmitere și de asimilare a tezaurului cultural al umanității. Categoria metodelor de comunicare (de transmitere a informațiilor) cuprinde *metode de comunicare orală*: expozitive (expunerea didactică, narațiunea/povestirea, descrierea, explicația) și conversative, interactive (conversația, discuția colectivă, dezbateră, problematizarea, descoperirea); *metode de comunicare scrisă* (lucrul cu cartea, lectura după imagini).

B. Metodele de explorare. Se cultivă în măsură crescândă interesul pentru acțiunea sistematică de explorare sau investigație proprie a realității naturale și socio-

umane. Ca urmare, o pondere sporită dețin așa-numitele *metode de explorare organizată a realității*. Acestea sunt metode obiective, intuitive, care se pot împărți, după caracterul acțiunii exploratorii, în două subgrupe principale, și anume: *metode de explorare directă a realității*, bazate pe contactul nemijlocit cu lumea obiectelor și fenomenelor naturii și ale vieții sociale, în esență metode de învățare prin descoperire (observarea sistematică, experimentul) și *metode de explorare indirectă a realității*, bazate pe explorarea substitutelor obiectelor și fenomenelor reale (*demonstrația, modelarea*).

C. Metodele de acțiune (metode practice) urmăresc, în esență, operaționalizarea sau instrumentalizarea noțiunilor, aplicarea lor creatoare la realitatea practică. După caracterul acțiunii, acestea se grupează în: *metode de acțiune efectivă* (exercițiul, studiu de caz, proiectul, lucrarea practică) și *metode de acțiune simulată sau fictivă* (jocul didactic, jocul de rol sau de simulare, învățarea dramatizată).

D. Metodele de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare/învățare sunt centrate pe performanță, pe eficiență maximă, valorificând elemente sau metode întregi aparținând celorlalte categorii: metodele algoritmice, Instruirea Asistată de Calculator (IAC).

A. METODELE DE COMUNICARE

Expunerea. Beneficiind de o îndelungată utilizare în procesul de învățământ, expunerea constă în prezentarea verbală monologată de către cadrul didactic a unui volum de informație (Moise, 1996, apud Cerghit, 2006), în prezentarea orală a unei teme/probleme cu grad ridicat de complexitate (Massari, 2022). În funcție de vârsta și de experiența copiilor, expunerea poate fi aplicată în următoarele variante: povestirea, explicația, descrierea, instructajul.

Povestirea constă din prezentarea informației sub forme descriptive sau narative, respectând ordonarea în timp sau în spațiu a obiectelor, fenomenelor, evenimentelor. Explicațiile nu lipsesc cu desăvârșire, dar ele ocupă un loc secundar în raport cu prezentarea faptelor. Folosită frecvent în grădiniță, narațiunea este o metodă de mare succes, deoarece ea răspunde unei înclinații firești și puternic resimțite la copii, aceea spre imaginar, miraculos, fantastic și istorisire (Cerghit, 2006). În învățământul preșcolar, povestirea reprezintă mijloc de realizare a activității educative, alături de: lectura educatoarei, lectura după imagini, memorizare, observare, joc didactic etc. (Rafailă & Rădulescu, 2022).

G.-A. Massari (2022) descrie cele două tipuri de povestiri care se desfășoară în grădiniță: povestirea educatoarei și povestirile copiilor.

Povestirea educatoarei este o relatare orală a unei opere literare (poveste sau povestire), susținută, de regulă, cu ajutorul unor ilustrații. Scopul realizării povestirii educatoarei vizează: dezvoltarea memoriei, atenției, a capacității de analiză, comparare, generalizare.

	Povestirea educatoarei. Se poate desfășura fie ca activitate obligatorie, fie în timpul jocurilor sau activităților alese, individual sau pe grupe. Copiii sunt încurajați să urmărească firul întâmplărilor, să observe și să memoreze trăsăturile personajelor, să analizeze și să stabilească relații între evenimente și personaje, ajungând în final la concluzii generalizatoare.		
	Rolul povestirii: Formarea conduitei morale și stimularea imaginației prin implicarea emoțională în firul narativ.		
	Educatoarea: - redă povestea oral, eventual cu ajutorul ilustrațiilor; - încurajează observarea personajelor și a relațiilor dintre acestea.		Copiii: - ascultă activ, urmăresc firul poveștii și discută despre personaje și fapte; - analizează întâmplările și ajung la concluzii simple.
	Aplicație. Pentru a-i ajuta pe copii să descopere valoarea prieteniei, educatoarea le poate spune o poveste scurtă despre o albinuță, care obosește și nu mai poate aduce polen la stup. Atunci, prietenii ei albiuțe o ajută și îi duc ele coșulețele cu polen. Prin întrebări ghidate, îi invită pe preșcolari să observe comportamentul personajelor: „Ce au făcut albinuțele când prietena lor era obosită?”, „Cum credeți că s-a simțit albinuța ajutată?”, „Voi cum v-ați ajuta prietenii dacă ar avea nevoie?”. Tonul expresiv și imaginile cu albinuțe harnice stimulează participarea copiilor și contribuie la înțelegerea valorii prieteniei și a sprijinului reciproc.		

Povestirile copiilor se întâlnesc în două forme: repovestirile (pe baza unor tablouri/ilustrații ce redau episoadele principale; pe baza unui plan verbal corespunzător fragmentelor logice; pe baza unui text citit; repovestirile libere) și povestirile create de copii (pe baza unui șir de ilustrații; cu început dat create de copii; pe baza unui plan dat; după modelul educatoarei; după jucării sau personaje îndrăgite; după desenele copiilor). *Repovestirea* este o metodă educațională derivată din povestire, în care copilul sau grupul de preșcolari devine protagonistul activ al procesului de reconstrucție a unei povești auzite anterior. Aceasta implică utilizarea unor imagini în succesiune logică, pentru a-i ajuta pe copii să refacă firul narativ. Scopul repovestirii este redarea de către copii a conținutului unei povești, fie mai simplificat, fie mai elaborat, folosind propriile mijloace de exprimare, corecte din punct de vedere fonetic, lexical și gramatical. Ei trebuie să relateze întâmplări reale sau fictive, să identifice și să caracterizeze personajele, să emită judecăți asupra comportamentului acestora și să-și exprime impresiile și preferințele, motivându-le. *Povestirile create de copii* au un rol formativ evident, stimulând gândirea, imaginația

și dezvoltarea unei comunicări verbale corecte, fluente și expresive. Ele răspund și nevoii interioare a copilului de a-și imagina diverse evenimente, fapte, lucruri sau personaje.

Explicația. Inițial metodă de cunoaștere, a devenit metodă didactică esențială pentru transmiterea cunoștințelor în procesul educațional. Explicația aparține categoriei metodelor expositive, întrucât implică furnizarea de informații de către profesor cu scopul de a genera înțelegere reală (Rafailă & Sultănescu, 2022), constând în „precizarea și clarificarea conceptelor, structurilor și mecanismelor de funcționare a unui produs/proces/fenomen” (Massari, 2022, p. 203).

	Explicația. Este o cale ușoară, rapidă și eficientă de dezvăluire a unor date noi pe baza unei argumentații deductive, în care predomină demonstrația rațională: mai întâi se prezintă un concept, o regulă, un fenomen sau o situație nouă, iar abia apoi se analizează exemplele și argumentele care ajută la înțelegerea și confirmarea celor explicate (Cerghit, 2006).		
	Rolul explicației: Formarea conduitei morale și stimularea imaginației prin implicarea emoțională în firul narativ.		
	Educatoarea: - explică motivele pentru care anumite acțiuni sunt importante; - leagă informația de efectele acțiunilor asupra comportamentului.		Copiii: - înțeleg legătura dintre acțiune și efect; - aplică regulile și exersează deprinderile, dezvoltând obiceiuri dezirabile.
	Aplicație. Explicația este adesea folosită pentru introducerea de reguli, explicarea fenomenelor simple și formarea unor deprinderi corecte. De exemplu, explicația poate contribui la formarea comportamentului de igienă personală, prin înțelegerea cauzelor și efectelor (<i>microbii</i> → <i>boală</i>), prin motivarea acțiunii corecte (spălarea pe mâini), contribuind la dezvoltarea conștiinței igienico-sanitare.		

Descrierea. Este forma de expunere care constă în prezentarea caracteristicilor unui obiect, proces, fenomen. Este o metodă de cunoaștere prin atribuire de proprietăți, stăruind asupra aspectelor pregnante de formă, dimensiune, stare de spirit, context de relații etc. (Cerghit, 2006), fiind utilizată „pentru a înfățișa aspecte ale realității înconjurătoare, trăsăturile unor personaje (...) cadrul unde se desfășoară o acțiune” (Vasile & Ene, 2017, p. 85). Scopul folosirii metodei descrierii îl reprezintă sporirea motivației, implicarea participanților în descoperirea noilor informații, dezvoltarea atenției, printr-o „observație dirijată pe baza unei scheme stabilite de profesor sau împreună cu subiecții educației” (Ciolan & Bucur, 2022, pp. 110-111).

	Descrierea. În învățământul preșcolar, schița descrierii se conturează, se modifică, se adaptează pe parcursul desfășurării activității; se pot folosi imagini, jocuri de rol, elemente naturale sau confecționate pentru a sprijini descrierea.		
	Rolul descrierii: dezvoltarea capacității copiilor de a percepe și de a descrie realitatea prin intermediul simțurilor.		
	Educatorea: - folosește suporturi vizuale sau materiale reale; - adaptează limbajul la nivelul de vârstă; - adresează întrebări ghidate pentru a stimula observația și exprimarea.		Copiii: - privesc, explorează și descriu ceea ce observă; - răspund la întrebări și verbalizează propriile percepții; - își dezvoltă atenția, vocabularul și gândirea.
	Aplicație. Pentru a-i ajuta pe copii să descopere frumusețea toamnei, educatoarea le poate arăta o imagine sau un tablou cu un peisaj de toamnă (copaci cu frunze galbene, roșii și portocalii, cer senin, frunze căzute pe jos). Prin întrebări ghidate, îi invită pe preșcolari să descrie ceea ce văd: culorile frunzelor, forma copacilor, starea vremii. Se folosește un limbaj adaptat nivelului lor de vârstă, stimulând participarea prin întrebări precum: „Ce culori vezi în copac?”, „Cum sunt frunzele - verzi sau galbene?”, „Ce s-a întâmplat cu frunzele de pe jos?”		

Instructajul. Această metodă este deseori utilizată „în contextul unor acțiuni de repetare, exersare continuă a deprinderilor, a abilităților” (Ciolan, 2022, p. 169). Reprezintă o enumerare de acțiuni care urmează a fi efectuate într-o anumită succesiune. Cadrul didactic are rolul de a prezenta conținuturi, idei sau situații, de a oferi explicații adaptate nivelului de înțelegere al copiilor, de a demonstra pașii necesari pentru rezolvarea sarcinii de învățare și de a le cere acestora să aplice informațiile oferite în situații concrete de exersare (Boloță, 2019, apud Ciolan, 2022).

	Instructajul. În învățământul preșcolar, precedă sau însoțește desfășurarea unei activități practice, în scopul precizării și clarificării etapelor/sarcinilor de îndeplinit, a condițiilor și regulilor de ordine și disciplină, a modului de comportare a copiilor.		
	Rolul instructajului: asigurarea înțelegerii pașilor de lucru, prevenirea greșelilor și organizarea eficientă a unei activități.		
	Educatorea: - prezintă clar etapele activității; - oferă indicații pentru a evita greșelile sau accidentările; - stabilește regulile și condițiile de lucru.		Copiii: - ascultă explicațiile și urmăresc modul de realizare; - respectă indicațiile și regulile; - parcurg pașii în succesiunea corectă.
	Aplicație. Într-o activitate practică de confecționare a unei flori din hârtie colorată, instructajul vizează asigurarea înțelegerii pașilor de lucru înainte de începerea activității (1. „Luăm coala verde și o rulăm ușor ca să formăm tulpina”, 2. „Lipim la capăt”, 3. „Decupăm 5-6 petale din hârtia colorată”, 4. „Lipim petalele în jurul tulpinii”); prevenirea greșelilor sau a accidentărilor (folosirea corectă a foarfecii); organizarea eficientă a muncii (cu materiale pregătite și reguli clare).		

Conversația. Consemnată „în lucrările de specialitate și sub denumirea de *metodă interogativă, convorbire, discuție sau dialog didactic*”, este o metodă didactică centrată pe dialog, utilizată pentru dobândirea de noi cunoștințe sau pentru consolidarea, fixarea și verificarea celor deja învățate (Massari, 2022, p. 206). Este o metodă de comunicare verbală, care presupune activizarea, cunoștințele fiind vehiculate prin intermediul dialogului (întrebare-răspuns), discuțiilor, dezbaterilor. Spre deosebire de „această înclinație firească a omului de a conversa, de a purta discuții cu alții, *dialogul școlar* (...) este în întregime subordonat unor sarcini didactice și educative, este axat pe procesul de învățare și dezvoltare a personalității” (Cerghit, 2006, p. 138).

	Conversația. Pe baza unor întrebări și răspunsuri, se stimulează și se dirijează activitatea de învățare, având o arie foarte largă de utilizare, la toate categoriile de activități din grădiniță.		
	Rolul conversației: stimularea exprimării orale, dezvoltarea gândirii logice și a capacității de a descrie și de a argumenta.		
	Educatorea: - adresează întrebări clare și accesibile; - ghidează discuția prin repere logice; - valorifică răspunsurile copiilor și le organizează în concluzii.		Copiii: - răspund la întrebări și își exprimă opiniile; - descriu, povestesc și argumentează pe baza experiențelor proprii; - își dezvoltă limbajul, gândirea și capacitatea de comunicare.
	Aplicație. Pentru a-i ajuta pe copii să identifice și să redea, într-un limbaj descriptiv și logic, trăsăturile anotimpului vara, educatoarea adresează întrebări precum: „ <i>Cum ne dăm seama că este vară?</i> ”, „ <i>Ce observai afară?</i> ”, urmate de posibile răspunsuri din partea copiilor: „ <i>Este foarte cald!</i> ”, „ <i>Soarele strălucește tare!</i> ” sau „ <i>Ce fac oamenii vara, pentru că este atât de cald?</i> ”, copiii urmând să își consolideze regulile de protecție în anotimpul cald.		

Variantele conversației sunt *discuția colectivă și dezbaterea*.

Discuția colectivă îmbracă forma unui schimb organizat de idei, informații, impresii, opinii, critici, propuneri pe o temă comună, având scopuri multiple: studierea și aprofundarea în comun a unor concepte și idei; identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre concepte, teorii și strategii; rezolvarea problemelor teoretice și practice care necesită creativitate și intuiție; dezvoltarea exprimării verbale și a creativității colective în cadrul grupului (Cerghit, 2006, apud Duță, 2022).

Dezbaterea. Este o variantă complexă a metodei conversației, reprezintă o discuție amplă și detaliată pe marginea unor subiecte adesea controversate sau nerezolvate, având ca scop influențarea convingerilor, atitudinilor și comportamentului participanților (Cerghit, 2006, apud Mălureanu, 2022).

În învățământul preșcolar, convorbirea reprezintă mijloc de realizare a activităților pe domenii experiențiale, prin care se încurajează exprimarea liberă a copiilor și susținerea propriilor opinii în fața grupului. Se bazează pe utilizarea activă a vocabularului dobândit prin activități precum observarea, povestirea, jocurile didactice sau contactul direct cu lumea înconjurătoare. Această metodă se poate desfășura atât în cadrul întregii grupe, cât și în grupuri mici sau individual. Pentru ca activitatea de convorbire să fie eficientă, este necesară parcurgerea a cinci etape esențiale: planificarea activității din timp; alegerea unei teme accesibile și atractive, în acord cu interesele copiilor; crearea unor situații variate de viață care să stimuleze dialogul; centrarea pe aspectele formative; elaborarea unui plan de întrebări bine structurat, care să conducă la concluzii parțiale și finale (Massari, 2022).

Problematizarea. Metoda problematizării (problem-solving) se bazează pe teoriile constructiviste ale lui Piaget, Vîgotski și Bruner, potrivit cărora învățarea este un proces activ de construire a cunoștințelor noi pe baza celor anterioare. Copilul explorează situații noi, reflectează asupra experiențelor și își adaptează cunoștințele pentru a găsi soluții, confruntându-se conștient cu provocările realității (Ilade, 2022). Procesele problematizării constau nu atât în soluționarea de probleme (problem-solving), cât în găsirea, descoperirea de probleme (problem-finding). Termenul problem-finding „devine în acest context sinonim cu problematizare. Problematizarea/generalizarea, descoperirea de probleme reprezintă esența procesului de creație” (Dillon, 1988, p. 12).

În construirea pedagogică a situațiilor problematice în activitatea educativă din grădiniță, se valorifică:

- decalajul dintre nivelul precedent al cunoașterii, incomplet sau insuficient și nivelul viitor, net superior (Bocoș, 2013);



Metoda problematizării. Aplicație. Se pot realiza jocuri de orientare în spațiu unde copiii, cunoscând relațiile spațiale simple (nivelul precedent), trebuie să urmeze indiciile unui traseu pe baza hărții și să ia decizii logice (nivel viitor).

- contradicțiile între modul de rezolvare teoretică și dificultatea de aplicare practică în abordarea anumitor aspecte (Kudreavțev, după Cucos, 2005, apud Ilade, 2022);



Metoda problematizării. Aplicație. De exemplu: „Cum se pot cultiva legume/fructe în deșert”; „Ce combustibil nu ar polua planeta?” (Massari, 2022, pp. 209-210).

- analiza unui obiect, fenomen, proces etc. în contexte situaționale diferite (Bocoș, 2013);



Metoda problematizării. Aplicație. Se pot analiza fenomenele de plutire și de scufundare folosind materiale diverse (bețișoare, pietricele, mingi de plastic, frunze etc.).

- cunoașterea particularului unor situații și nevoia de generalizare (Bocoș, 2013);

	Metoda problematizării. Aplicație. Copiii aleg hainele potrivite în funcție de o imagine („Ne îmbrăcăm pentru plimbare iarna/vara”); <i>analizează comparativ („Ce purtăm vara/iarna?”), realizează generalizări.</i>
	- aplicarea, în condiții noi, a cunoștințelor asimilate anterior (Kudreavțev, după Cuceș, 2005, apud Ilade, 2022).
	Metoda problematizării. Aplicație. De exemplu, găsirea tuturor variantelor prin care se poate descompune o mulțime cu mai multe elemente (Massari, 2022).

Învățarea prin descoperire este o continuare a problematizării și constă în refacerea de către elevi, prin efort propriu, a drumului elaborării de noi cunoștințe. Se află în strânsă corelație cu metoda problematizării, cu diferența că în descoperire se insistă pe căutarea și aflarea soluției. Implică o atitudine activă a participanților, care desfășoară o activitate de observare, prelucrare a datelor, de explorare a alternativelor, de învingere a obstacolelor, pe parcursul căreia se pot înregistra incertitudini și erori (Cerghit, 2006).

	Învățarea prin descoperire. În perioada copilăriei, învățarea se realizează predominant prin descoperire ghidată, ceea ce determină intervenția activă a educatorului în rol de facilitator. Copiii descoperă prin participare la experiențe de învățare active, constructive și interactive (Honomichl & Chen, 2012, apud Tudor et al., 2023).		
	Rolul învățării prin descoperire: dezvoltarea curiozității, a spiritului de observare și formarea capacității copiilor de a înțelege concepte prin experiențe directe.		
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="206 973 637 1192"> Educatoarea: - creează situații de explorare și oferă materiale adecvate; - ghidează observațiile prin întrebări stimulativ; - încurajează formularea concluziilor personale. </td><td data-bbox="637 973 1132 1192">  Copiii: - explorează activ și experimentează - observă fenomene și descoperă relații - își dezvoltă autonomia, gândirea logică și dorința de a căuta răspunsuri. </td></tr> </table>	Educatoarea: - creează situații de explorare și oferă materiale adecvate; - ghidează observațiile prin întrebări stimulativ; - încurajează formularea concluziilor personale.	 Copiii: - explorează activ și experimentează - observă fenomene și descoperă relații - își dezvoltă autonomia, gândirea logică și dorința de a căuta răspunsuri.
Educatoarea: - creează situații de explorare și oferă materiale adecvate; - ghidează observațiile prin întrebări stimulativ; - încurajează formularea concluziilor personale.	 Copiii: - explorează activ și experimentează - observă fenomene și descoperă relații - își dezvoltă autonomia, gândirea logică și dorința de a căuta răspunsuri.		
	Aplicație. Copiii pot să descopere diferențele dintre stările de agregare ale apei, prin utilizarea unor elemente simple: un pahar cu apă, un cub de gheață, un ibric, de exemplu. Aspecte precum „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 [...] vin să potențeze valoarea formativă a căutărilor în perioada copilăriei” (Tudor et al., 2023, p. 130).		

Lectura. Actul lecturii și studiul pe baza lecturii reprezintă un exercițiu intelectual cu deosebite valențe informativ-formative. Deprinderea lecturii începe de la cele mai fragede vârste, învățându-se și exersându-se atât în primele patru clase, cât și de-a lungul întregii perioade școlare și chiar după aceea. În învățământul preșcolar, un rol important îl deține lectura după imagini și lectura educatoarei (care se constituie în mijloacele de realizare a activităților pe domenii experiențiale).

Lectura după imagini (Massari, 2022). În grădiniță copiii nu știu să citească efectiv. Ca urmare, cea mai accesibilă formă de lectură pentru preșcolari este lectura după imagini. Structural, lectura după imagini presupune două componente: observarea dirijată a imaginilor și dezvoltarea capacităților de receptare și exprimare a mesajelor. Această formă de lectură este importantă, deoarece:

- ✓ sprijină familiarizarea cu cartea și cu ideea de lectură, chiar și în lipsa capacității de a citi texte scrise;
- ✓ îi ajută pe copii să facă distincția între textul scris și imagine;
- ✓ facilitează recunoașterea unor litere, cuvinte familiare sau titluri (din reviste, ambalaje, capitole etc.), contribuind la pregătirea lor pentru citirea propriu-zisă.

	Lectura după imagini. Constă în observarea dirijată a unor imagini (tablouri, ilustrații, fotografii, planșe) și în valorificarea acestora ca sursă de cunoaștere și comunicare.		
	Rolul lecturii după imagini: cultivarea atenției, spiritului de observație și a capacității de a interpreta și comenta imagini.		
	Educatorea: - oferă suporturi vizuale și ghidaj pentru analizarea imaginilor; - pune întrebări pentru a stimula observația și exprimarea; - încurajează respectarea ordinii și a structurii vizuale.		Copiii: - privesc și comentează imaginile; - identifică relațiile și detaliile din imagini; - își consolidează atenția, capacitatea de analiză; - exersează limbajul descriptiv.
	Aplicație. De exemplu, „la centrul Biblioteca, răsfoind atlase, enciclopedii sau cărți de povești cunoscute ce au ca text imagini, ei memorează textul privind desenele și le comentează. Însăși ținerea corectă a cărții, răsfoirea filă cu filă de la început până la sfârșit, cunoașterea șirului/firului logic al imaginilor din fiecare carte reprezintă achiziții importante pentru dezvoltare a preșcolarului” (Massari, 2022, p. 211).		

Lectura educatoarei se realizează similar activității de povestirea educatoarei, diferența constând în faptul că aceasta lecturează textul.

B. METODELE DE EXPLORARE

Observația. Metodă didactică și mijloc de realizare a activităților pe domenii experiențiale în învățământul preșcolar, metoda observației este întâlnită în practica școlară la toate nivelurile de învățământ și aproape la toate disciplinele de studiu. Cunoaște mai multe forme: *observația simplă și de scurtă durată/observația complexă și de lungă durată* (după timpul în care se derulează); *observare individuală/observare pe echipe* (după modul de organizare și desfășurare) – Anghelache, 2011; *dirijată/dependentă și liberă/independentă/autodirijată* (după gradul de dirijare) – Massari, 2022. Organizată în manieră frontală, grupală sau

individuală, observația rămâne o importantă metodă de învățământ, reprezentând, în același timp, o metodă de cercetare folosită în toate domeniile.

Educatoarea are un rol esențial în influențarea calității observației la preșcolari, prin următoarele modalități (apud Massari, 2022): propunerea unor teme sau subiecte atractive, capabile să capteze atenția copiilor și să le stimuleze curiozitatea; menținerea vie a interesului pentru explorare și cunoaștere, prin activități interactive și provocatoare; crearea unui mediu adecvat, asigurând condiții materiale propice desfășurării observației; oferirea unui timp suficient pentru ca fiecare copil să poată observa în ritmul său propriu; ghidarea activității prin instrucțiuni clare și concise, care să orienteze copilul fără a-i limita inițiativa; derularea unor activități de consolidare a celor observate, precum și valorificarea cunoștințelor dobândite prin observație în explicații și conversații.

	Observația. Face parte din categoria metodelor care favorizează însușirea unei experiențe deduse din contactul nemijlocit cu lumea reală a obiectelor și fenomenelor. Prin intermediul său li se dezvoltă copiilor o serie de calități necesare oricărui domeniu de activitate: spiritul de observație, obiectivitatea, rigoarea și precizia, capacitatea de a formula întrebări și de a căuta răspunsuri, de a supune analizei și de a interpreta faptele în mod personal. Cultivă, de asemenea, răbdarea și tenacitatea, imaginația, perspicacitatea (Panturu et al., 2008).		
	Rolul observației: stimularea atenției, percepției senzoriale și a capacității de a identifica și de a compara caracteristici specifice ale obiectelor sau fenomenelor.		
	Educatoarea: - oferă obiecte sau materiale pentru observare; - ghidează folosirea simțurilor și atenția la detalii; - adresează întrebări care stimulează descrierea și comparația.		Copiii: - explorează obiectele prin simțuri multiple (văz, pipăit, miros, gust); - identifică trăsături și diferențe între obiecte; - își dezvoltă atenția, vocabularul descriptiv și capacitatea de analiză.
	Aplicație. De exemplu, în cadrul temei anuale „ <i>Când, cum și de ce se întâmplă?</i> ”, tema proiectului: „ <i>Toamna, anotimpul bogăției</i> ”, categoria de activitate: Cunoașterea mediului, tema activității: „ <i>Mărul și para</i> ”, preșcolarii vor sesiza prin văz, pipăit, miros și gust caracteristicile distinctive privind aspectul general, structura, mărimea, culoarea, forma celor două fructe (Massari, 2022, p. 213)		

Experimentul. Este „o metodă didactică de cercetare directă a realității (...), complementară, dar diferită în raport cu metoda de instruire prin observare” (Cristea, 2022, p. 136). Metoda experimentului reprezintă observarea provocată, intenționată, în condiții determinate a unui fenomen, în scopul urmăririi desfășurării lui, al cercetării raporturilor de cauzalitate, al descoperirii legităților care-l guvernează, al verificării unor ipoteze (Panțuru et al., 2008). În grădiniță, experimentul se utilizează atât ca metodă didactică, cât și ca mijloc de realizare a activităților pe domenii experiențiale.

	Experimentul. Activitățile experimentale desfășurate de copii sub îndrumarea educatoarei urmăresc înțelegerea unor concepte și dobândirea de informații despre realitate. Educatoarea coordonează activitatea frontală și pe grupuri prin: instructaj prealabil; explicarea sarcinilor și etapelor; întrebări adresate pe parcurs, cu scopul de a menține atenția, motivația și de a ghida copiii spre concluzii corecte (apud Massari, 2022).	
	Rolul experimentului: consolidarea spiritului investigativ, atenției și capacității de analiză a fenomenelor prin explorare directă și experiențială.	
	Educatoarea: - propune situații experimentale structurate și furnizează resursele necesare explorării; - coordonează observațiile și interacțiunea dintre copii; - încurajează formularea de ipoteze, întrebări și argumentarea concluziilor.	 Copiii: - realizează explorări și investigații prin implicare activă; - observă fenomene, identifică corelații și interpretează rezultate; - dezvoltă gândirea critică, capacitatea de raționament și limbajul științific.
	Aplicație. Experimentul „este folosit cu precădere în activitățile din domeniul experiențial Științe, de tipul amestec de substanțe (apă cu ulei, apă cu zahăr, apă cu nisip); plutirea și scufundarea obiectelor, înghețarea lichidelor, topirea gheții, fermentarea unor produse, fenomene de condensare și evaporare. Dintre avantajele evidente ale metodei putem enumera: dezvoltarea spiritului de observație, a interesului pentru cunoaștere, plăcerea de a investiga, dezvoltarea limbajului prin formularea de întrebări, răspunsuri și argumente etc.” (Massari, 2022, pp. 212-213).	

Studiul de caz. Este o metodă de instruire și de învățare activă prin cercetarea unor evenimente ce se abat de la normal, devenind ieșite din comun, în sens pozitiv sau negativ, deci, devenind *cazuri*. Caracteristic acestei metode îi este faptul că ea permite participanților o confruntare directă cu o situație reală, autentică, considerată ca reprezentativă pentru o clasă de fenomene, o stare de lucruri mai generală, pe care aceștia urmează să o analizeze sub toate aspectele (Panțuru et al., 2008).

	Studiul de caz „presupune parcurgerea următoarelor etape: identificarea, sesizarea sau descoperirea cazului, selectarea celor mai potrivite strategii privind analizarea acestuia, prelucrarea și dezbateră cazului invocat din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii și validarea acestora în cazul generalizării rezultatelor” (Catalano, 2020, p. 402).	
	Rolul studiului de caz: dezvoltarea capacităților de analiză, de judecată și de aplicare a regulilor sau a principiilor în situații concrete.	
	Educatoarea: - prezintă cazuri structurate pentru observație și analiză; - ghidează copiii în identificarea acțiunilor corecte sau greșite; - încurajează reflecția, argumentarea și formularea concluziilor.	 Copiii: - examinează situații sau contexte propuse; - identifică comportamente adecvate și inadecvate; - exersează gândirea critică, luarea deciziilor și exprimarea raționamentelor.



Aplicație. De exemplu, în învățământul preșcolar „metoda se poate desfășura după un șir de ilustrații în care copiii să sesizeze acțiunile potrivite pentru *Așa da! Așa nu!* sau pot fi preluate dintr-o știre recentă de la televizor, din ziare sau din viața reală.” (Massari, 2022, p. 214).

În practica educațională se întâlnesc cel puțin trei variante ale acestei metode: *metoda situației* (prezentarea completă a cazului selectat, copiii primind toate informațiile necesare soluționării cazului-problemă dat); *studiul analitic* al cazului – metoda incidenței (prezentarea completă a situației date, informațiile necesare soluționării fiind redată parțial sau deloc; *copiii nu beneficiază de nicio prezentare completă asupra situației și nici de informații necesare soluționării cazului-problemă* (li se propun doar sarcini concrete de rezolvat, urmărind să se descurce prin eforturi proprii) – Massari, 2022.

Demonstrația. Este o metodă didactică de explorare indirectă a realității, având ca finalitate „asigurarea unui suport intuitiv, concret-senzorial achizițiilor din sfera cunoașterii în cadrul procesului de învățământ” (Catalano, 2020, p. 391).

În practica educațională, în funcție de materialul intuitiv utilizat, se întâlnesc mai multe tipuri ale demonstrației (Cerghit, 2006, Panțuru et al., 2008, Massari, 2022):

- *demonstrația pe viu, cu ajutorul obiectelor în stare naturală* (roci, semințe, plante, substanțe);
- *demonstrația cu ajutorul acțiunii* (a operațiilor, acțiunilor de executat, comportamentelor);
- *demonstrația cu substitutele obiectelor, fenomenelor, acțiunilor* (realizată, cel mai des, în mai multe variante: 1. planșe, scheme, reprezentări grafice, 2. hărți, 3. materiale tridimensionale);
- *demonstrația cu ajutorul experiențelor* (prin care se evidențiază fenomene, procese provocate intenționat de cadrul didactic);
- *demonstrația cu mijloace tehnice* (permite redarea fidelă, în plan sonor și vizual, a unor aspecte dificil sau imposibil de redat în alt mod).



Demonstrația. Constă în prezentarea directă, concretă și sistematică a unor obiecte, fenomene, acțiuni sau modele, în scopul formării unor reprezentări corecte, al dobândirii unor deprinderi sau al înțelegerii unor procese și relații din realitatea înconjurătoare.

	Rolul demonstrației: facilitarea însușirii corecte a unor acțiuni sau proceduri prin intermediul observării și imitării.
	Educatorea: - prezintă pașii unei activități sau proceduri într-o manieră clară și structurată; - explică fiecare mișcare sau etapă, evidențiind aspectele esențiale; - încurajează copiii să reproducă pașii observați, oferind feedback și corecturi.
	Copiii: - observă atent demonstrația și se concentrează asupra detaliilor; - imită pașii arătați, exersând corectitudinea acțiunilor; - își dezvoltă coordonarea, atenția și capacitatea de aplicare practică a cunoștințelor.
	Aplicație. Educatorea îi familiarizează pe copii cu formele geometrice (pătrat, cerc, triunghi) utilizând imagini și obiecte reale, demonstrând cum se pot recunoaște formele în diverse obiecte din jurul lor. Copiii vor fi invitați să observe și să identifice formele geometrice în sala de grupă sau în curtea grădiniței.

Modelarea. Este acea metodă de învățământ care constă în folosirea modelelor de explorare indirectă a realității, didactice, pentru ca educabilii, sub conducerea cadrului didactic, să sesizeze, să descopere anumite proprietăți, informații și relații despre obiectele, fenomenele, procesele din natură, societate pe care aceste modele le reproduc (Panțuru et al., 2008). Modelul este o reprezentare simplificată a unui obiect, fenomen sau proces, care facilitează înțelegerea rapidă și clară a acestuia. Un model evidențiază aspectele esențiale, eliminând detaliile neimportante, permițând copiilor să exploreze indirect obiecte sau fenomene inaccesibile direct (Gheorghe, 2022a).

Modelarea poate fi considerată mai degrabă o formă de demonstrație, respectiv demonstrația realizată cu ajutorul mulajelor sau modelelor, motiv pentru care este abordată deseori drept o variantă a demonstrației, și nu ca o metodă independentă (Massari, 2022).

	Modelarea. În învățământul preșcolar, „modelarea constă în repetarea conștientă a unei acțiuni pentru a o perfecționa, având ca termen de comparație un model, cu scopul de a o automatiza, adică de a o desfășura cu un control conștient foarte redus” (Massari, 2022, p. 219).
	Rolul modelării: facilitarea înțelegerii și fixării conceptelor prin reprezentări vizuale și tactile.
	Educatorea: - prezintă etapele sau caracteristicile esențiale ale fenomenului sau obiectului; - explică și evidențiază elementele importante; - ghidează copiii în reproducerea sau reconstituirea fenomenului cu ajutorul modelelor.
	Copiii: - observă și manipulează modelele; - reconstituie succesiunea etapelor sau formele obiectelor; - își consolidează cunoștințele și dezvoltă atenția și capacitatea de analiză.



Aplicație. În cadrul unei activități practice la grupa mare, copiii pot învăța să împăturească șervețelul pentru masă. După prezentarea unui șervețel pliat corect și explicarea și demonstrarea pașilor, prin repetarea conștientă în cadrul aceleiași activități sau în contexte similare, copiii ajung să plieze șervețelul corect, cu un control conștient redus, transformând acțiunea într-o deprindere. Astfel, modelarea este folosită nu doar ca demonstrație, ci și ca proces de formare și automatizare a unei abilități practice.

C. METODELE DE ACȚIUNE

Exercițiul. Metodă clasică de acțiune reală, cu un caracter algoritmic (Massari, 2022), exercițiul reprezintă o modalitate de efectuare conștientă și repetată a unor operații și acțiuni mintale sau motrice în vederea dobândirii și/sau consolidării unor cunoștințe și abilități (Panțuru et al., 2008). Așa cum spunea I. Cerghit, ca metodă sau ca procedeu, exercițiul se poate adapta tuturor formelor de activitate și oricărui nivel de instruire sau de formare, de la învățarea vorbirii corecte a limbii materne până la deprinderea calculului matematic sau mânuirea corectă a instrumentației de cunoaștere ori de practicare a unei profesii (1988).

După funcțiile îndeplinite, pot fi: *exerciții introductive* (de inițiere), *exerciții de bază*, *exerciții de consolidare*, *exerciții de evaluare*; după numărul subiecților participanți, exercițiile sunt: *individuale*, *de echipă*, *colective*; după gradul de intervenție a cadrului didactic, există exerciții *dirijate*, *semidirijate*, *libere* (autodirijate), *combinate*; după obiectivul pedagogic vizat, *exercițiile pot fi: de comunicare, de dezvoltare a funcțiilor și capacităților psihice, de calcul mintal, de creație, de formare a deprinderilor practice, de comportament în situații specifice, de autocunoaștere*; după disciplinele de învățământ unde sunt utilizate, există exerciții *gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice, tehnice*.

În mod specific pentru învățământul preșcolar, mijloacele de realizare a activităților pe domenii experiențiale includ exercițiile cu material individual.

	Exercițiul. Pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor intelectuale și practice este necesar ca participanții „să execute, să efectueze, să facă, să refacă, să repete” (Bocoș et al., 2016a, p. 164). Etapele desfășurării metodei exercițiului cuprind: demonstrația model, realizată de către cadrul didactic, urmată de o interiorizare treptată, realizată de elev, prin exersări repetate și sistematizate (Massari, 2022).
	Rolul exercițiului: Consolidarea deprinderilor practice și transformarea acțiunilor corecte în rutine.
	Educatoarea: - demonstrează pașii corecți ai unei activități sau acțiuni; - coordonează repetarea mișcărilor și oferă feedback pentru corectarea greșelilor.
	Copiii: - repetă activitatea sub îndrumarea educatoarei; - exersează pașii corecți până când aceștia devin obișnuință; - dezvoltă coordonarea, autonomia și înțelegerea secvenței acțiunilor.

	Aplicație. Copiii participă la exercițiul „Spune și arată”, în care fiecare primește pe rând o imagine cu un obiect, animal sau fruct și trebuie să îl denumească și să spună o propoziție despre acesta. Activitatea stimulează exprimarea corectă, clară și coerentă, îmbogățește vocabularul, dezvoltă imaginația și încrederea în sine, fiind desfășurată într-un cadru ludic și interactiv.
---	---

Lucrările practice. Constau în realizarea, sub îndrumarea cadrului didactic, a unor activități practice propriu-zise, în efectuarea unui ansamblu de acțiuni cu caracter practic-aplicativ, în îndeplinirea unor sarcini aplicative, în scopul mai bune înțelegeri și consolidări a cunoștințelor însușite, aplicării acestora în situații practice, dobândirii unor priceperi și deprinderi practice (Panțuru et al., 2008, Gheorghe, 2022b).

	Lucrările practice. Dețin calitatea de a-i ajuta pe copii să învețe mai ușor, atât în cadrul instituțional al grădiniței, cât și alte contexte situaționale diverse.		
	Rolul lucrărilor practice: aplicarea cunoștințelor învățate, dezvoltarea abilităților practice și a creativității.		
	Educatoarea: - prezintă sarcina și explică pașii de realizare; - oferă materiale și instrumente necesare; - coordonează și sprijină copiii pe parcursul activității.		Copiii: - realizează produsul material respectând indicațiile; - exersează decuparea, asamblarea și decorarea elementelor; - își consolidează abilitățile practice, manifestă creativitate.
	Aplicație. Activitățile practice se finalizează cu elaborarea unui <i>produs material</i> (Bocoș et al., 2016b). Copiii aplică noțiunile învățate despre părțile unei case realizând o machetă din carton și materiale reciclabile. Ei decupează, assemblează și decorează elementele, consolidând cunoștințe de orientare spațială, forme și culori, iar produsul final este expus în sala de grupă.		

Jocul didactic. Abordat în sistemul metodelor de învățământ ca metodă din categoria metodelor de acțiune practică bazată pe simulare (Cerghit, 2006), la nivel preșcolar, jocul didactic este utilizat atât ca metodă de învățământ, cât și ca mijloc de realizare a activităților pe domenii experiențiale.

Jocul didactic este acel tip de joc „folosit în scopul instruirii, educării și formării preșcolarilor și școlarilor mici, formă fundamentală de activitate didactică, mijloc de realizare a educației copiilor mici” (Răduț-Taciuc et al., 2021, p. 204).

	Jocul didactic. În esență, jocul didactic este activitatea dirijată care îmbină, într-un tot unitar, sarcinile și funcțiile jocului și sarcinile și funcțiile învățării (Massari, 2022).
	Rolul jocului didactic: dezvoltarea armonioasă a abilităților intelectuale, fizice, sociale și emoționale ale copiilor, într-un mod ludic.

	Educatorea: - organizează și facilitează activități prin jocuri atractive și structurate, adaptate nivelului copiilor; - stimulează implicarea activă, cooperarea și exprimarea creativă.		Copiii: - își formează comportamente și deprinderi în cadrul tuturor domeniilor de dezvoltare (cognitiv, fizic, socio-emoțional și limbaj), participând activ în cadrul jocurilor; - explorează diverse percepții senzoriale (vizuale, auditive, tactile, spațiale, gustative).
	Aplicații. Rolul educatoarei este „de a facilita prin jocul didactic activități care să maximizeze potențialul intelectual, fizic și moral al copilului. Jocul didactic constituie o modalitate deosebit de valoroasă de dezvoltare a senzațiilor și percepțiilor (vizuale, auditive, spațiale, tactile, gustative, temporale), de formare, dezvoltare și îmbogățire a vocabularului, sub aspect fonetic, lexical și gramatical, de modelare a viitoarei personalități.” (Massari, 2022, p. 223).		

 **Jocul de rol.** Metoda face parte din categoria metodelor bazate pe acțiune simulată. Jocul de rol este reprezentativ pentru categoria jocurilor de simulare. Prin joc se reproduc, în mod artificial, diferite funcții, relații, activități, conduite etc. Se pot simula ipostaze veridice din viața și activitatea adulților ce țin de acțiuni, ocupații, conduite, fapte etc.; participanții sunt puși să simuleze acțiuni, să formuleze și să experimenteze strategii de acțiune, să adopte decizii, să evalueze situații și rezultate, printr-o participare efectivă prin joc (Panțuru et al., 2008).

	Jocul de rol: Se desfășoară într-un context imaginar, în care copilul își asumă rolul dorit; jucăriile sau obiectele dobândesc, de asemenea, rol imaginar. Acest tip de joc apare încă de la începutul perioadei preșcolare (Ștefan 2006, apud Răduț-Taciu et al., 2021). Dată fiind participarea și implicarea entuziastă a copiilor, jocul de rol este des întâlnit în educația timpurie, în toate tipurile de activități (Mălureanu, 2022).		
	Rolul jocului de rol: dezvoltarea comportamentelor sociale adecvate în diverse situații, aplicarea și exersarea achizițiilor cognitive, prin implicarea activă a copiilor în scenarii ludice.		
	Educatorea: - organizează și coordonează activități de joc de rol, folosind diverse obiecte; - ghidează interacțiunile, stimulează cooperarea și evidențiază comportamente sociale pozitive.		Copiii: - își asumă diferite roluri în contexte apropiate de realitate, explorând situații sociale și modul de interacțiune cu ceilalți; - experimentează alternative de comportament și își formează atitudini sociale adecvate; - își dezvoltă empatia, comunicarea și colaborarea prin jocuri precum „de-a familia”, „de-a grădinița”, „de-a exploratorii” etc.
	Aplicație. Copiii „pot exersa roluri diferite în situații care îi apropie de realitatea înconjurătoare, folosindu-se de obiecte reale sau imaginare, cu accent pe formare și exersare de atitudini și comportamente sau pe exersarea achizițiilor cognitive.		

	Astfel, jocuri ca <i>de-a familia</i> , <i>de-a grădinița</i> , <i>de-a exploratorii</i> sau <i>cele legate de personajele din povești</i> asigură contexte potrivite pentru experimentarea unor situații și a unor posibile variante evolutive ale acestora, cu multiple implicații formative” (Mălureanu, 2022, p. 193).
--	--

Dramatizarea. Se bazează pe utilizarea mijloacelor și procedeele artei dramatice, constând în dramatizarea unui fragment literar, a unui fapt istoric, a unui eveniment actual. L. E. Ciolan (2022) redă beneficiile utilizării învățării prin dramatizare: posibilitatea de a învăța prin acțiune; integrarea dimensiunii kinestezice, în concordanță cu conținutul psihologic, răspunzând diverselor stiluri de învățare; stimularea creativității; dezvoltarea capacității de lucru în grup și a cooperării; îmbunătățirea imaginii de sine concomitent cu dezvoltarea capacității de a empatiza cu ceilalți (apud Bencze & Upton, 2006).

	Dramatizarea. Copiii sunt puși în situația de a interpreta anumite personaje, rolurile acestora, trăind efectiv stările și situațiile în care acestea sunt implicate.		
	Rolul dramatizării: dezvoltarea capacității de comunicare, a expresivității; înțelegerea mesajelor narative prin implicarea activă în situații social-emoționale.		
	Educatoarea: - coordonează activitatea, ghidează copiii în alegerea și asumarea rolurilor; - pune la dispoziție costume simple sau accesorii simbolice și explică contextul scenelor.		Copiii: - își asumă roluri din povești sau basme cunoscute și interpretează scenele-cheie; - înțeleg și redau mesajele principale, experimentând interacțiunea socială și colaborarea cu colegii; - își dezvoltă expresivitatea verbală și nonverbală, precum și empatia față de personaje și de situații.
	Aplicație. Copiii aleg sau primesc roluri din povești și basme cunoscute (de exemplu, <i>Scufița Roșie</i> , <i>Capra cu trei iezi</i> , <i>Albă ca Zăpada</i>). Sub îndrumarea educatoarei, aceștia se costumează simplu sau folosesc accesorii simbolice și interpretează scenele-cheie. În felul acesta vor înțelege și vor reda mesajele principale.		

D. METODELE DE RAȚIONALIZARE

Algoritmizarea. Presupune utilizarea unei înălțuiri de algoritmi, integrați într-o schemă de acțiune didactică (Massari, 2022). Un algoritm conține „o mulțime de instrucțiuni pentru rezolvarea unei probleme sau realizarea unei sarcini” (Sultănescu, 2022, p. 28); algoritmul este constituit dintr-un sistem finit de operații care se efectuează într-o succesiune logică obligatorie, invariabilă, care se aplică pentru rezolvarea unor probleme de un anumit tip și care conduce întotdeauna la obținerea aceluiași rezultat (Panțuru et al., 2008).

	Algoritmizarea. Constituie o dimensiune prezentă în fiecare dintre metodele cunoscute (nu este o metodă independentă), ci conferind celorlalte metode o nuanță specifică (Moise, 1996, apud Massari, 2022).		
	Rolul algoritmizării: dezvoltarea gândirii logice, a capacității de organizare a pașilor în rezolvarea unei sarcini și a abilității de a respecta o succesiune logică pentru a obține un rezultat corect și constant.		
	Educatoarea: - propune sarcini didactice structurate în pași clari și logici; - ghidează copiii în parcurgerea etapelor unui algoritm, explicând succesiunea obligatorie a operațiilor; - supraveghează aplicarea corectă a instrucțiunilor și încurajează copiii să observe că aceleași reguli duc mereu la același rezultat.		Copiii: - urmează instrucțiunile pas cu pas pentru rezolvarea sarcinii; - exersează rezolvarea unor probleme similare, aplicând aceeași succesiune logică de pași; - înțeleg că prin respectarea algoritmului pot ajunge de fiecare dată la rezultatul corect, dezvoltându-și perseverența și gândirea riguroasă.
	Aplicație. Un exemplu pentru învățământul preșcolar ar fi „algoritmul de formare a numărului natural (se construiește o mulțime cu tot atâtea elemente câte indică numărul învățat anterior și o mulțime cu un element în plus; se face corespondența element cu element între cele două mulțimi și se evidențiază proprietatea celei de a doua mulțimi ca având un element în plus, se asociază numărul corespunzător noii mulțimi, se numără elementele noii mulțimi cu un element în plus și se asociază noul număr; se construiesc mulțimi cu tot atâtea elemente, folosind corespondența element cu element și numărarea acestora, cu scopul de a arăta că toate mulțimile au același număr de elemente și pentru a construi clasa de echivalență”. (Massari, 2022, p. 222).		

Metoda activității pe bază de fișe de lucru. Fișa de lucru reprezintă un instrument didactic folosit în desfășurarea activităților de învățare, care, în funcție de obiectivul propus, poate include un ansamblu de itemi – întrebări, sarcini de lucru, exerciții intuitive (Bocoș et al., 2016a). Presupune analiza atentă a conținuturilor, împărțirea acestora pe unități logice, pe secvențe, conceperea unor teme/întrebări/sarcini pentru fiecare secvență, copiii urmând să formuleze răspunsurile corespunzătoare (Panțuru et al., 2008), sprijinind astfel procesul de evaluare și de autoevaluare.

	Fișa de lucru. Reprezintă un instrument prin care cadrul didactic organizează și dirijează în mod sistematic și eficient activitatea de învățare a copiilor, reducând timpul neproductiv, individualizând sarcinile și asigurând participarea activă a tuturor copiilor simultan.
	Rolul metodei bazate pe fișele de lucru: dezvoltarea atenției, motricității fine, gândirii logice și a capacității de recunoaștere a formelor, culorilor și numerelor prin activități interactive și vizuale.

	Educatorea: - coordonează activitatea și explică instrucțiunile fișelor de lucru într-un mod clar și accesibil copiilor; - pune la dispoziție materiale atractive, culori, creioane și suport vizual sugestiv pentru fiecare sarcină; - supraveghează corectitudinea execuției și încurajează copiii să-și exprime progresul și ideile.		Copiii: - realizează cu atenție sarcinile din fișele de lucru (trasare, colorare, completare, asociere, ordonare etc.); - își dezvoltă motricitatea fină, lucrând corect și ordonat; - experimentează succesul personal și colaborarea cu colegii, dezvoltând în același timp gândirea logică și capacitatea de concentrare.
	Aplicații: În activitatea cu preșcolarii, fișele de lucru îndeplinesc un set de caracteristici: adaptare la vârstă (conținut simplu, instrucțiuni clare, exerciții intuitive); suport vizual atractiv (culori vii, imagini sugestive, personaje familiare copiilor); diversitate mare a sarcinilor (trasare, colorare, completare, asociere, ordonare, recunoaștere); dimensiune potrivită (spațiu suficient pentru răspunsuri, linii și contururi mari pentru coordonarea motricității fine).		

Instruirea asistată de calculator. Reprezintă o modalitate de organizare a predării-învățării-evaluării prin integrarea instrumentelor tehnologiei informaționale în desfășurarea procesului instructiv-educativ (platforme educaționale online, e-jocuri educaționale, Internet etc.). Utilizarea instruirii asistate de calculator reprezintă o realitate uzuală și firească într-o practică educațională. Nu se pune problema înlocuirii profesorului, ci a modificării unora dintre rolurile și funcțiile lui, a dezvoltării în rândul cadrelor didactice a unei autentice „culturi informatice”, remarca lui I. Cerghit (2006, p. 303) fiind cât se poate de actuală în contextul digitalizării.

	Instruirea asistată de calculator. Metodă modernă de raționalizare a procesului de învățământ, care valorifică tehnologia digitală ca instrument de predare, învățare, exersare și evaluare, adaptând conținuturile didactice la particularitățile fiecărui copil și eficientizând semnificativ activitatea instructiv-educativă.		
	Rolul instruirii asistate de calculator: creșterea atractivității procesului didactic și dezvoltarea competențelor digitale prin integrarea resurselor interactive, care sprijină predarea, învățarea și evaluarea într-un mod interactiv.		
	Educatorea: - utilizează prezentări interactive, filme educative și aplicații demonstrative pentru introducerea noilor cunoștințe; - propune copiilor aplicații și jocuri digitale care susțin învățarea prin exersare și prin joc; - aplică instrumente de evaluare digitală (quiz-uri, chestionare vizuale) și oferă feedback imediat.		Copiii: - descoperă și explorează conținuturi noi prin materiale vizuale și interactive; - exersează noțiuni prin jocuri digitale (<i>word-wall</i>, <i>pixwords</i>, <i>Twinkle</i>) adaptate vârstei, fixând cunoștințele într-un mod ludic; - participă la evaluări interactive, primesc feedback imediat și își dezvoltă motivația și încrederea în propriile abilități.



Aplicații. Instruirea asistată de calculator (IAC) poate fi utilizată în toate momentele procesului didactic. În etapa de predare, educatoarea poate folosi prezentări interactive, filme educative sau aplicații demonstrative pentru a introduce noile cunoștințe într-un mod atractiv. În etapa de învățare, copiii pot explora aplicații și jocuri digitale care le permit să exerseze și să fixeze noțiunile prin activități ludice și interactive, adaptate nivelului lor de dezvoltare. În etapa de evaluare, IAC oferă posibilitatea folosirii unor chestionare vizuale, jocuri de tip quiz sau aplicații care oferă feedback imediat, facilitând astfel o apreciere obiectivă și motivantă a progresului copiilor.

8.3. Mijloace didactice și suporturi tehnice de instruire: funcții, clasificare, exemple

În practica educațională se face distincția între **mijloace de învățământ**, care includ materialele didactice și instrumentele, aparatele, instalațiile care sprijină realizarea activității didactice, și **materiale didactice**, corelate frecvent cu obiectele intuitive care contribuie direct și imediat la desfășurarea activității didactice (Ilie, 2012, apud Măță). De asemenea, I. Szökö și colaboratorii (2025) disting între *mijloace didactice propriu-zise* (teaching aids) și *echipamente tehnice* (technical equipment):

Categorie	Descriere	Exemple	Rol
Echipamente tehnice (Technical Equipment)	Instrumente și aparate folosite ca suport în procesul educațional	Calculatoare, proiectoare, dispozitive IT, instrumentar de laborator, table interactive	Asigură infrastructura tehnică necesară transmiterii informațiilor
Mijloace didactice propriu-zise (Teaching Aids)	Resurse materiale utilizate pentru a spori claritatea predării și pentru a aduce conținutul mai aproape de elev	Planșe, hărți, machete, mulaje, modele 3D, fișe de lucru	Facilitează învățarea prin vizualizare și manipulare, transformând conceptele abstracte în experiențe concrete

Mijloacele didactice au un rol esențial în educația timpurie, deoarece facilitează învățarea prin experiențe concrete și stimulative, adaptate nevoilor copiilor mici. Prin intermediul materialelor vizuale, tactile și audio, copiii își dezvoltă curiozitatea, atenția și gândirea logică, reușind să înțeleagă mai ușor conceptele de bază. De asemenea, aceste mijloace contribuie la îmbogățirea limbajului, la formarea deprinderilor socio-emoționale și la crearea unui mediu educațional atractiv, în care jocul reprezintă principalul mijloc de învățare și dezvoltare.

Utilitatea mijloacelor didactice este condiționată de calitățile pedagogice implicate, de **funcțiile îndeplinite**. Sistematizarea realizată de M. Ionescu în 2003 este redată de L. Măță (2023, pp. 137-238):

- *stimulativă* – motivează copiii pentru învățare, stimulează interesele de cunoaștere, întrucât îi invită la investigație, acțiune, implicare directă;
- *formativă* – dezvoltă gândirea și operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea etc.;

- *informativă* – oferă direct informații despre obiecte, fenomene, procese, evenimente etc.;
- *ilustrativă și demonstrativă* – 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* – îi ajută pe copii să-și dezvolte spiritul experimental, să-și formeze și exerseze priceperi și deprinderi intelectuale și practice;
- *ergonomică* – asigură raționalizarea eforturilor cadrelor didactice și ale copiilor în activitatea de predare-învățare;
- *substitutivă* – permit realizarea învățământului la distanță (televiziune, computere, rețele de calculatoare, internet etc.);
- *estetică* – contribuie la formarea, cultivarea și dezvoltarea capacității de înțelegere și apreciere a frumosului;
- *de orientare a intereselor copiilor* – oferă informații, descrieri, comentarii despre anumite profesii și statusuri;
- *de evaluare a randamentului școlar* – unele mijloace de învățământ sunt utilizate la verificarea și evaluarea rezultatelor obținute de către copii.

Raportat la **criteriul funcțiilor îndeplinite**, mijloacele didactice se clasifică în următoarele categorii (Cerghit, 2006): *a. informativ-demonstrative; b. de exersare-formare a deprinderilor (formativ-educative); c. de raționalizare a timpului didactic; d. de evaluare a rezultatelor*. Tabelul de mai jos redă clasificarea generală a tipurilor de mijloace didactice specifice educației timpurii (realizată de Măță, 2023, după Cerghit, 2006).

*Clasificarea mijloacelor de învățământ
(criteriul funcțiilor îndeplinite)*

Categoria	Subcategoria	Exemple
a. Informativ-demonstrative	obiecte naturale	<i>obiecte naturale colecții de plante, metale</i>
	dispozitive tehnice	<i>obiecte, instalații tehnice</i>
	substitute ale realității	bidimensionale: <i>fotografii, planșe, filme</i> tridimensionale: <i>machete, figuri geometrice, mulaje</i> simbolice: <i>note muzicale</i>
b. Formativ-educative	jocuri educaționale	seturi variate de jocuri
	instrumente tehnice	truse, aparate, unelte
	specifice domeniilor	DLC: <i>cărți pentru preșcolari</i> DȘ: <i>eprubete</i> DPM: <i>mingi, saltele</i> DOS: <i>jetoane</i> DEC: <i>culori, pensule</i>
c. De raționalizare a timpului didactic		<i>șabloane, ștampile, hartă contur</i> <i>tablă electronică</i>
d. De evaluare	probe de evaluare	<i>fișele de evaluare, fișa de observare a comportamentului și activității copilului, portofoliul</i>

Mijloacele didactice specifice educației timpurii sunt analizate și exemplificate în cele ce urmează (raportat la *criteriul funcției principale îndeplinite*).

a. Mijloacele informativ-demonstrative

Mijloacele din această categorie constituie un suport de transmitere a informațiilor, de dezvăluire a esenței fenomenelor, instrumentele informative care pot fi utilizate în grădiniță fiind foarte variate (Măță, 2023). În funcție de specificul activității pe domenii experiențiale, exemplificăm câteva posibilități:

a. Mijloacele informativ-demonstrative

(*exemplificări pentru activități pe domenii experiențiale*)

Domeniul experiențial	Instrumente naturale	Instrumente tehnice	Instrumente bidimensionale	Instrumente tridimensionale	Instrumente simbolice
DLC <i>Animale din pădure (povestire)</i>	frunze, crengi, conuri	proiector, film scurt	fotografii cu animale	figurine cu personajele poveștii	jetoane pentru numele animalelor
DȘ Activități matematice <i>Exerciții cu material individual</i>	pietricele, bețe, semințe	abac sau jocuri interactive pe tabletă	planșe cu modele de grupare; modele de construcții	cuburi, figuri geometrice, blocuri logice	jetoane cu forme și cifre, semne matematice
DȘ Explorarea mediului <i>Ciclul de viață al plantei (experiment, observare)</i>	semințe, pământ, ghivece	lupă, microscop, binoclu, aparat foto	planșe cu etapele creșterii	machetă cu părțile unei plante	jetoane cu etapele creșterii plantei
DOS Educație pentru societate <i>Meseriile din orașul nostru (convorbire)</i>	obiecte autentice legate de meserii (pâine de la brutar, stofă de la croitor)	prezentare cu ajutorul tablei interactive	planșe și fotografii cu persoane practicând diverse meserii	machete simple cu obiectele specifice meseriilor	jetoane cu denumirea uneltelor folosite de meseriași
DOS Activitate practică <i>Obiecte legate de meserii (confectionare)</i>	material textil din bumbac	capsator mic, foarfecă, lipici	planșe și fotografii cu modele de obiecte	mini-unelte sau machete miniaturale ale obiectelor finite (mini-ciocan, mini-mașină de cusut)	jetoane cu litere pentru denumirea meseriilor, cifre pentru codificarea lor într-un joc
DEC Activitate plastică <i>Peisaj de toamnă (colaj)</i>	frunze uscate, ghinde, semințe	aparat foto	fotografii cu peisaje	figurine și obiecte naturale uscate pentru colaj	jetoane de diverse culori, simboluri de anotimp
DEC Educație muzicală <i>Cântec de toamnă cu</i>	frunze uscate sau semințe în sticle mici pentru efecte sonore	aparat audio sau laptop pentru redarea melodiilor	planșe cu note muzicale, imagini cu instrumente	instrumente muzicale reale sau machete (tamburină, maracas, xilofon)	jetoane cu litere conținând denumirea notelor muzicale

Domeniul experiențial	Instrumente naturale	Instrumente tehnice	Instrumente bidimensionale	Instrumente tridimensionale	Instrumente simbolice
<i>acompaniament de instrumente simple</i>					
DP <i>Vânătoarea de comori (parcurs aplicativ)</i>	pietricele, conuri	lanternă	indicatoare desenate pe carton	obiecte ascunse (machete)	hărți simple

b. Mijloacele de exersare-formare a deprinderilor

Incluse în educația timpurie pentru exersarea diferitelor operații intelectuale, tehnice, artistice, mijloacele formativ-educative sunt, de asemenea, 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 (Mâță, pp. 142-143):

b. Mijloace de exersare-formare a deprinderilor (exemplificări pentru centrele de interes)

Centrul Bibliotecă – cărți; – reviste; – imagini și jocuri cu imagini; – caiete și unelte de scris; – DVD-uri și aparatura necesară pentru folosirea acestora: televizor, video, computer etc.	Centrul Arte – pensule; – planșete; – acuarele; – plastilină; – creioane colorate; – coli albe; – hârtie glasată și creponată; – materiale din natură; – accesorii din material plastic; – polistiren expandat etc.
Centrul Construcții – 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 diferit colorate; – figurine diverse pentru construcțiile copiilor.	Centrul Știință – 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; – 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 – 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.	Centrul tematic Materiale pentru expunerea elementelor care sugerează tema de studiu/tema proiectului: – un panou; – o etajeră; – o măsuță.
---	--

c. Mijloacele de raționalizare a timpului didactic

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

d. Mijloacele de evaluare

Principalele mijloace/instrumente de evaluare utilizate în grădiniță sunt *fișele de evaluare, fișa de apreciere a progresului copilului, portofoliul educațional, raportul descriptiv*. Pot fi aplicate *fișe de evaluare* pe domenii experiențiale; educatoarea poate folosi diferite instrumente pentru înregistrarea informațiilor: *fișe de observare* a comportamentului și activității copilului, *liste de control/verificare*, ușor de completat și cu grad ridicat de obiectivitate (Măță, 2023).

8.4. Modurile de organizare a învățării (frontal, grupal și individual)

Formele de organizare a activității preșcolarilor reprezintă „modalități specifice de proiectare și realizare a interacțiunilor cadru didactic-preșcolari, de instituire și promovare a anumitor tipuri de colaborare între aceștia, în conformitate cu obiectivele educaționale urmărite” (Bocoș et al., 2016a, p. 277).

Organizarea frontală a activității preșcolarilor constă în coordonarea simultană a întregului grup de copii, într-un interval de timp bine stabilit, în vederea atingerii unor obiective educaționale comune.

Organizarea activității preșcolarilor în grupuri mici presupune formarea unor subdiviziuni (microgrupuri sau microcolectivități) în cadrul grupei, în care copiii colaborează, cooperează și se sprijină reciproc pentru a atinge obiective comune. Aceste grupuri, de regulă formate din 3 până la 6 preșcolari, se constituie adesea în funcție de preferințele copiilor. Activitatea lor este ghidată și coordonată de cadrul didactic, care urmărește atingerea unor obiective educaționale ce pot fi identice sau diferite de la un grup la altul.

Organizarea individuală a activității preșcolarilor are loc în următoarele tipuri de situații educaționale: a. atunci când cadrul didactic își exercită acțiunea educativă asupra unui singur copil; b. atunci când fiecare preșcolar îndeplinește

sarcinile de lucru în mod autonom, independent de colegii săi, beneficiind sau nu de sprijinul cadrului didactic.

Organizarea combinată a activității preșcolarilor constă în îmbinarea diferitelor forme de organizare menționate anterior, în funcție de obiectivele operaționale vizate și de particularitățile specifice contextului educațional.

Referințe bibliografice

- Anghelache, V. (2011). *Pedagogia Învățământului primar și preșcolar. Suport de curs*. Disponibil la <http://ro.scribd.com/doc/58301592/Suport-Curs-Pegag-Inv-Primar-Si-Presc>.
- Bocoș, M.-D. (2013). *Instruire interactivă. Repere axiologice și metodologice*, ediția a II-a. Iași: Editura Polirom.
- Bocoș, M.-D. (2017). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, ediția a IV-a, revizuită. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2016a). Exercițiu, Fișă de lucru, Forme de organizarea a activității preșcolarilor. În *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. II: E.-H. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2016b). Lucrare practică. În *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. III: I.-L. Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M., & Jucan, D. (2017). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Brănișteanu, R., Maier, G. (2019). Strategii didactice/de instruire și autoinstruire, metodă de învățământ, procedeu didactic, tehnică, instrument didactic. Metodologii specifice de realizare a activităților didactice în educația timpurie. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp. 333-342). București: Editura Didactica Publishing House.
- Catalano, H. (2020). Strategiile didactice. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogie generală: Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp. 375-430). București: Editura Didactica Publishing House.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*, ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
- Ciolan, L. E. (2022). Instrucțiunile. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 160-170). Iași: Editura Polirom.
- Ciolan, L. E., & Bucur, C. (2022). Descrierea. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 110-111). Iași: Editura Polirom.
- Cristea, S. (2022). Experimentul. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 136-138). Iași: Editura Polirom.
- Dillon, J.T. (1988). *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. London: Croom Helm. Teachers College Press. Disponibil la https://archive.org/details/questioningteach/0000dill_e9t5.
- Duță, N. (2022). Discuția colectivă. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 120-122). Iași: Editura Polirom.
- Gheorghe, V. (2022a). Modelarea. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 222-224). Iași: Editura Polirom.

- Gheorghe, V. (2022b). Lucrările practice. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 209-211). Iași: Editura Polirom.
- Ilade, C. C. (2022). Problematizarea. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 272-275). Iași: Editura Polirom.
- Massari, G.-A. (2022). Metodologia procesului instructiv-educativ din grădiniță. În V. Anghelache (coord.), *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru definitivat și grade didactice* (pp. 272-275): București, Editura Didactică și Pedagogică S.A.
- Mălureanu, F. (2022). Dezbaterea. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 114-115). Iași: Editura Polirom.
- Mălureanu, F. (2022). Jocul de rol. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 190-192). Iași: Editura Polirom.
- Măță, L. (2023). Sistemul mijloacelor de învățământ specifice învățării la vârstele timpurii. În O. Clipa (coord.), *Educația timpurie Resurse pentru dezvoltarea practicienilor* (pp. 135-155). București: Editura Trei. Disponibil la: https://www.researchgate.net/profile/Otilia-Clipa/publication/377633480_Educatia_timpurie_Resurse_pentru_dezvoltarea_practicienilor/links/65b098037fe0d83cb562c7d0/Educatia-timpurie-Resurse-pentru-dezvoltarea-practicienilor.pdf#page=94.
- Nicola, I. (1994). *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Panțuru, S., Voinea, M., & Necșoi, D. (2008). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Rafailă, E., & Rădulescu, C. (2022). Povestirea. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 260-262). Iași: Editura Polirom.
- Rafailă, E., & Sultănescu, M. (2022). Explicația. În I.-O. Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 141-142). Iași: Editura Polirom.
- Răduț-Taciu, R. (coord.), Bocoș, M.-D., Stan, C., & Nițulescu, L. (2021). Joc de rol (p. 191), Joc didactic (p. 204). *Dicționar de pedagogia jocului*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Szököl, I., Hrmo, R., Kučerka, D., Krištofiaková, L. (2025). The Use of Material Teaching Aids in Education, în Auer, M.E., Rüütman, T. (eds), *Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 1281. Springer. Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-83520-9_37.
- Tiron, E., Stanciu, T. (2019), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Tudor, S. L., Dumitru, C., Stan, M. M., & Langa, M. C. (2023). Direcții în elaborarea strategiilor educaționale în educația timpurie. În O. Clipa (coord.), *Educația timpurie Resurse pentru dezvoltarea practicienilor* (pp. 115-136). București: Editura Trei. Diponibil la: https://www.researchgate.net/profile/Otilia-Clipa/publication/377633480_Educatia_timpurie_Resurse_pentru_dezvoltarea_practicienilor/links/65b098037fe0d83cb562c7d0/Educatia-timpurie-Resurse-pentru-dezvoltarea-practicienilor.pdf#page=94.
- Sultănescu, M. (2022). Algoritmizarea. În I.-O. Pânișoară (coord.). *Enciclopedia metodelor de învățământ* (pp. 28-29). Iași: Editura Polirom.
- Vasile, C., & Ene, D. (2017). *Metodica și evaluarea pentru examenele de titularizare și definitivare în învățământ* - ediția a treia revizuită și adăugită. Bacău: Editura Rovimed Publishers.

CAPITOLUL 9.

Instruirea asistată de calculator.

Digitalizarea educației timpurii

Andrea Amalia Minda

9.1. Instruirea asistată de calculator

Tehnologiile digitale, încadrate în mod general în sfera ***Tehnologiei Informației și a Comunicațiilor (TIC)***, evoluează constant și rapid, devenind o componentă esențială a experiențelor socioculturale ale copiilor încă din primii ani de viață (Yelland, 2005). Copiii de astăzi trăiesc într-un mediu profund digitalizat, ceea ce le oferă posibilitatea de a intra în contact, încă de timpuriu, cu instrumentele digitale și cu tehnologia. În literatura de specialitate, acești copii sunt adesea numiți „nativi digitali”, întrucât s-au născut în era tehnologiei și utilizează cu naturalețe limbajul digital al calculatoarelor, jocurilor video și internetului (Prensky, 2006).

Într-o lume în continuă digitalizare, educația timpurie trebuie să se adapteze la diferitele predispoziții, interese și moduri de învățare ale copiilor care sunt afectate de contactul direct cu mediul tehnologic (Plowman & Stephen, 2003, Marsh et al., 2005). Această perspectivă implică o regândire a practicilor pedagogice, astfel încât tehnologia să fie integrată într-un mod semnificativ și echilibrat în procesul de învățare. Numeroși cercetători subliniază necesitatea extinderii cercetărilor naționale și internaționale referitoare la integrarea eficientă a instrumentelor digitale în grădinițe, la formarea competențelor digitale de bază și la rolul cadrului didactic în facilitarea unei relații constructive între copil și tehnologie (Stephen & Plowman, 2008).

Instruirea asistată de calculator (IAC), alături de elementele multimedia, reprezintă o metodă didactică activă și o direcție strategică esențială în perfecționarea metodologiei și tehnologiei de instruire la nivel național și internațional. IAC permite dezvoltarea unei educații profund personalizate, adaptate profilului intelectual unic al fiecărui elev. Aceasta facilitează o interacțiune rapidă și eficientă, oferind un mediu propice pentru difuzarea conținuturilor și o flexibilitate temporală remarcabilă prin integrarea comunicării sincrone cu cea asincronă. În cadrul instruirii asistate de calculator, interactivitatea este generalizată, asigurând preșcolarului un feedback permanent, vizibil și imediat pe ecranul dispozitivului, ajutând astfel la consolidarea învățării.

În esență, învățarea cu ajutorul calculatorului oferă instrumentarul necesar pentru a crea situații și contexte favorabile formalizării abstracte a achizițiilor și încurajează personalizarea actului educațional prin oferirea unei autonomii și

libertăți sporite de acțiune. Prin aceste caracteristici, instruirea asistată de calculator se confirmă ca un pilon fundamental în evoluția modernă a educației.

Instruirea asistată de calculator (IAC) este o abordare didactică interactivă, cu rol important în adaptarea procesului de predare la cerințele societății digitale. Aceasta transformă procesul educațional într-o experiență inteligentă și conectată la realitatea actuală, combinând organizarea activităților de învățare (ca niște pași bine gândiți) cu resursele moderne de gestionare a informației. Astfel, se obține o metodă de lucru cu multe avantaje, care vine în sprijinul informatizării activităților de predare-învățare-evaluare. IAC ajută la îmbunătățirea instruirii prin activități de concepere, organizare (gestionare) și identificare (documentare) a materialelor educative și la stimularea interactivă (prin joc) a cunoștințelor și abilităților pe care trebuie să le dobândească preșcolarii.

Metoda instruirii asistate folosește operații de lucru care ghidează copiii în mod individualizat și creativ (euristic) pentru organizarea informației și a jocurilor conform programei, dar adaptată la nivelul de înțelegere a fiecărui copil, provocarea cognitivă a copilului prin jocuri și întrebări care îl fac să descopere ce nu știe sau unde are nevoie de ajutor, rezolvarea sarcinilor prin reactualizarea cunoștințelor sau obținerea informațiilor noi de la resursele puse la dispoziție, realizarea de recapitulări și sinteze prin joc și asigurarea de exerciții și jocuri suplimentare pentru a stimula creativitatea și inventivitatea copilului.

În educația timpurie, „tehnologiile digitale pot constitui un important instrument de utilizat pentru a facilita învățarea și dezvoltarea copiilor, oferindu-le oportunități semnificative să se joace, să se exprime și să-și cultive abilitățile într-un mod antrenant” (Albulescu, 2024, p.14). Utilizarea metodelor de instruire asistată de calculator încă de la grădiniță este importantă deoarece sprijină dezvoltarea copiilor pe mai multe planuri esențiale.

9.2. Rolul instruirii asistate de calculator în educația timpurie

Instruirea asistată de calculator (IAC) reprezintă o componentă inovatoare a educației timpurii, contribuind la formarea copilului prin activități interactive, vizuale și ludice. Utilizarea platformelor digitale și a aplicațiilor educaționale permite stimularea simultană a domeniilor de dezvoltare cognitivă, motrică, socio-emoțională și lingvistică (Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003).

a. Dezvoltarea cognitivă și a gândirii logice

Instruirea asistată de calculator facilitează formarea gândirii logice, a memoriei și a atenției. Prin activități interactive, jocuri educaționale și aplicații digitale, copiii sunt expuși unor situații care stimulează rezolvarea de probleme, clasificarea, compararea și ordonarea (Plowman & Stephen, 2003). Utilizarea instrumentelor și a mediilor digitale favorizează învățarea prin descoperire și

explorare (Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003). În acest scop se pot folosi, de exemplu, următoarele platforme și instrumente digitale: *LearningApps* pentru jocuri de clasificare, asociere și completare („Identifică obiectele care plutesc și cele care se scufundă”), *Kahoot!* pentru quiz-uri interactive care testează cunoștințele prin joc („Răspunde la întrebările despre fructe și legume”) sau *Quizlet* pentru fișe digitale pentru consolidarea conceptelor de bază (culori, forme, numere) („Asociază obiectul cu forma corespunzătoare”).

b. *Personalizarea învățării și cultivarea încrederii în sine*

Metoda instruirii asistate de calculator permite ca activitățile să fie *adaptate exact la ritmul și la nivelul de învățare al fiecărui copil*. Dacă un preșcolar are nevoie de mai mult timp pentru a învăța, i se pot oferi exerciții suplimentare, dacă un altul avansează rapid, primește provocări noi. Platformele digitale permit parcurgerea activităților într-un ritm propriu, ceea ce favorizează sentimentul de reușită și crește motivația intrinsecă pentru învățare (Papert, 1993, Plowman & Stephen, 2003). Astfel, copiii primesc *feedback rapid* (un anumit sunet, aplauze, o indicație) care le confirmă imediat dacă au realizat corect sarcina. Acest lucru le întărește încrederea și îi ajută să învețe din greșeli pe loc.

Dintre platforme și instrumente putem utiliza de exemplu: *Kahoot!* care oferă recompense vizuale și feedback instant, ceea ce consolidează încrederea în sine („Răspunde individual la întrebările din jocul despre emoții”), *Quizlet* ce permite autoevaluarea prin jocuri de potrivire și testare individuală, *Google Forms* pentru activități de autoevaluare și exprimare a preferințelor („Alege imaginea care te reprezintă astăzi”), *Canva* care sprijină exprimarea individuală și recunoașterea propriilor realizări vizuale („Creează o fișă digitală despre tine: «Cine sunt eu?»”), *CapCut* care permite copiilor să-și vadă și să prezinte propriile creații video („Realizează un clip scurt în care îți prezinți jucăria preferată”), consolidând sentimentul de mândrie și reușită sau *Jigsaw Planet* care permite creșterea perseverenței și satisfacției personale ale copiilor prin finalizarea puzzle-urilor digitale („Completează singur puzzle-ul digital cu imaginea preferată”).

c. *Alfabetizare digitală și autonomie*

Copiii se familiarizează cu modul de operare al sistemelor moderne (organizare, căutare de informații, interacțiune), pregătindu-i astfel pentru școală și pentru o societate din ce în ce mai digitalizată. Pentru dezvoltarea autonomiei, copiii sunt încurajați să exploreze singuri sau sunt ghidați să folosească anumite aplicații sau facilități, ceea ce le dezvoltă libertatea de acțiune și capacitatea de a învăța fără a depinde constant de ajutorul unui adult. Aceste competențe constituie premisele *alfabetizării digitale* viitoare, esențiale într-o societate bazată pe tehnologie (Stephen & Plowman, 2008). În acest scop, se poate utiliza *Quizlet* pentru învățare independentă prin jocuri de potrivire („Culori și forme”), *Google Forms* pentru completarea de răspunsuri simple („Răspunde individual la un chestionar cu

imagini”) sau *Canva* pentru activități de explorare și autoexprimare vizuală („Creează singur o imagine cu tema «Eu și familia mea»”).

d. Dezvoltarea motricității fine

Instruirea asistată de calculator (IAC) contribuie la dezvoltarea abilităților motrice fine și la formarea competențelor digitale timpurii ale copiilor preșcolari. Utilizarea tehnologiei în educația timpurie nu are doar o dimensiune informativă, ci și una formativă, facilitând coordonarea ochi-mână, precizia mișcărilor și orientarea spațială, elemente esențiale pentru dezvoltarea copilului (Plowman & Stephen, 2003, Yelland, 2005).

Numeroase studii au arătat că introducerea tehnologiei în activitățile din grădiniță, sub formă de aplicații interactive sau jocuri educaționale, poate sprijini dezvoltarea motricității fine prin acțiuni ce implică manipularea mouse-ului, tastaturii sau ecranului tactil (Plowman & Stephen, 2007). În etapele inițiale ale familiarizării cu calculatorul se utilizează programe simple, precum *Paint* sau aplicații de tip „drag-and-drop”, pentru exersarea coordonării vizual-motrice și a preciziei gestuale. În același timp, IAC facilitează învățarea interdisciplinară, întrucât multe jocuri și resurse digitale îmbină exersarea motricității fine cu achiziția de cunoștințe din domenii precum matematica, educarea limbajului sau științele naturii (Marsh et al., 2005). Activitățile care implică selectarea, potrivirea sau desenarea obiectelor pe ecran au rolul de a stimula nu doar controlul motric, ci și procesele cognitive de analiză, clasificare și recunoaștere.

Prin integrarea echilibrată a mijloacelor tehnologice în procesul instructiv-educativ, cadrul didactic devine un facilitator al învățării active și interactive, oferind copiilor experiențe care îmbină curiozitatea naturală cu dezvoltarea competențelor digitale de bază (Carretero et al., 2017). Calculatorul și aplicațiile educaționale, utilizate într-un mod reflexiv și supravegheat, devin astfel instrumente pedagogice valoroase, contribuind la formarea abilităților motrice, cognitive și socio-emoționale necesare pentru tranziția către școala primară.

În sensul dezvoltării motricității fine, ca și platforme și instrumente digitale se pot folosi, de exemplu: *Paint* pentru trasarea de linii, forme și colorare, *Jigsaw Planet* pentru puzzle-uri digitale care solicită prinderea și glisarea diferitelor piese („Realizează puzzle-ul digital cu animalele domestice”), *LearningApps* pentru exerciții interactive de potrivire și ordonare („Asociază formele geometrice cu obiecte reale”) sau *Canva* pentru activități simple de aranjare grafică, trasare și combinare de forme („Construiește un afiș despre anotimpuri”).

e. Dezvoltarea limbajului și a competențelor de comunicare

Aplicațiile educaționale interactive, poveștile digitale sau exercițiile de recunoaștere a sunetelor contribuie la îmbogățirea vocabularului și la dezvoltarea abilităților de comunicare (Yelland, 2005). Copiii sunt încurajați să verbalizeze

acțiunile, să urmeze instrucțiuni digitale și să descrie ceea ce observă pe ecran, aspecte care susțin dezvoltarea limbajului.

f. Dezvoltarea socială și colaborarea

În activitățile asistate de calculator desfășurate în perechi sau grupuri mici, copiii învață să coopereze, să negocieze și să își împartă rolurile. Mediul digital devine un context pentru interacțiune socială pozitivă, mai ales atunci când cadrul didactic ghidează colaborarea.

g. Stimularea creativității

Programele de desen (precum *Paint* sau aplicații similare pentru copii) le oferă posibilitatea de a experimenta culori, forme și compoziții, fără constrângerile materiale ale mediului tradițional (Haugland, 2000). Astfel, calculatorul devine un instrument de expresie artistică, nu doar un suport tehnologic. *Canva* se poate utiliza pentru design creativ, afișe tematice sau colaje (de exemplu „Creează o felicitare digitală pentru mama”), *CapCut* pentru montaj video cu imagini, sunet și efecte vizuale (de exemplu „Realizează un clip despre natura din jurul nostru”) sau *Piktochart* pentru prezentări vizuale atractive pentru proiecte tematice („Prezintă anotimpurile într-un poster digital colorat”).

IAC sprijină cadrele didactice să ghideze creativ și eficient activitățile propuse, ajutându-le să identifice rapid anumite lacune și unde au nevoie copii de sprijin suplimentar. Astfel, are loc o gestionare mai bună a materialelor și jocurilor, eficientizând timpul petrecut cu planificarea și documentarea.

Câteva dintre beneficiile instruirii asistate de calculator au fost sintetizate într-un infografic (Figura 1), generat cu ajutorul *NotebookLM*.

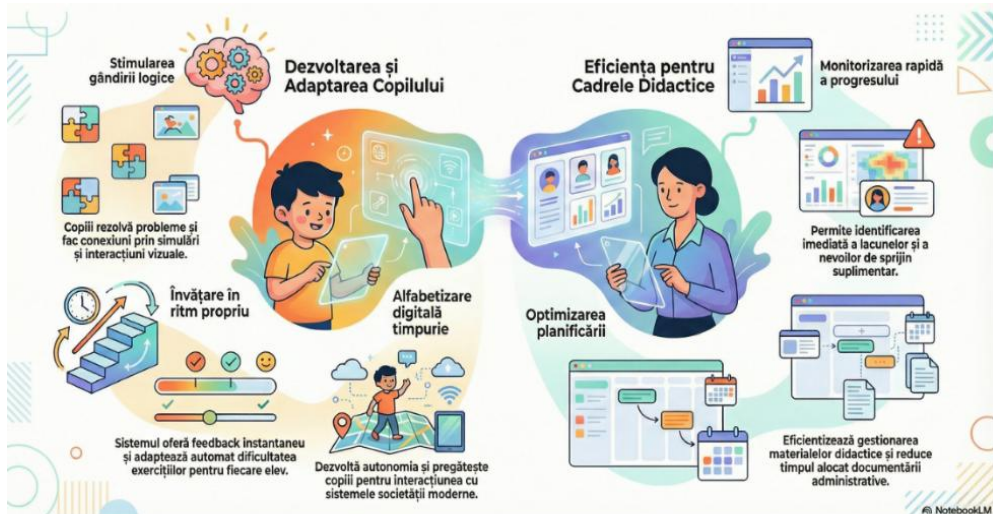


Figura 1. Beneficii ale instruirii asistate de calculator

9.3. Platforme și aplicații digitale

Integrarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în procesul educațional reprezintă una dintre direcțiile majore ale educației moderne, contribuind la formarea competențelor digitale încă din perioada preșcolară. Instruirea asistată de calculator presupune utilizarea resurselor digitale interactive pentru sprijinirea procesului de predare-învățare-evaluare, oferind copiilor oportunități de explorare, descoperire și învățare prin mijloace vizuale și ludice.

Platforma este „un soft complex care permite gestionarea unui domeniu prin crearea ori editarea de lecții interactive sub forma unor jocuri educaționale” (Catalano et al., 2021, p. 230). *Aplicația digitală* reprezintă „un program sau grupe de programe, proiectate în folosul cadrelor didactice, prin care se pot crea materiale virtuale sau prelua materiale virtuale” (Catalano et al., 2021, p. 286).

H. Catalano și colaboratorii (2021) au prezentat câteva dintre cele mai utilizate platforme educaționale: *Wordwall*, *Liveworksheets*, *Microsoft Teams*, *Easyclass*, *Canva*, *Nearpod*, *Livresq* și o serie de aplicații digitale: *Jamboard*, *Padlet*, *JigsawPuzzles*, *Kahoot*, *LearningApps*.

Jocurile din acest subcapitol au fost propuse de Daniela Vasilica Vulpeș, profesor pentru educație timpurie.

9.3.1. *Canva*

Canva este o platformă de design grafic online, foarte populară, care permite utilizatorilor să creeze o varietate mare de materiale vizuale, de la postere și prezentări până la fișe de lucru și videoclipuri scurte.

În contextul instruirii asistate de calculator, *Canva* facilitează învățarea vizuală, dezvoltarea gândirii estetice și creativitatea, transformând procesul educațional într-o experiență atractivă și participativă (Bers, 2018). *Canva* poate fi utilizată de către cadrele didactice pentru a realiza resurse educaționale interactive și personalizate, adaptate nivelului de învățare al copiilor preșcolari. Prin intermediul imaginilor colorate, al formelor și al animațiilor simple, se poate capta atenția copiilor și se poate transforma procesul de învățare într-o experiență ludică și stimulativă. Copiii pot fi implicați, la rândul lor, în activități de explorare digitală ghidată. De exemplu, pot alege imagini, culori sau simboluri pentru a construi împreună cu cadrul didactic o poveste vizuală. Astfel, *Canva* devine un instrument valoros pentru dezvoltarea creativității, a spiritului de colaborare și a competențelor digitale de bază, susținând în același timp procesul educativ modern, bazat pe instruirea asistată de tehnologie.

Prin valorificarea potențialului său vizual și interactiv, *Canva* sprijină implementarea principiilor educației digitale și ale pedagogiei interactive, oferind cadrului didactic un suport eficient pentru modernizarea procesului educațional preșcolar. Astfel, platforma se aliniază tendințelor actuale ale educației bazate pe

tehnologie, contribuind la formarea unei generații capabile să utilizeze instrumente digitale într-un mod creativ, responsabil și educativ.

Canva poate fi utilizat în lucrul cu preșcolarii prin:

- a. *Crearea de materiale didactice vizuale atractive*
- b. *Realizarea de activități de colaborare și creativitate (sub supraveghere)*
- c. *Crearea de lecții sau prezentări*

Canva este un instrument ușor de folosit pentru a crea conținut vizual de înaltă calitate, care stimulează interesul și creativitatea copiilor, transformând învățarea într-o experiență digitală interactivă și plăcută, conform cerințelor educației moderne.

Platforma *Canva* oferă o modalitate interactivă de integrare a creativității digitale în educația preșcolară, combinând elemente vizuale, ludice și colaborative. Utilizarea sa sprijină dezvoltarea competențelor estetice, digitale și socio-emoționale, în acord cu principiile din *Reperete fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani* (RFIDT, 2024).

9.3.2. Educaplay

Platforma *Educaplay* este un instrument interactiv online care permite crearea și utilizarea de activități educaționale ludice, care se pot adapta la nevoile și vârsta copiilor. Aceasta oferă o varietate de resurse cum ar fi: jocuri de tip asociere, completare, puzzle-uri, hărți interactive, cuvinte încrucișate, jocuri audio sau video, care pot fi integrate cu ușurință în activitățile din grădiniță. În contextul educației preșcolare, *Educaplay* contribuie la îmbinarea învățării experiențiale (hands-on) cu învățarea asistată de calculator, oferind copiilor ocazia de a explora, exersa și consolida cunoștințele prin jocuri digitale atractive.

Cu ajutorul acestei platforme se pot crea activități simple de recunoaștere a culorilor, formelor geometrice, animalelor sau fructelor, sub forma unor jocuri de potrivire sau identificare vizuală. Copiii sunt motivați să participe datorită caracterului ludic și a feedbackului imediat. Folosind funcția audio, cadrul didactic poate înregistra cuvinte, propoziții sau sunete, iar copiii pot asculta și selecta imaginea corectă, contribuind astfel la dezvoltarea vocabularului activ și recunoașterea auditivă.

Exemple:

1. Domeniul Științe – Cunoașterea mediului: *Să hrănim păsările!*

https://www.educaplay.com/learning-resources/17673487-s_hr_nim_p_s_rile.html

2. Jocuri interdisciplinare

Colectează selectiv! (Figura 2)

https://www.educaplay.com/learning-resources/16734785-colecteaz_selectiv.html

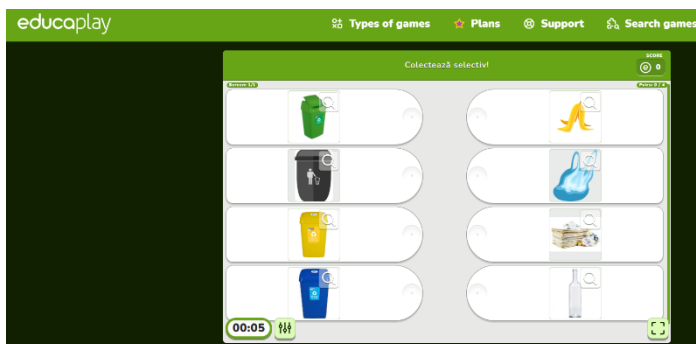


Figura 2. Colectează selectiv!

Utilizarea acestei platforme digitale prezintă multiple avantaje pedagogice, deoarece favorizează învățarea prin joc și explorare activă, oferă feedback imediat ce stimulează motivația și autoreglarea învățării, contribuie la dezvoltarea atenției, memoriei vizuale și auditive, permite personalizarea sarcinilor în funcție de nivelul de vârstă al copilului și sprijină educatorul în procesul de documentare și evaluare formativă.

Platforma *Educaplay* sprijină învățarea activă și evaluarea interactivă în grădiniță, oferind un echilibru între activitățile tradiționale și cele digitale. Prin intermediul său, instruirea asistată de calculator devine o extensie naturală a învățării prin joc, contribuind la dezvoltarea cognitivă, lingvistică și socio-emoțională a copilului preșcolar.

9.3.3. Kahoot!

Platforma *Kahoot!* este un instrument de învățare interactivă, bazat pe jocuri de tip quiz, care pot fi utilizate pentru consolidarea cunoștințelor, evaluare formativă și stimularea motivației pentru învățare. Datorită caracterului său ludic, a interfeței vizuale colorate și a feedbackului imediat, *Kahoot!* este potrivit pentru activitățile educative din grădiniță, atunci când este adaptat particularităților de vârstă ale copiilor preșcolari.



Figura 3. Micii ecologiști

Exemplu

Jocul *Micii ecologiști* permite copiilor să selecteze, din patru răspunsuri oferite, obiectul care nu se potrivește imaginii date. (Figura 3)

<https://create.kahoot.it/share/micii-ecologisti/1a60b90a-a49b-447e-a42d-e2c260430e47>

Această platformă permite urmărirea răspunsurilor copiilor în timp real și folosirea rezultatelor pentru monitorizarea progresului. Prin feedbackul vizual (culori, sunete, punctaj) primit se susține motivația și autoreglarea învățării (Bers, 2018). *Kahoot!* facilitează integrarea tehnologiei digitale în învățământul preșcolar într-un mod ludic, interactiv și sigur. Adaptată corespunzător, aceasta susține învățarea activă, evaluarea formativă și dezvoltarea competențelor digitale timpurii.

9.3.4. LearningApps

LearningApps este o platformă educațională online gratuită, extrem de populară în rândul cadrelor didactice, care permite crearea și utilizarea unor module interactive de învățare și care le sprijină în procesul de predare-învățare prin joc.

Se lucrează pe principiul „șabloanelor”, adică se poate alege un format dat și se introduce apoi propriul conținut (imagini, sunete sau text). La această vârstă, deoarece copiii nu știu încă să citească, platforma oferă posibilitatea ca activitatea realizată să fie vizuală și auditivă.

Exercițiile pot să fie proiectate sau să se vadă direct pe tabla interactivă. Copiii vin pe rând și *trag* elementele cu degetul. Astfel ei participă cu interes și le putem menține atenția în timpul activităților. *LearningApps* are o funcție „Text-to-Speech” sau permite încărcarea fișierelor audio proprii.

În loc de o fișă clasică de lucru, se poate folosi un „Puzzle” la finalul unei teme săptămânale, feedbackul vizual (un zâmbet sau un mesaj audio de felicitare) este imediat, ceea ce le crește preșcolarilor încrederea în sine. De asemenea, se poate trimite link-ul sau codul QR al unui exercițiu pe grupul de WhatsApp al părinților și astfel, „timpul pe tabletă” acasă devine unul educativ și conectat la ceea ce se învață la grădiniță.

Utilizând această platformă, copiii nu sunt doar spectatori, ei trebuie să gândească, să selecteze și să acționeze, fiind implicați activ (*learning by doing*). Acest lucru transformă învățarea dintr-un proces pasiv într-unul ludic. Spre deosebire de o fișă de lucru pe hârtie, unde așteaptă corectarea efectuată de cadrul didactic, aici copilul vede imediat dacă a greșit. Utilizarea tabletei sau a tablei interactive ajută la coordonarea ochi-mână și la precizia mișcărilor (*drag-and-drop*), acest lucru fiind un alt avantaj al utilizării acestei platforme.

Exemple

1. *Formare de perechi:* asocierea unei imagini cu alta
„Asociază planeta cu o caracteristică a ei!” Domeniul Științe-Cunoașterea
mediului (<https://learningapps.org/view41127302>) (Figura 4)

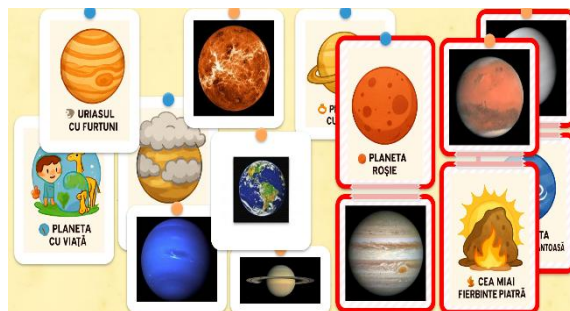


Figura 4. Asociază planeta cu o caracteristică a ei!

2. *Ordinea imaginilor*
„Ordonează imaginile din povestea Pete Motanul. Ador tenișii albi!”
Domeniul Limbă și comunicare (Figura 5) <https://learningapps.org/view9654083>



Figura 5. Ordonarea imaginilor din poveste

3. *Potrivire de imagini:* Așezarea fiecărei imagini din centru la imaginea cu
anotimpul potrivit (Figura 6) <https://learningapps.org/view12831259>

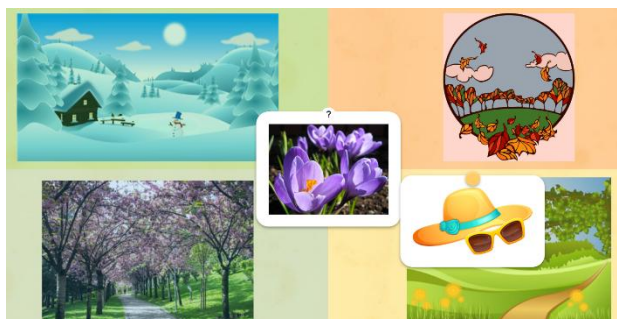


Figura 6. Joc de potrivire a imaginilor

4. Quiz cu alegere multiplă

Domeniul Științe-Activitate matematică Joacă singur sau cu prietenii!
(Figura 7) <https://learningapps.org/view9479323>



Figura 7. Joc de tip quiz cu alegere multiplă

5. Puzzle cu numere/imagini: Descoperirea unei imagini prin răspunsuri corecte.

„Asociază fiecărei cifre de sus mulțimi de elemente corespunzătoare sau aceeași cifră și descoperă ce se ascunde sub jetoane!” Domeniul Științe-Activitate matematică (<https://learningapps.org/view9892647>)

Utilizarea *LearningApps* la grupă aduce un suflu modern și interactiv, dar, ca orice instrument tehnologic în educația timpurie, trebuie folosit cu măsură. La grădiniță, echilibrul dintre ecran și manipularea obiectelor reale este esențial.

9.3.5. Liveworksheets

Platforma *Liveworksheets* transformă fișele tradiționale de lucru în activități digitale interactive, permițând copiilor să răspundă direct pe ecran, prin selectare, potrivire, trasare sau completare cu sunete și imagini. Aceasta oferă un mediu atractiv și intuitiv, adaptat vârstei preșcolare, sprijinind atât învățarea activă, cât și dezvoltarea competențelor digitale timpurii. Pentru cadrele didactice, platforma *Liveworksheets* reprezintă un instrument util de creare, partajare și evaluare a fișelor de activitate, oferind feedback imediat și posibilitatea de a urmări progresul copiilor individual (Rad et al., 2023).

Utilizarea acestei platforme digitale în educația preșcolară prezintă numeroase avantaje educaționale, întrucât aceasta stimulează motivația și implicarea activă a copiilor, oferă feedback imediat și vizual, favorizează dezvoltarea autonomiei prin activități autocorective, permite adaptarea conținutului la particularitățile fiecărui copil și facilitează colaborarea dintre educator și familie prin posibilitatea accesării online a materialelor educaționale de acasă.

Exemplu

Domeniul Limbă și comunicare - *Bucurii de Crăciun* (Figura 8)

<https://www.liveworksheets.com/worksheet/ro/limbaj/573794>



Figura 8. Jocul *Bucurii de Crăciun*

9.3.6. Wordwall

Platforma *Wordwall* oferă posibilitatea de a crea jocuri educaționale interactive, bazate pe asociere, clasificare, ordonare, alegere multiplă sau completare vizuală, adaptate nevoilor și vârstei copiilor preșcolari. Datorită interfeței sale intuitive și a opțiunilor vizuale atractive, *Wordwall* contribuie la învățarea prin joc, dezvoltarea atenției și consolidarea cunoștințelor dobândite în activitățile tradiționale. Pentru cadrul didactic, platforma oferă instrumente ușor de utilizat pentru crearea, partajarea și evaluarea activităților, putând fi folosită atât în sala de grupă, cât și acasă, împreună cu părinții.

Exemple

a. *Recunoașterea formelor și culorilor prin activități de tip Matching Game*: copiii asociază imaginea cu forma geometrică corespunzătoare sau cu o culoare.

„Alege obiectul și potrivește cu forma geometrică corespunzătoare sau cu culoarea roșie”. (Figura 9)

(<https://wordwall.net/resource/6639787/alege-%C8%99i-potrive%C8%99te>)

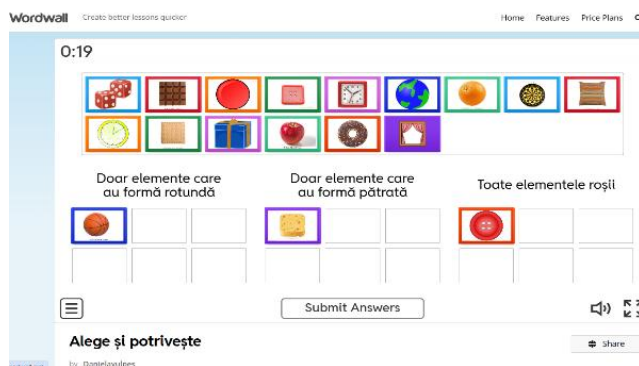


Figura 9. Joc de tip *Matching Game*

b. *Jocuri pentru Domeniul Limbă și comunicare*, de exemplu *Eu spun una, tu spui mai multe* (<https://wordwall.net/resource/6463220/eu-spun-una-tu-spui-multe>)

c. *Jocuri pentru Domeniul Științe - Cunoașterea Mediului*, de exemplu *Spațiul cosmic* (Figura 10)



Figura 10. *Spațiul cosmic*

Utilizarea acestei platforme aduce numeroase beneficii educaționale, deoarece stimulează motivația și participarea activă a copiilor, oferă feedback imediat și vizual adecvat vârstei preșcolare, permite personalizarea conținutului în funcție de limbă, nivel și complexitate, contribuie la dezvoltarea autonomiei, atenției și memoriei vizuale, precum și la consolidarea colaborării dintre cadrul didactic și părinte prin posibilitatea accesului online la activități și jocuri interactive.

Există, însă și o serie de limitări ale utilizării acestor platforme și instrumente. În educația timpurie, copilul trebuie să simtă și să manipuleze obiectele. Expunerea prelungită la ecrane poate duce la oboseală oculară și la o scădere a capacității de concentrare pe sarcini non-digitale (cum ar fi pictatul sau modelajul). Dacă internetul nu funcționează activitatea digitală poate fi compromisă și nu toate grădinițele dispun de echipamentele necesare (videoproiector, tablete, tablă inteligentă). În aceste activități este nevoie de supraveghere constantă deoarece copiii nu pot folosi aplicațiile singuri pentru perioade lungi și au nevoie de îndrumare pentru a înțelege cerința și pentru a nu devia către alte butoane sau site-uri.

Pentru a maximiza beneficiile și a minimiza riscurile, este recomandabil să se folosească regula *Tehnologia ca pod, nu ca destinație*, să nu se folosească ecranele mai mult de 10-15 minute pe activitate, să se încurajeze copiii să lucreze în perechi la tabla interactivă, să se ajute și să comunice între ei în timp ce rezolvă exercițiul.

9.4. Combinarea învățării „hands-on” cu instruirea asistată de calculator în educația preșcolară

Învățarea „hands-on” este bazată pe manipulare directă, experimentare și descoperire activă; contribuie astfel la dezvoltarea gândirii concrete și la formarea

reprezentărilor cognitive caracteristice stadiului preșcolar descrie de Piaget (1972). În paralel, instruirea asistată de calculator (IAC) oferă un cadru modern de explorare, facilitând interacțiunea, feedbackul imediat și învățarea personalizată. Combinarea celor două abordări permite construirea unui proces educațional echilibrat, în care copilul atinge, observă, experimentează și, în același timp, vizualizează, analizează și folosește instrumente digitale. Această integrare corespunde principiilor pedagogice actuale care promovează învățarea activă și utilizarea tehnologiei ca instrument de explorare și expresie (Bers, 2018).

Integrarea învățării practice și digitale contribuie la dezvoltarea gândirii vizuale și logice, prin trecerea naturală de la manipulare la reprezentare digitală, la consolidarea motivației și atenției, prin alternanța activităților concrete și virtuale (Plowman & Stephen, 2013), la formarea abilităților digitale timpurii, în concordanță cu cerințele educației contemporane (Bers, 2018) și la sprijinirea învățării diferențiate, prin adaptarea sarcinilor la ritmul individual al copiilor (Rad et al., 2023).

Exemplu integrat: „Plantele cresc și în lumea virtuală”

Copiii plantează semințe într-un ghiveci (activitate hands-on), observă procesul de creștere, iar apoi folosesc aplicația *Kahoot!* pentru a identifica părțile plantei. În final, realizează în *Canva* un poster digital „Viața plantei mele”. Activitatea ilustrează modul în care tehnologia consolidează experiențele reale și promovează gândirea interdisciplinară și educația de tip STEAM (Yakman, 2019).

Învățarea „hands-on” și instruirea asistată de calculator nu sunt forme de instruire opuse, ci complementare. Împreună, ele sprijină dezvoltarea cognitivă, motivațională și creativă a copilului preșcolar, în acord cu direcțiile stabilite de *Reperete fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie* (RFIDT, 2024).

9.5. Inteligența artificială în educația timpurie

E. Ozturk (2025) evidențiază modul în care *intelența artificială* (AI) poate sprijini educația STEM în învățământul preșcolar, stimulând curiozitatea, gândirea critică și explorarea activă, în timp ce cadrele didactice acționează ca mediatori pedagogici și responsabili pentru utilizarea etică a tehnologiei. De asemenea, se subliniază importanța dezvoltării unor politici educaționale care să asigure acces echitabil la tehnologie și formare profesională, precum și impactul social al AI asupra colaborării, incluziunii și interacțiunilor dintre copii.

La vârsta preșcolară, copiii nu interacționează direct cu inteligența artificială (nu scriu și nu tastează singuri), dar cadrul didactic poate să o folosească ca mediu de inspirație și generare de conținut, astfel încât copilul să observe cum tehnologia poate „răspunde” la anumite întrebări, să formuleze curiozități, să descopere că

tehnologia poate ajuta omul să învețe sau să experimenteze „mini-investigații” pornind de la răspunsuri generate de AI. Astfel, AI devine instrument pentru cadrul didactic, nu utilizator pentru copil, sprijinind formarea timpurie a gândirii științifice și a alfabetizării digitale de bază.

Utilizarea inteligenței artificiale în educația timpurie, prin intermediul cadrului didactic, poate să ofere răspunsuri rapide și întrebări reale, stimulând dorința de a ști mai mult, copiii putând să constate că tehnologia este un instrument util, nu doar pentru joc. Astfel se dezvoltă câteva dintre competențele vizate în această perioadă: atitudinea pozitivă față de tehnologie, gândirea logică, spiritul de observare și investigație, de curiozitate și explorare.

Pentru o implementare sigură și eficientă a inteligenței artificiale în activități se recomandă să se țină cont de următoarele sugestii: copiii nu tastează, ci ascultă, observă, discută (cadrul didactic fiind interfața dintre copii și AI); li se explică copiilor faptul că aceste răspunsuri „vin de la un calculator care știe multe lucruri, dar trebuie să le verificăm împreună”, nu se introduc nume ale copiilor, voci sau imagini ale acestora, iar folosirea AI se limitează la câteva minute, accentul fiind pe explorarea reală și cooperare.

Aceste platforme de inteligență artificială (de exemplu *ChatGPT*, *Claude*, *Gemini*) nu sunt instrumente pentru copil, ci resurse de sprijin pentru cadrul didactic în etapele de proiectare, organizare, implementare și reflecție asupra activităților.

În etapa de proiectare a activităților, AI poate să devină „asistent” de proiectare pedagogică, sprijinind cadrul didactic în: elaborarea planificărilor, formularea obiectivelor comportamentale, crearea scenariilor de învățare adaptate la nivelul grupei sau redactarea fișelor de activitate și a materialelor auxiliare. Cadrul didactic *verifică, selectează și adaptează* conținutul, menținând caracterul ludic și explorator.

Pentru căutarea și organizarea de resurse, AI poate să vină în sprijinul cadrelor didactice prin găsirea de materiale vizuale adecvate, idei pentru decoruri, fișe sau jocuri tematice, generarea de texte scurte (poezii, ghicitori, povești educative) pentru introducerea temei, sugestii pentru integrarea tehnologiei în diferite activități (de exemplu, cum să folosești o tabletă pentru fotografiere, aplicații de recunoaștere a culorilor, codare cu blocuri vizuale), pentru întocmirea unui plan de management al timpului sau a unor liste de materiale.

În etapa de evaluare, AI poate susține cadrul didactic în elaborarea unor instrumente de evaluare (de exemplu ChatGPT poate genera grile de observare comportamentală observabile legate de curiozitate și utilizarea tehnologiei”) sau în analiza progresului copiilor.

Utilizarea inteligenței artificiale în educația timpurie are și o serie de limitări. Conținutul generat trebuie să fie verificat și adaptat nevoilor copiilor, AI trebuie să

completeze, nu să înlocuiască, creativitatea cadrului didactic. De asemenea, AI nu poate simula empatia, căldura și conexiunea emoțională oferite de un cadru didactic. Conform teoriilor lui L. Vygotsky (1978), învățarea este un proces profund social și, astfel, înlocuirea ghidării cadrului didactic cu un algoritm poate limita dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

E. Ozturk (2025) subliniază că inteligența artificială poate personaliza învățarea timpurie și sprijini dezvoltarea cognitivă, însă implementarea sa trebuie reglementată strict din cauza riscurilor legate de etică, securitatea datelor și păstrarea interacțiunii umane esențiale. Se recomandă o abordare echilibrată, bazată pe teorii pedagogice clasice, în care tehnologia să servească doar ca instrument complementar care să nu înlocuiască explorarea activă și ghidarea profesorului. Participarea cadrelor didactice la programe de formare digitală cu accent pe metode pedagogice specifice integrării AI le permite apoi utilizarea eficientă și etică a acestor instrumente.

9.6. Instrumente digitale utilizate în evaluarea preșcolarilor

Evaluarea în educația timpurie reprezintă un proces continuu de observare, documentare și interpretare a progresului copilului, cu scopul de a sprijini dezvoltarea sa globală. În contextul actual, utilizarea instrumentelor digitale contribuie la modernizarea procesului evaluativ, oferind oportunități de observare sistematică, feedback imediat și implicare activă a copiilor în propriul parcurs de învățare (Rad et al., 2023). Aceste instrumente nu înlocuiesc metodele tradiționale, ci le completează, aducând un plus de interactivitate și personalizare. Evaluarea digitală, în acord cu cele stipulate în *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie* (RFIDT, 2024), sprijină educatorul în urmărirea progresului individual și în comunicarea mai eficientă cu părinții.

Instrumentele digitale destinate evaluării preșcolarilor trebuie să fie accesibile și adecvate vârstei copiilor, să aibă o interfață prietenoasă și intuitivă, să permită asigurarea unui feedback imediat, vizual sau auditiv și să ofere posibilitatea adaptării sarcinilor la nivelul individual de dezvoltare al fiecărui copil. În realizarea și utilizarea instrumentelor digitale trebuie avută în vedere protejarea datelor personale și respectarea siguranței digitale, iar suportul acordat cadrului didactic în procesul de documentare și monitorizare a progresului copiilor este asigurat prin politici educaționale, formare profesională și resurse digitale oferite de instituțiile educaționale și de comunitățile de practică.

Evaluarea digitală la vârsta preșcolară oferă multiple beneficii pentru procesul educațional. Ea permite monitorizarea continuă și individualizată a progresului fiecărui copil, contribuie la stimularea motivației și implicării active în activitățile de învățare și asigură feedback imediat și vizual. De asemenea, facilitează

colaborarea eficientă între cadre didactice, părinți și copii, consolidând parteneriatul educațional, și sprijină dezvoltarea autonomiei și a capacității de autoevaluare timpurie, elemente esențiale pentru formarea unei atitudini pozitive față de învățare.

Integrarea platformelor și instrumentelor digitale precum *Wordwall*, *Kahoot!*, *LearningApps*, *Khan Academy Kids* sau *Google Forms* transformă evaluarea într-un proces atractiv și formativ, adaptat nevoilor copilului preșcolar. Aceste aplicații facilitează o evaluare integrată, flexibilă și centrată pe copil, în care tehnologia devine un mediu natural de învățare și explorare. Astfel, instruirea asistată de calculator se aliniază principiilor RFIDT (2024), sprijinind cadrele didactice în monitorizarea dezvoltării și în promovarea învățării active și personalizate.

9.7. Aplicații practice (Daniela Vasilica Vulpeș)

1. Domeniul experiențial: Activitate integrată (Domeniul Științe – Cunoașterea mediului – Domeniul Estetic și creativ – Domeniul Limbă și comunicare – Domeniul Dezvoltare fizică)

Titlul activității: *Sistemul Solar*

Tipul activității: mixtă

Forma de realizare: Frontal, pe grupuri și individual

Scopul activității: Stimularea curiozității copiilor pentru spațiu și planete prin activități interactive, utilizarea tehnologiilor digitale educaționale și exprimare creativă

Materiale/tehnologii digitale: tablă interactivă, panou interactiv cu funcție de înregistrare, *YouTube*, platforme și aplicații: *Solar System Scope*, *LearningApps*, *Wordwall*, *Google Arts & Culture – Musical Canvas*, *Padlet*, *Mentimeter*

Nivel de vârstă: 4-5 ani

Organizarea și desfășurarea activității:

Copiii sunt așezați în semicerc în jurul centrului tematic. Educatoarea le captează atenția prin intermediul jocului „Astronauți în zbor” în care copiii mimează, după modelul sau descrierile educatoarei, pregătirea pentru o călătorie în spațiu. După ce toți preșcolarii sunt pregătiți de lansare, se vizionează animația *YouTube* „Planetele Sistemului Solar” (https://youtu.be/w9ohsGAE-rw?si=rL_Q6loHEZXy0RPL).

La finalul prezentării se continuă cu o conversație dirijată pentru fixarea celor vizionate: „Ce ai observat?”, „Care planetă ți s-a părut cea mai mare/mai frumoasă?” etc., iar apoi educatoarea deschide *Solar System Scope* pe tablă interactivă și îi invită pe copii, pe rând sau în echipă, să „călătorească” virtual printre planete. Copiii au sarcina să se oprească pe câte o planetă pentru scurte descrieri („Ce culoare are?”, „Este aproape sau departe de Soare?”).

Se continuă apoi cu jocul „*Potrivește planeta cu trăsătura*” <https://learningapps.org/view41127302> realizat în *LearningApps* sau „*Spațiul cosmic*” <https://wordwall.net/resource/94614668>, în *Wordwall*, la care copiii răspund și aleg varianta corectă pe tabla interactivă.

Activitatea continuă cu un moment de relaxare și dinamizare deoarece, după atâta zbor printre planete, e timpul să se miște ca niște adevărați astronauți. Pe melodia „*Move Like an Astronaut*” sau „*Space Dance*”, copiii, îndrumați de educatoare, execută câteva mișcări: „*Pregătim racheta!*” – întindem brațele în sus; „*Decolare!*” – sărim ușor; „*Zburăm printre planete!*” – rotim brațele; „*Aterizăm pe Lună!*” – ghemuire și respirație adâncă, „*Relaxăm corpul și respirăm ca niște astronauți liniștiți în spațiu.*”

Urmează apoi partea creativă - „*Povestea planetei mele*”, în care preșcolarii au sarcina să aleagă o planetă preferată și să o redea pe hârtie, cu materiale clasice sau digital, în aplicația *Musical Canvas*, unde desenul devine „planeta muzicală”. Lucrările digitale sunt salvate de educatoare și expuse pe *Padlet*. Lucrările pe hârtie sunt expuse pe panoul interactiv, la care fiecare copil inventează o scurtă poveste a planetei realizate și o înregistrează la desenul aferent. La final, pe rând, se ascultă melodiile asociate desenelor și se redau înregistrările de pe panoul interactiv pentru întreaga grupă.

În încheierea activității se face o recapitulare cu imagini din *Solar System Scope*: copiii numesc planetele și spun ce au reținut. Feedbackul se face cu emoticoane digitale în aplicația *Mentimeter*: „Mi-a plăcut foarte mult!”, „Vreau să mai explorăm!”, „Sunt obosit după zborul cosmic!”. La final, preșcolarii primesc insigna de astronaut junior.

2. Domeniul experiențial: activitate integrată (Domeniul om și societate – Domeniul Științe – Domeniul Limbă și comunicare – Domeniul Dezvoltare fizică)

Titlul activității: *Salvăm planeta*

Tipul activității: mixtă

Forma de realizare: Frontal, pe echipe și individual

Scopul activității: Dezvoltarea responsabilității față de mediul înconjurător și conștientizarea comportamentelor ecologice

Materiale/tehnologii digitale: tablă interactivă, panou interactiv cu funcție de înregistrare, aparate foto termice, roboți educaționali, hărți pentru programare, platformele *Educaplay* și *LearningApps*

Nivel de vârstă: 4-5 ani

Organizarea și desfășurarea activității:

Copiii sunt așezați în semicerc în jurul centrului tematic. Educatoarea inițiază o discuție pornind de la întrebarea „Ce putem face ca să avem un oraș curat și un Pământ sănătos?”.

Se împarte grupa în echipe de câte 4-5 copii și, pornind de la răspunsurile primite anterior, preșcolarii programează roboții să îndeplinească misiuni ecologice: „Curăță orașul” – colectarea simbolică a gunoiului de pe harta orașului, „Salvează planeta” – ducerea unui obiect simbolic într-un spațiu de reciclare etc. Fiecare membru al echipei verifică dacă robotul respectă traseul și misiunea. În acest timp, educatoarea trece pe la fiecare echipă și poartă discuții despre importanța acțiunilor ecologice.

După încheierea misiunilor de programare, echipele sunt provocate să își verifice cunoștințele cu ajutorul jocurilor interactive pe platforma *Educaplay* https://www.educaplay.com/learning-resources/16734511-micii_ecologisti.html sau *LearningApps* <https://learningapps.org/watch?v=p1csxd9ja23>.

Activitatea continuă outdoor, copiii fiind împărțiți în două echipe de detectivi, *Detectivii Poluării* și *Detectivii Mediului*, primind fiecare câte o misiune și două aparate foto instant cu imprimare termică. Fiecare echipă are misiunea să caute în curte și jurul grădiniței obiecte/situații care afectează mediul sau sunt prietenoase cu natura, să le fotografieze și apoi să atașeze fotografiile pe panoul digital, descriind în înregistrarea vocală ce a identificat. Misiunea durează până ce fiecare membru al echipei a reușit să obțină o fotografie.

La final, pe rând, se redau înregistrările de pe panoul interactiv pentru întreaga grupă. Se poartă discuții și se emit judecăți de valoare privind comportamentele corecte și incorecte față de mediu. Feedbackul copiilor se realizează vizual cu emoticoane tematice pe panoul grupei. La final, preșcolarii primesc steluța dulce de detectiv.

Referințe bibliografice

- Albulescu, I. (2024). Utilizarea tehnologiilor digitale în educația timpurie. În H. Catalano, & I. Albulescu (coord.), *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*. București: Editura Didactica Publishing House.
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*. Routledge.
- Catalano, H., Mestic, G. & Rus, A. (2024). Proiectarea unor activități de învățare fundamentate pe utilizarea tehnologiilor digitale. În H. Catalano, & I. Albulescu (coord.), *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*. București: Editura Didactica Publishing House.
- Catalano, H., Scuturici, M. & Moldovan, O. (2021). Metodica resurselor și a instrumentelor digitale utilizate în procesul de instruire online. În I. Albulescu, & H. Catalano (coord.).

- e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online*. București: Editura Didactica Publishing House.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., & Roberts, S. (2005). *Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies*. University of Sheffield. https://www.academia.edu/884248/Digital_Beginnings.
- Ozturk, E. (2025). *Artificial Intelligence in Early Childhood STEM Education*. ERIC.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. MIT Press.
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. Routledge. (1970. 1997) - Piaget. The Principles of Genetic Epistemology Vol VII | PDF | Logic | Thought
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A "Benign Addition"? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), pp. 149-164. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00016.x> scirp.org
- Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction in pre-school settings. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), pp. 14-26. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00194.x>
- Plowman, L., & Stephen, C. (2013). *Digital Play: The Interaction Between Technology and Early Childhood Learning*. McGraw-Hill Education.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning!* Paragon House.
- Rad, D., Egerău, A., Roman, A., Dughi, T., Kelemen, G., Balaș, E., Redeuș, A., Schipor, M.D., Clipa, O., Măță, L., Maier, R., Rad, G., Runcan, R., & Kiss, C. (2023). On the Technology Acceptance Behavior of Romanian Preschool Teachers. *Behavioral Sciences*, 13(2), 133. <https://doi.org/10.3390/bs13020133>
- Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting ICT in the Early Years*. Open University Press.
- Stephen, C., & Plowman, L. (2008). *Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school*. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637–654. <https://doi.org/10.1080/03004430701459693>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Yakman, G. (2019). STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education. In *STEAM Education: Theory and Practice*. pp. 25-37. Springer.
- Yelland, N. (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Open University Press.
- *** *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani* (RFIDT 2024), aprobat prin OME nr. 4628/07.06.2024.
- https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/epere_fundamentale_educatie_timpurie_2024.pdf

Capitolul 10.

Evaluarea în educația timpurie

Lavinia Nițulescu, Pavelina Paraschivu

10.1. Evaluarea. Definire, operații, funcții, forme

A evalua înseamnă a emite judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării, pe baza unor criterii prestabilite. Evaluarea presupune stabilirea nivelului de reușită a demersurilor de predare și învățare (instruire), obiectivat în nivelul performanțelor și comportamentelor copiilor; în cadrul procesului de învățământ, evaluarea interacționează organic cu *predarea și învățarea*.

Semnificația cuprinzătoare a evaluării este: „act psihopedagogic complex de stabilire a relevanței și a valorii unor prestații, performanțe, procese etc., prin raportarea acestora la un sistem de indicatori de performanță, respectiv criterii și standarde prestabilite (Bocoș, Jucan, 2017, p. 130)”; la nivel micro, „evaluarea reprezintă cunoașterea efectelor activității instructiv-educative desfășurate, a randamentului școlar, respectiv, a raportului dintre performanțele realizate de o anumită populație școlară într-un timp determinat și într-un context pedagogic determinat și performanțele proiectate de cadrul didactic (*idem*, p. 131)”.

Evaluarea este un proces complex și continuu care cuprinde toate manifestările comportamentale și acțiunile copiilor din primele zile până la începerea școlarității; evaluarea compară măsura faptelor și acțiunilor preșcolarilor cu propriile estimări ale acestora, cu așteptările părinților, ale profesorilor și ale specialiștilor din domeniul educațional din jurul copiilor (Clipa et al., 2025, p. 673). Structura acțiunii de evaluare include trei operații principale: *măsurarea – aprecierea – decizia*.

Măsurarea, prima etapă a procesului/demersului evaluativ, reprezintă operația care constă în abordarea cantitativă a caracteristicilor calitative (Bocoș, 2017), în termeni de scor, cifre, statistici/descrieri concentrate (Panțuru, 2008) sau în termeni de comportamente observabile. Măsurarea presupune raportarea la anumite criterii de evaluare, „operaționalizarea obiectivelor educaționale din perspectiva pedagogiei pe competențe” fiind „cea mai frecventă modalitate de a stabili criteriile de evaluare” (Marin & Petrescu, 2017, p. 12).

Aprecierea reprezintă operația de evaluare care implică interpretarea faptelor consemnate în funcție de anumite criterii calitative (Panțuru, 2008) și emiterea unor judecăți de valoare asupra rezultatelor obținute prin măsurare (prin diverse instrumente), dar și din alte surse (observații, analize etc.) – Marin &

Petrescu, 2017. Aprecierea dobândește valoare de *diagnoză pedagogică*, evidențiind, în termeni specifici, standardizați, calitățile și lipsurile obiectului evaluat (școală, clasă/grupă de elevi/copii, elev/preșcolar etc.), în vederea remedierii dificultăților de învățare (Panțuru, 2008).

Decizia reprezintă finalul operațiilor care alcătuiesc procesul evaluării. Deciziile vizează două aspecte: recunoașterea rezultatelor și perfecționarea activității viitoare (Marin & Petrescu, 2017). Decizia are valoare de *prognoză pedagogică*, prelungind actul aprecierii într-o notă, caracterizare, hotărâre, recomandare și vizează măsuri de îmbunătățire a activității în etapele următoare, ceea ce implică mare complexitate psihologică și responsabilitate socială (Panțuru, 2008).

În contextul tranziției de la evaluarea cantitativă (bazată pe măsurare) la evaluarea calitativă (bazată pe apreciere), menționăm că măsurarea se poate realiza cu mai multă precizie pentru rezultatele cantitative care vizează obiective simple (achiziții de cunoștințe, aplicare), iar aprecierea este indispensabilă pentru obiectivele mai complexe (analiză, sinteză, evaluare) – Manolescu, 2019b. Cele trei operații ale evaluării se justifică doar împreună: „măsurarea există în vederea aprecierii, iar aprecierea este indispensabilă luării unei decizii” (Cerghit, 2008, apud Manolescu, 2019b, p. 536). Așadar, „în decizie își găsesc justificare măsurarea și aprecierea” (Marin & Petrescu, 2017, p. 12).

Evaluarea îndeplinește două categorii de funcții:

1. **Funcții sociale:** analiza rezultatelor școlare oferă societății posibilitatea să se pronunțe asupra învățământului ca subsistem, să confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a competențelor (cunoștințelor și abilităților) necesare unei activități social - profesionale utile;
2. **Funcții pedagogice:** din punct de vedere pedagogic, evaluarea oferă profesorului și elevului informații utile privind atingerea sau nu a obiectivelor propuse.

Din perspectivă pedagogică, detaliem următoarele funcții:

1. **Funcția constatativă**, de cunoaștere, de stabilire a stării fenomenului supus evaluării. Este bazată pe verificarea rezultatelor la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative (Panțuru, 2008). Prin raportare la obiectivele educaționale propuse, „se stabilește dacă și în ce măsură în activitatea instructiv-educativă s-au atins scopul și obiectivele operaționale prestabilite (...), dacă evaluații și-au însușit cunoștințele, și-au format abilitățile vizate ș.a.m.d. (Bocoș et al., 2016, p. 297), dacă preșcolarii manifestă comportamentele corespunzătoare.
2. **Funcția diagnostică**, de explicare a situației existente. Este bazată pe verificarea și interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative. Această funcție „se referă la explicarea stării de fapt, la identificarea factorilor și a

cauzelor care au determinat nivelul rezultatelor constatate, respectiv la factorii care au determinat succesul/insuccesul școlar” (Bocoș et al., 2016, p. 297).

3. Funcția predictivă, de ameliorare și de prognoză. Este bazată pe adoptarea unor decizii ameliorative, pe anticiparea (și stimularea) evoluției activității și rezultatelor viitoare (Panțuru, 2008). Concomitent cu „anticiparea calității performanțelor pe care evaluării le-ar putea obține în etapele următoare de formare (...), evaluarea poate anticipa demersurile, acțiunile și dezvoltările didactice viitoare ale evaluatorului, destinate ameliorării și optimizării activității educaționale” (Bocoș et al., 2016, p. 298).

Funcțiile evaluării pot fi puse în corespondență cu operațiile evaluării prezentate anterior: operația de măsurare cu funcția constatativă, operația de apreciere cu funcția diagnostică, operația de decizie cu funcția prognostică. Similar operațiilor actului evaluativ, și funcțiile se exercită în manieră interdependentă. *Funcția diagnostică* se manifestă pe fundalul *funcției constatative*, *funcția diagnostică* se manifestă pe fundalul *funcției constatative*, *funcția prognostică* a evaluării didactice se întemeiază la rândul său pe cea diagnostică. Funcțiile evaluării permit profesorului să își formeze o imagine asupra eficienței predării (*funcția constatativă*), să analizeze neajunsurile din procesul de predare-învățare (*funcția diagnostică*) și să identifice strategii optime pentru îmbunătățirea viitoare a acestuia (*funcția prognostică*) – Stan, Brănișteanu, 2019.

În funcție de perspectiva temporală, se pot identifica următoarele **forme de evaluare**:

- evaluarea inițială (se realizează la începutul unei etape de instruire, de regulă prin teste de cunoștințe);
- evaluarea continuă (se realizează pe parcursul secvenței de instruire, prin fișe de lucru, conversații, analiza produselor activității etc.) și
- evaluarea finală (se realizează la sfârșitul unei perioade mai lungi de formare, prin teste docimologice, fișe de evaluare a progreselor etc.).

Strategia evaluativă inițială constă în stabilirea nivelului de pregătire al preșcolarilor la începutul unei etape de instruire, cu dublă utilitate: identificarea lacunelor existente și adoptarea măsurilor ameliorative; instituirea unui punct de referință esențial pentru evaluările viitoare. **Strategia evaluativă continuă/formativă** este aplicată pe parcursul secvențelor de predare pentru a monitoriza sistematic progresul preșcolarilor și a identifica în timp util orice disfuncționalități în predare sau în învățare, cu impact semnificativ asupra capacității de autoevaluare a preșcolarului. **Strategia evaluativă finală/sumativă** este utilizată la sfârșitul unei etape de instruire pentru a determina eficiența generală a acțiunilor

educaționale întreprinse, subliniind că evaluarea finală nu este doar o sumă a rezultatelor evaluării continue, ci o sinteză a acestor rezultate combinată cu datele obținute din evaluarea finală ca acțiune distinctă (Stan & Brănișteanu, 2019).

10.2. Metode și instrumente de evaluare

Metodele de evaluare sunt căi, instrumente, modalități de acțiune, prin intermediul cărora evaluatorul obține informații în legătură cu randamentul școlar al elevilor. **Probele/instrumentele de evaluare** sunt grupaje de itemi (pedagogici) proiectate, administrate/comunicate și corectate de către profesor; ele sunt stabilite în funcție de conținuturile de învățat și de obiectivele propuse (Bocoș & Jucan, 2017).

Referitor la **metodele de evaluare**, redăm mai jos clasificarea propusă de către profesorul M. Manolescu, care consideră că este dificilă încadrarea în tipologia clasică a metodelor de evaluare împărțite invariabil în tradiționale și alternative (2019a, p. 575):

- „1. metode tradiționale: evaluarea orală, evaluarea scrisă, evaluarea prin probe practice;
2. metode alternative: observarea sistematică a copilului (în timpul jocului liber, jocului dirijat), analiza produselor, proiectul, portofoliul, autoevaluarea, serbările școlare, vizitele, excursiile;
3. metode de evaluare a unor caracteristici psihofizice, psihopedagogice, psihosociologice: testele psihologice, conversația/convorbirea, discuții particulare cu copiii, chestionarul, testele psihologice și cele sociometrice, fișele de lucru etc.”

Similar metodelor de evaluare, **instrumentele pentru cunoașterea copilului** sunt, de asemenea, numeroase și diversificate. Documente oficiale, ghiduri, lucrări de referință în domeniul pedagogiei preșcolare prezintă o diversitate de metodologii și de instrumente de lucru: „seturi de probe pe diferite domenii, fișe de caracterizare psihopedagogică, teste de diferite tipuri, fișe de lucru, culegeri de jocuri pentru diverse tipuri de activități, inclusiv pentru evaluare, jocuri didactice, exerciții de mișcare etc.” (Manolescu, 2019a, pp. 575-576).

10.2.1. Metode și instrumente tradiționale de evaluare

Metodele și instrumentele tradiționale de evaluare utilizate în grădiniță se concentrează în principal pe aprecierea nivelului de cunoștințe și al abilităților dezvoltate de copii. Aceste metode oferă o reprezentare precisă a achizițiilor dobândite, prin aplicarea unor criterii prestabilite și unitare de apreciere. Prezentăm metodele și instrumentele de evaluare tradiționale, descrise de către O. Clipa și

colaboratorii (2025, pp. 684-689): *observarea directă, probele orale, probele practice, analiza produselor activității, probele scrise.*

Observarea directă. Este una dintre cele mai importante metode utilizate în educația timpurie pentru investigarea comportamentului și dezvoltării copilului. Ea presupune monitorizarea sistematică, discretă și continuă a copilului în mediul său natural, fără intervenții externe semnificative. Această tehnică permite identificarea particularităților individuale, a stilurilor de învățare și a modului în care copilul relaționează cu ceilalți, oferind astfel un cadru autentic pentru evaluarea educațională.

Un rol esențial în folosirea observării directe îl are cadrul didactic, care trebuie să urmărească atent și constant copilul pentru a-i înțelege manifestările unice și pentru a adapta intervențiile educaționale. Datele colectate prin observare se obțin încă de la intrarea copilului în grădiniță și includ informații despre comportamentul său în raport cu alți copii, dar și despre evoluția sa generală. Acestea sunt completate prin dialog cu părinții și alți adulți implicați, respectând confidențialitatea și având ca scop identificarea celor mai bune modalități de sprijin. În cazurile ce necesită consultarea unui specialist, observațiile documentate de educator oferă o perspectivă detaliată asupra copilului și sprijină părinții în demersul lor.

Pentru a asigura eficiența procesului, educatoarea trebuie să dezvolte competențe esențiale: capacitatea de a realiza observații obiective, de a utiliza instrumente adecvate pentru colectarea datelor și de a interpreta informațiile într-un mod contextualizat. Observarea directă poate fi realizată sistematic, folosind grile și fișe structurate, sau nesistematic, prin notițe și impresii spontane.

Probele orale. Reprezintă o metodă fundamentală de evaluare în învățământul preșcolar, deoarece pun accent pe exprimarea verbală și pe modul în care copilul își organizează gândirea, își exprimă emoțiile și interacționează verbal cu adultul și cu colegii. Ele permit educatorului să observe nu doar nivelul de cunoștințe, ci și procesul prin care copilul comunică și se raportează la ceilalți.

La această vârstă, limbajul este în plină dezvoltare, iar conversațiile ghidate constituie contexte valoroase pentru exersarea vocabularului, a structurilor gramaticale și a logicii în exprimare. Probele orale pot lua forme variate: descrierea de imagini, povestiri personale, redarea unui text ascultat, completarea unor enunțuri sau implicarea în jocuri de rol. Astfel, ele sprijină atât dezvoltarea lingvistică, cât și gândirea simbolică și creativitatea copilului.

Un exemplu eficient de probă orală este solicitarea adresată copilului de a povesti cum a procedat într-o anumită situație, urmărindu-se coerența exprimării și capacitatea de a răspunde la întrebări suplimentare. În schimb, utilizarea

necorespunzătoare a probei apare atunci când copilul este presat să răspundă rapid sau este întrerupt, situații care pot provoca anxietate și inhibiție.

Pentru a fi relevante, probele orale trebuie adaptate nivelului de dezvoltare al copilului și desfășurate într-un climat securizant, care să încurajeze exprimarea liberă. Ele trebuie completate prin observații atente și note descriptive care evidențiază progresul individual, nu doar performanța punctuală. În concluzie, probele orale sunt un instrument valoros de evaluare a dezvoltării cognitive și lingvistice a preșcolarilor, cu condiția să fie aplicate cu flexibilitate, empatie și atenție la particularitățile fiecărui copil.

Probele practice. Presupun implicarea copiilor în activități concrete, precum desenul, modelajul, construcțiile, experimentele simple sau jocurile de rol, prin care aceștia aplică cunoștințele și abilitățile dobândite. Ele permit evaluarea nivelului de dezvoltare cognitivă și motrică, oferind un mod interactiv și relevant de apreciere a competențelor. Deși necesită resurse materiale și timp pentru pregătire, probele practice au avantajul de a reflecta autentic capacitatea copilului de a utiliza ceea ce a învățat în contexte reale și semnificative.

Analiza produselor activității. Constă în evaluarea creațiilor realizate de copii, precum desene, colaje, construcții sau alte lucrări, oferind informații despre nivelul lor de înțelegere, creativitate și abilități practice. Accentul se pune pe procesul de realizare și pe progresul individual, nu doar pe produsul final. Metoda are avantajul de a permite urmărirea evoluției în timp și de a stimula exprimarea personală, însă poate ridica dificultăți legate de standardizarea și obiectivitatea evaluării.

Probele scrise. În grădiniță, se utilizează sub formă de fișe de lucru sau exerciții simple, adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor și prezentate într-un mod atractiv. Ele permit evaluarea rapidă a unui număr mare de copii și oferă date comparabile, însă folosirea excesivă poate genera stres și poate limita exprimarea creativă. Prin urmare, probele scrise devin utile atunci când sunt integrate echilibrat alături de alte metode de evaluare, sprijinind o înțelegere completă a progresului copiilor.

10.2.2. Metode moderne de evaluare în educația timpurie

Metodele moderne de evaluare în educația timpurie se concentrează pe procesul de învățare și pe implicarea activă a copilului, adaptându-se la nevoile sale individuale. Ele vin să completeze metodele tradiționale, oferind o perspectivă holistică asupra dezvoltării și sprijinind o înțelegere mai profundă a progresului copilului. Prezentăm metodele și instrumentele de evaluare moderne, descrise de

către O. Clipa și colaboratorii (2025, pp. 689-700): *portofoliul copiilor, observarea sistematică, autoevaluarea și interevaluarea, metode și tehnici interactive probele orale, probele practice, analiza produselor activității, probele scrise.*

Portofoliul copiilor. Este un instrument de evaluare complex și flexibil, alcătuit dintr-o selecție organizată de lucrări și activități ale copilului, care reflectă evoluția, interesele și particularitățile sale pe parcursul anului școlar. El poate include materiale variate, precum desene, fotografii, înregistrări audio-video sau note de observație formulate de cadrul didactic, constituind astfel o metodă dinamică și contextualizată de evaluare continuă, centrată pe copil.

Evaluarea prin portofoliu oferă o imagine detaliată asupra progresului, a experiențelor de învățare și a competențelor dobândite, permițând verificarea atingerii obiectivelor educaționale și a standardelor de dezvoltare. Fiind o metodă complexă, ea nu se limitează la produsul final, ci surprinde întreg parcursul copilului, scoțând în evidență atât reușitele, cât și domeniile unde este nevoie de sprijin suplimentar.

Portofoliile pot fi colecții tangibile de produse – fișe de lucru, creații artistice, diplome sau premii – care reflectă nivelul de dezvoltare atins și pot fi utilizate în cadrul întâlnirilor cu părinții, sprijinind comunicarea și parteneriatul educațional. Ele reprezintă, astfel, o punte de legătură între familie și grădiniță, oferind dovezi clare ale progresului copilului.

La nivel educațional, se disting trei tipuri principale de portofolii: **portofoliul de prezentare**, care evidențiază realizările și competențele copilului, fiind util pentru a arăta exemple concrete de succes; **portofoliul de dezvoltare**, care surprinde evoluția și traseul de învățare în timp, incluzând lucrări din etape diferite și feedbackul educatoarei; și **portofoliul de evaluare**, cu un caracter formal și structurat, destinat aprecierii sistematice a competențelor și performanțelor copilului. Astfel, portofoliul devine un instrument valoros pentru monitorizarea progresului educațional și pentru personalizarea intervențiilor didactice.

Observarea sistematică. Este o metodă fundamentală de investigare a personalității umane, care presupune înregistrarea riguroasă, obiectivă și deliberată a comportamentelor în contexte naturale, fără intervenții externe. Prin această abordare se surprind manifestările psihocomportamentale în dinamica lor firească, obținându-se date relevante pentru înțelegerea dezvoltării și particularităților copilului.

În învățământul preșcolar, cadrele didactice utilizează instrumente precum grilele și fișele de observație pentru a urmări progresul copiilor. Acestea permit colectarea de date referitoare la comportamente, competențe și achiziții, facilitând o evaluare continuă și contextualizată. Observarea riguroasă a comportamentelor și aptitudinilor manifestate în situații educaționale și sociale oferă o imagine complexă

asupra nivelului de dezvoltare și sprijină planificarea pedagogică, prin adaptarea activităților la nevoile, interesele și ritmul fiecărui copil.

Această metodă trebuie aplicată în contexte variate – în sala de grupă, la jocul în aer liber, în activități extracurriculare, în timpul meselor sau la momentele de sosire și plecare – pentru a surprinde copilul în situații diverse de viață cotidiană. Evaluarea nu trebuie să se limiteze doar la aspecte cognitive (numărat, exprimare, recunoaștere de cuvinte, reproducere de texte), ci să ofere o viziune holistică asupra dezvoltării, incluzând dimensiunile sociale, emoționale, fizice și comportamentale.

Totodată, observarea sistematică trebuie să respecte principii etice și pedagogice, evitând etichetarea sau clasificarea rigidă a copiilor. Fiecare copil trebuie înțeles în unicitatea sa, iar evaluarea are rol formativ și orientativ, sprijinind dezvoltarea unei imagini de sine pozitive. Copiii trebuie protejați de frustrare și încurajați să își valorifice ritmul și punctele forte proprii. Conform lui C. Cucos (2008), observarea sistematică este o metodă complexă care implică utilizarea unor instrumente variate, precum fișe de evaluare, scale de clasificare și liste de control, pentru a asigura o apreciere detaliată și echilibrată a progresului copilului.

Autoevaluarea și interevaluarea. Reprezintă metode prin care copiii sunt încurajați să reflecteze asupra propriilor activități și să exprime opinii despre performanțele lor, dezvoltându-și conștiința de sine, capacitatea de reflecție și metacogniția. Prin întrebări simple și discuții ghidate, autoevaluarea îi ajută să recunoască atât realizările, cât și provocările, devenind o competență utilă pe termen lung. Interevaluarea se desfășoară în activitățile educaționale, prin prezentarea unor criterii clare care le permit copiilor să aprecieze lucrările colegilor. Astfel, aceste metode sprijină atât autoaprecierea, cât și formarea unor abilități de evaluare valoroase, aplicabile atât în mediul educațional, cât și în viața de zi cu zi.

Metode și tehnici interactive. Au un rol central în educația preșcolară, deoarece transformă copilul din simplu receptor al informației într-un participant activ la propria formare. Ele stimulează creativitatea, gândirea critică și cooperarea între copii, valorificând potențialul individual prin joc, interacțiuni sociale și experiențe concrete, aspecte esențiale pentru dezvoltarea armonioasă la această vârstă. Exemple: Mozaicul, Turul galeriei (Gallery Walk), Cubul, Explozia stelară (Starbursting), blazonul, Metoda proiectelor, Jocurile educaționale.

10.3. Instrumentele de monitorizare și înregistrare a progresului copiilor în educația timpurie

În derularea procesului educațional din creșă sau grădiniță un loc important îl ocupă cunoașterea copilului, respectiv nivelul comportamentelor deținute de antepreșcolar/preșcolar. Acestea sunt evidențiate în documente legislative de referință, în cadrul cărora regăsim instrumentele de **observare/evaluare/**

monitorizare/înregistrare a comportamentului copilului antepreșcolar și preșcolar. Tabelul centralizator de mai jos cuprinde: **Denumirea instrumentului, Documentul de referință, Reperul temporal.**

NIVEL ANTEPREȘCOLAR	NIVEL PREȘCOLAR
Caietul de observații/Observatorul <i>Curriculum pentru educația timpurie</i> , p. 8: „consemnarea observațiilor asupra copiilor în Caietul de observații/Observator” <i>Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani</i> *obligatoriu la nivelul fiecărei grupe	
„Pentru cadrul didactic, utilizarea observării sistematice a copiilor prin raportare la <i>Reperele Fundamentale pentru Învățarea și Dezvoltarea Timpurie (RFIDT)</i> urmărește elaborarea unui profil general al grupeii. Acest demers permite identificarea ariilor de dezvoltare mai puțin stimulate în cadrul activităților educaționale, facilitând astfel ajustarea și optimizarea planificărilor viitoare, în vederea asigurării unei dezvoltări armonioase și echilibrate.” (Clipa et al., 2025, pp. 709-710)	
Fișa de apreciere a progresului individual al copilului înainte de intrarea în învățământul preșcolar <i>Curriculum pentru educația timpurie</i> , pp. 33-36, Anexa 3 * la momentul intrării copilului în creșă; intermediar, pe parcurs; la încheierea ciclului antepreșcolar	Fișa de apreciere a progresului individual al copilului înainte de intrarea în învățământul primar <i>Curriculum pentru educația timpurie</i> , pp. 37-41, Anexa 4 * la momentul intrării copilului în grădiniță; intermediar, pe parcurs; la încheierea ciclului preșcolar
Portofoliul individual * rezultate ale activităților desfășurate pe parcursul unui an școlar	Portofoliul individual * rezultate ale activităților desfășurate pe parcursul unui an școlar Portofoliul educațional * începând cu grupa mijlocie
<i>Legea nr. 198/2023, art.29.9, 98.1-6</i> <i>Ordin nr. 6478 din 30 august 2024 de aprobare a Metodologiei privind portofoliul educațional al preșcolarului și al elevului din învățământul preuniversitar</i>	
	Raportul descriptiv de evaluare referitor la dezvoltarea fizică și la formarea competențelor cognitive și socioemoționale ale copilului Ordin nr. 6584 din 4 septembrie 2024 pentru aprobarea Metodologiei privind întocmirea Raportului descriptiv de evaluare referitor la dezvoltarea fizică și la formarea competențelor cognitive și socioemoționale ale copilului, la finalul grupeii mari a grădiniței * la finalul grupeii mari a grădiniței

10.3.1. *Caietul de observații/Observatorul*

Conform prevederilor din *Curriculumul pentru educația timpurie* (2019), utilizarea Caietului de observații/Observatorul constituie o responsabilitate profesională obligatorie a cadrului didactic. Acest instrument este esențial pentru activitatea metodică și are rolul de a susține observarea sistematică, monitorizarea, evaluarea progresului individual al copiilor din grupă și intervenția asupra comportamentelor manifestate de copii în activitățile cotidiene. Totodată, oferă oportunitatea de a consemna reflecții personale privind interacțiunile din cadrul jocului și al activităților de învățare, facilitând analiza evoluției individuale a copiilor pe parcursul anului școlar și planificarea unor acțiuni educaționale viitoare, orientate spre integrarea socială și școlară eficientă a preșcolarilor.

Acest document, care funcționează ca instrument de lucru esențial pentru cadrul didactic din învățământul preșcolar, contribuie la asigurarea coerenței între demersurile de proiectare, planificare și evaluare. Având în vedere rolul fundamental al Observatorului/Caietului de observații în susținerea activității cadrului didactic privind observarea sistematică, documentarea și intervenția adecvată asupra comportamentelor manifestate de copii, existența acestui instrument este obligatorie la nivelul fiecărei grupe – mică, mijlocie și mare – conform prevederilor Articolului 106 din ROFUIP/2024.

În Caietul de observații/Observator, cadrul didactic înregistrează manifestările observabile referitoare la comportamentele copiilor, acordând o atenție deosebită atât aspectelor care indică dificultăți și necesită intervenție, cât și celor aflate în curs de dezvoltare sau care reflectă potențial ridicat, înclinații și aptitudini remarcabile. Observațiile înregistrate în acest document sunt redactate într-un format narativ sau tip jurnal, constituind transpuneri ale comportamentelor observabile în termeni operaționali, în concordanță cu domeniile de dezvoltare și dimensiunile vizate în planificarea anuală, modulară și săptămânală. Această abordare este aliniată cu *Reperetele Fundamentale pentru Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a Copilului* (RFIDT), selectate la începutul fiecărui an școlar.

10.3.2. Fișele de apreciere a progresului individual al copilului înainte de intrarea în învățământul preșcolar/primar

Fișele de apreciere a progresului individual al copilului înainte de intrarea în învățământul preșcolar/primar (Anexele 3-4 Curriculum ET) se completează astfel:

- *prima înregistrare* se realizează la intrarea copilului în creșă/grădiniță, în cadrul perioadei dedicate evaluării inițiale. În prima coloană (roșie) educatoarea consemnează data aprecierii nivelului de la care se începe activitatea, pentru fiecare indicator comportamental în parte;
- *înregistrările intermediare, de progres* se realizează în momentul în care se constată o evoluție semnificativă în dezvoltarea copilului, la finalul unui modul/proiect tematic. În cea de-a doua în coloană (verde) educatoarea consemnează data la care constată o evoluție semnificativă în dezvoltarea copilului, în special pentru indicatorii comportamentali la care anterior fusese apreciat cu nivelul NS sau D);
- *ultima înregistrare* se realizează la încheierea ciclului antepreșcolar/preșcolar, în perioada alocată evaluării sumative. În coloana a treia (albastră), educatoarea consemnează data la care apreciază nivelul de dezvoltare atins de copil pentru fiecare indicator comportamental în parte.

Tehnologiile digitale pot fi utilizate în monitorizarea unor practici educaționale (OECD, 2023). În acest context, cadrele didactice pot digitaliza instrumente precum Caietul de observații al copiilor sau Fișa de apreciere a progresului. Digitalizarea fișelor de progres „simplifică analiza datelor și permite generarea de rapoarte detaliate” (Stan & Simion, 2024, p. 219).

10.3.3. Portofoliul individual

În creșă sau grădiniță toate materialele realizate se constituie în portofoliul individual al copilului, acesta reprezentând modalitatea de măsurare, apreciere sau valorizare a deprinderilor deținute de preșcolar (Rădulescu et al., 2025). Portofoliul individual cuprinde produse sau rezultate ale activităților desfășurate pe parcursul unui an școlar, în contexte formale, nonformale și informale de învățare: desene, fotografii, colaje, proiecte, lucrări practice/creative etc., și este predat părintelui la sfârșitul anului școlar. Portofoliul individual se subordonează portofoliului educațional, un număr de 2-6 produse sau rezultate ale activităților cuprinse în portofoliul individual putând fi incluse în portofoliul educațional.

10.3.4. Portofoliul educațional

Legea nr. 198/2023 precizează la art. 29.9, 98.1-6, faptul că portofoliul educațional va fi realizat pe parcursul educațional al copilului/elevului, fiind întocmit începând de la grupa mijlocie, acesta intrând în vigoare din anul școlar 2024-2025. Este reglementat prin ORDIN nr. 6478, din 30 august 2024. Pentru învățământul preșcolar, portofoliul cuprinde (conform structurii-cadru – Anexă OM 6478/2024):

1. Documente specifice educației formale

„a) Raportul descriptiv de evaluare referitor la dezvoltarea fizică și la formarea competențelor cognitive și socioemoționale ale copilului la sfârșitul grupeii mari din învățământul preșcolar;

b) Planuri individualizate de învățare/Planul educațional personalizat în cazul preșcolarilor cu cerințe educaționale speciale, după caz;

c) Produse relevante ale activității preșcolarilor - desene, fotografii, colaje, proiecte, lucrări practice/creative etc., selectate din portofoliul individual al preșcolarului (conform precizărilor art. 9 din Ordinul ministrului educației nr. 6.478/2024);

d) Recomandări de orientare școlară ori de încadrare în învățământul primar, cu caracter consultativ”.

2. Documente specifice educației nonformale

„a) Diplome/Certificate/Adeverințe de participare la concursuri, competiții, festivaluri etc.

b) Diplome/Adeverințe/Certificate de competențe (lingvistice, digitale etc.)

c) Produse relevante ale activității – desene, fotografii ale unor lucrări practice/creative, proiecte etc.”

Pentru completarea documentației unui an școlar, vor fi selectate:

- ✓ 2-4 produse relevante rezultate din activități desfășurate în cadrul unor proiecte tematice sau activități, alese de copil împreună cu cadrul didactic și/sau părintele, care ilustrează nivelul de dezvoltare a preșcolarului.
- ✓ maximum 10 diplome, certificate sau adeverințe obținute în urma participării la competiții, olimpiade, concursuri pe discipline, concursuri sportive, activități extracurriculare, simpozioane, activități de voluntariat desfășurate în contexte extrașcolare, organizate de școală sau de alte instituții și organizații.

Portofoliul educațional poate fi realizat în format fizic sau în format digital. Pentru **portofoliul educațional în format fizic**, educatoarea solicită conducerii unității școlare asigurarea biroticii necesare pentru fiecare preșcolar (bibliorafturi, separatoare, etichete, folii de protecție într-un număr cel puțin egal cu numărul preșcolarilor) și îl personalizează împreună cu fiecare preșcolar/ părinte în primele 90 de zile de la debutul anului școlar. Se păstrează în unitatea de învățământ și educatoarea îl pune la dispoziția părintelui preșcolarului pentru consultare, la cererea acestuia. **Portofoliul educațional în format digital** poate fi înregistrat pe platforma instituției/pe platforme de stocare bazate pe cloud până la momentul operaționalizării platformei digitale integrate, administrate de MEC. Educatoarea are obligația de a crea conturi aferente portofoliului educațional digital al fiecărui preșcolar începând cu grupa mijlocie, în maximum 90 de zile de la începutul anului școlar. Datele de acces la portofoliul educațional în format digital sunt comunicate părintelui/tutorei preșcolarului în termen de 15 zile de la crearea contului (apud Clipa et al., 2025, pp. 707-706).

10.3.5. Raportul descriptiv

Raportul descriptiv de evaluare referitor la dezvoltarea fizică și la formarea comportamentelor cognitive și socio-emoționale ale copilului, la finalul grupei mari a grădiniței, este reglementat prin Ordinul nr. 6584 din 4 septembrie 2024. Raportul descriptiv constituie o componentă a procesului de evaluare a copiilor la debutul școlarității; acest proces este desfășurat pe întregul parcurs al anului școlar, încheindu-se în mai-iunie, înainte de ultima zi de școală.

Raportul descriptiv de evaluare se completează pentru toți copiii de grupă mare din unitățile de învățământ cu grupe de nivel preșcolar, făcând parte, din anul 2025, din portofoliul educațional al elevului, ce îl va însoți până la finalizarea studiilor acestuia. Acest raport se realizează în echipă de către cadrele didactice, cu profesorul consilier, este semnat de părinți, este semnat de directorul unității, primește parafa grădiniței și număr de înregistrare și va fi depus de părinte la școala unde va fi înscris copilul. Ulterior, rapoartele descriptive de evaluare sunt scanate și arhivate electronic de unitatea de învățământ, pentru o perioadă de doi ani de la înscrierea copilului la școală.

Formatul tip al Raportului descriptiv de evaluare este furnizat de către Ministerul Educației, prin Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (CNPEE). Raportul descriptiv de evaluare cuprinde aspecte referitoare la nivelul de realizare/de dobândire a setului de comportamente din *Profilul de formare al*

absolventului, Curriculumul pentru educația timpurie, Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani sau din consemnările din Caietul de observații și din Fișa de apreciere a progresului individual al copilului.

Fiind un document ce evaluează atingerea unor comportamente, acestea vor fi consemnate ca valori realizate sau nerealizate, deoarece finalizarea unei etape educaționale măsoară parametrii atinși, permițând ulterioare planuri remediale sau valorizând potențialul ridicat în unele situații, în perioada școlară următoare (Rădulescu et al. 2025).

Referințe bibliografice

- Bocoș, M.-D., & Jucan, D. (2017). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Ediția a III-a, revizuită, Pitești: Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016). Funcțiile evaluării didactice. *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul II, E-H* (p. 297). Pitești: Editura Paralela 45.
- Clipa, O., Dohotaru, A., Ichim, E., & Măță, L. (2025). Evaluarea în educația timpurie. În H. Catalano, & I. Albușescu (coord.), *Educația timpurie. Sinteze conceptuale și direcții de acțiune* (pp. 648-747). București: Editura Didactica Publishing House.
- Manolescu, M. (2019a). Evaluarea în învățământul preșcolar. Funcții și strategii evaluative în grădiniță. Metode și instrumente de evaluare în grădiniță. În I.-O. Pânișoară, & M. Manolescu (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Vol. I (pp. 552-583). Iași: Editura Polirom.
- Manolescu, M. (2019b). Evaluarea în învățământul primar. Modernizarea operațiilor evaluării. În I.-O. Pânișoară, & M. Manolescu (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Vol. I (pp. 526-548). Iași: Editura Polirom.
- Marin, T., & Petrescu, C. (2017). *Introducere în Teoria și Metodologia Evaluării*. București: Editura Prouniversitaria.
- OECD (2023). Data and monitoring in early childhood education and care in the digital age. *Empowering Young Children in the Digital Age*, Paris. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5dfd69aa-en>.
- Panțuru, S. (coord.) (2008). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Brașov: Editura Universității „Transilvania” din Brașov.
- Rădulescu, C., Iordache, G., Jucan, D., Buzgar, R., Crașovan, M., Miron, M., Ghiațău, R., Seghedin, E., Miulescu, M.-L., & Fecioru, B. (2025). Proiectarea săptămânală a activităților, monitorizarea și înregistrarea progresului copiilor de la naștere la 6 ani. În C. Anghelescu, O. Bersan, Ș. Boncu, D. Boșca, M. Boza, C. Bucur, S. Butnaru, R. Buzgar, C. Ceobanu, L. E. Ciolan, M. Coza, M. Crașovan, D. Csorba, G. Diac, D. M. Florescu, R. Ghiațău, A. E. Glava, I. Herseni, A. Hobjilă...M. Stângu, *Program de formare a formatorilor în domeniul curricular pentru personalul didactic și administrativ din serviciile de educație timpurie. Suport de curs*. (pp. 161-214). Servicii integrate și

profesioniști în educația timpurie (SIPET). Cod proiect P_03 finanțat în cadrul PNRR/2024/VI/C15/R2/I3.

Stan, C., & Brănișteanu, R. (2019). Specificul evaluării în educația timpurie. Funcțiile evaluării didactice. Formele evaluării didactice. În I. Albulescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp. 415-444). București: Editura Didactica Publishing House.

Stan, C., Simion, A. (2024). Utilizarea platformelor digitale în monitorizarea progresului copiilor din educația timpurie. În H. Catalano, & I. Albulescu (coord.), *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative* (pp. 209-233). București: Editura Didactica Publishing House.

*** *Curriculum pentru Educația Timpurie 2019*. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.

*** *Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023*. URL: https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf.

*** *Profilul de formare al absolventului*. Ordinul Ministrului Educației nr. 6.731/28.11.2023. URL: <https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/277019>

*** *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (2024)*. (ROFUIP). URL: <https://edu.ro/ROFUIP>.

*** *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani (RFIDT)*. Anexă la Ordinul de ministru nr. 4628/07.06.2024. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf.

Capitolul 11.

Comunicarea didactică

Dorina Chiș-Toia

11.1. Comunicare – concept, structură, funcții și condiții de eficiență

11.1.1. Conceptul de comunicare

În încercarea de a formula o definiție a comunicării, specialiștii sunt de acord că aceasta este un proces „în care oamenii își împărtășesc informații, idei și sentimente” (Hybels & Weaver, 1986, p. 6). Cât privește definirea comunicării pedagogice, D. Muste (2020) propune două posibile puncte de pornire:

- Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazal și prin mai multe canale a informațiilor între două entități care-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ.
- Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune de tip feedback, privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente.

Comunicarea didactică este o formă particulară a comunicării umane, indispensabilă în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată.

11.1.2. Elementele componente ale comunicării

1. Emițătorul (Pânișoară, 2008) poate fi un individ, un grup sau o instituție despre care se presupune că deține informații mai bine structurate decât receptorul, are o motivație și un scop (explicit și implicit). La nivelul grupei de copii, rolul de emițător este deținut de către cadrul didactic. În societatea actuală, când tehnologia ocupă tot mai mult timp în viața oamenilor, în general, a copiilor, în special, putem reține și situația în care elevul posedă informații suplimentare față de profesorul său, ceea ce face ca acesta să fie flexibil și adaptat, devenind receptor tocmai în vederea îmbunătățirii rolului de emițător.

Datele psiho-fizice ale emițătorului se reflectă în temele abordate, concepțiile pe care le expune, atitudinea față de interlocutor, interesul pentru comunicare, abilitățile de folosire a limbii și de relaționare prin limbă, credibilitatea în fața interlocutorilor, atracția interpersonală etc. (Șerbănescu, 2007). Emițătorului îi sunt atribuite cinci baze ale puterii sau influenței (Pânișoară, 2008, p. 49):

a. puterea recompensatoare – vizează capacitatea emițătorului de a-i satisface o dorință receptorului. Dacă avem în vedere cadrul didactic, atunci putem spune că acesta răsplătește implicarea, interesul și performanța preșcolarului.

b. puterea coercitivă – vizează „răsplata negativă” pe care cadrul didactic i-o atribuie copilului, atunci când acesta nu se conformează cerințelor sale: prin aprecieri, calificative, note.

c. puterea referențială – presupune că receptorul se identifică cu emițătorul: o persoană sau un grup reprezintă un model de referință cu care educabilul încearcă să se identifice. Cu precădere la vârsta preșcolară și la vârsta școlară mică dascălul este ales model de către preșcolari și elevi.

d. puterea legitimă – are la bază înțelegerea de ambele părți că o persoană poate pretinde ascultare de la ceilalți (ex.: părinte-copil, profesor-elev).

e. puterea expertului – vizează atribuirea de cunoștințe superioare emițătorului, cadrul didactic beneficiind de o asemenea putere. Dar preșcolarul vine în câmpul comunicării cu informații diversificate, preluate din sursele tehnologiei atât de dezvoltate. Ar fi bine ca acestea să le completeze pe cele ale cadrului didactic, fără a afecta negativ climatul școlar, și să le folosească în activitățile de echipă.

2. Receptorul (Pânișoară, 2008) poate fi un individ, un grup sau o instituție. Receptorul poate ajunge la informație în mod organizat, într-un cadru formal dinainte stabilit sau află informația întâmplător, în condiții informale (Deleanu, 2006). Totodată, el poate primi mesajul în mod conștient sau subliminal. Modul în care percepe receptorul informația depinde de mai mulți factori: vârsta receptorului, sexul, ocupația, venituri și interese, religia, nivel de cultură generală și de instruire profesională (Pânișoară, 2008). Au fost evidențiate mai multe tipuri de receptori, ținându-se cont de diversele tipuri de a asculta mesajul: ascultarea pentru a afla informații, ascultarea critică, ascultarea reflexivă, ascultarea pentru divertisment etc. Datele psiho-fizice ale receptorului, abilitățile sale de percepție și interpretare a mesajului, capacitatea lui de a oferi un feedback artificial sau real, atracția interpersonală, inteligența, memoria etc. influențează atât mesajul vorbitorului, cât și configurația de ansamblu a schimbului verbal (Șerbănescu, 2007). În cadrul grupei, receptorul este preșcolarul.

3. Mesajul comunicării este reprezentat de informațiile transmise de la emițător la receptor. La nivelul mesajelor există două efecte importante (Pânișoară, 2008): *efectul de întâietate*, conform căruia datele pe care emițătorul le prezintă la început o influență sporită, și *efectul recentivității*, care sugerează că au o mai mare importanță informațiile prezentate la sfârșit.

O clasificare evolutivă a mesajelor include: mesajul din mintea emițătorului, mesajul care se transmite propriu-zis, mesajul interpretat și mesajul reamintit de către receptor. Este important ca în momentul când emițătorul își gândește mesajul să-i aibă în vedere și pe cei cărora le este adresat. În cazul comunicării didactice, cadrul didactic va avea în vedere: interesele copiilor, modul lor de ascultare, tipul dominant de feedback folosit, tipul de interrelaționări ale preșcolarilor între ei și cu profesorul etc.

4. Codul, în mod particular limba de comunicare, presupune activarea unor reguli determinate de producerea semnificației, precum și o viziune particulară asupra realității (Șerbănescu, 2007). În legătură cu mesajul există două noțiuni exprimate prin termenii codare și decodare. În procesul de comunicare verbală, codarea/codificarea înseamnă transpunerea informației (a gândului, ideii, sentimentului) în cuvinte, de către emițător. Decodarea/decodificarea o face receptorul, reconstituind gândul celuilalt din cuvintele percepute. Pentru a funcționa codarea și decodarea, emițătorul și receptorul trebuie să folosească același cod, aceeași limbă. Dacă emițătorul și receptorul nu sunt compatibili, mesajul este decodat greșit sau nu este înțeles deloc.

5. Feedbackul este acea componentă a comunicării care arată efectul transmiterii de informații, gradul în care a fost înțeles și acceptat mesajul. El este și indicatorul cel mai important al caracterului interactiv al comunicării: într-un dialog, emițătorul și receptorul își schimbă alternativ rolurile. Dar nu orice replică ce transformă receptorul în emițător este un feedback, pentru că există și feedback (efect) întârziat. În general, feedbackul este pozitiv sau negativ, imediat sau întârziat, evaluativ și nonevaluativ (care menține și optimizează procesul comunicațional).

6. Canalul de comunicare îl constituie mijlocul (calea) prin care este furnizată informația: verbal sub formă orală (când emițătorul și receptorul sunt față în față) sau în scris. Alte forme nonverbale: fotografia, filmul, graficul, mimica, gestică, vestimentația ș.a. Alegerea canalului, scris, spre exemplu, presupune absența elementelor paraverbale, a unui feedback imediat, în timp ce medierea mesajului prin radio înseamnă absența monitorizării vizuale, dar prezența elementelor auditive de tip verbal și paraverbal (Șerbănescu, 2007).

7. Contextul comunicării reprezintă cadrul fizic și psihopedagogic în care are loc comunicarea. El este definit de trei caracteristici: proximitate, similaritate și apartenență la grup. Contextul poate fi adecvat sau neadecvat, potrivit sau nepotrivit pentru informațiile transmise. Nu e recomandat, de exemplu, să fie discutate probleme de serviciu în autobuz, pe stradă sau la restaurant, tot așa cum nu e

recomandat ca într-un mediu instituționalizat să fie discutate probleme de ordin personal.

Contextul presupune o multitudine de elemente, de la locul și momentul concret în care se desfășoară comunicarea la istoria comunicativă comună celor doi, de la factori de natură relațională (numărul participanților la interacțiune, relațiile dintre ei) la vecinătățile strict lingvistice ale mesajului, de la determinările pasagere, tranzitorii ale mesajului la elemente constante cum ar fi cultura, ca ansamblu al tuturor modurilor de viață, al reprezentărilor și formelor de simbolizare specifice unei comunități (Șerbănescu, 2007).

11.1.3. Formele și funcțiile comunicării

11.1.3.1. Formele de comunicare umană se clasifică după două criterii de bază:

a. **după codul** prin care se transmite informația sau după suportul care duce mesajul de la emițător la receptor există următoarele forme de comunicare:

1. comunicarea verbală (orală și scrisă);
2. comunicarea paraverbală și metalimbajul;
3. comunicarea nonverbală propriu-zisă (mimica, gestică, vestimentația, proxemica);
4. comunicarea nonverbală artistică (muzicală, plastică, dansul, filmul);
5. comunicarea grafică.

b. **după numărul participanților și relațiile** dintre aceștia în timpul comunicării amintim:

1. comunicarea intrapersonală;
2. comunicarea interpersonală (diadică);
3. comunicarea de grup;
4. comunicarea publică;
5. comunicarea de masă (cartea, presa, radioul, televiziunea, internetul).

Alte criterii:

c. **după statutul** interlocutorilor:

1. comunicare *pe verticală*;
2. comunicare *pe orizontală*.

d. **după context:**

1. comunicare *formală* sau *obiectivă* (se desfășoară într-un cadru instituțional: ședință, întâlnire de lucru etc.);
2. comunicare *informală* sau *subiectivă* (este accidentală, în afara unui cadru instituționalizat)

11.1.3.2. Funcțiile comunicării

Funcțiile comunicării sunt identice cu funcțiile limbii, ale vorbirii, așa cum au fost ele formulate de Roman Jakobson. El este de părere că cele șase funcții coexistă în orice proces de comunicare, diferită dovedindu-se doar ierarhia importanței lor:

1. *Funcția emotivă* are la bază starea emoțională a emițătorului, manifestată prin anumite elemente ale vorbirii în funcție de cultură, de educație, gen, temperament și statut social. Comunicarea emotivă sau afectivă transmite o stare afectivă sau un comportament determinat de aceasta, producându-se adesea cu ajutorul mijloacelor extralingvistice, prin formele expresive ale muzicii și artelor plastice (Deleanu, 2006).

2. *Funcția conativă* sau *persuasivă* vizează destinatarul comunicării, intenționându-se obținerea unui anumit tip de răspuns (Dinu, 1999). Se mai numește și *funcția retorică* deoarece comunicarea capătă forma discursului prin care se insistă pentru a convinge ascultătorii (Deleanu, 2006).

3. *Funcția poetică* este centrată pe mesaj. Limbajul poetic pune accentul pe felul în care se spune. Cuvintele unui poem rețin atenția cititorului asupra aspectului lor concret (Dinu, 1999).

4. *Funcția referențială* vizează referința mesajului, dar și cadrul situațional în care are loc transmiterea acestuia.

5. *Funcția metalingvistică* se referă la codul utilizat în comunicare: explicarea unor termeni care par ori sunt neînțeleși sau cum trebuie să fie înțeleși, gesturile sau tonul ce indică receptorului cheia în care trebuie decodificat mesajul (Deleanu, 2006).

6. *Funcția fatică* are în vedere caracteristicile canalului de comunicare și controlul bunei funcționări a acestuia.

11.1.4. Condiții de eficiență a comunicării

D. Muste (2018) indică următoarele condiții necesare unei comunicări eficiente:

1. atitudinea pozitivă – existența unor sentimente pozitive față de comunicare în general/valorizarea interlocutorului sau a discursului acestuia, stima de sine ridicată și sentimentul competenței în domeniu, temperarea tendințelor egocentrice.

2. sinceritatea – deschidere către partener, reacție la mesajul acestuia, recunoașterea gândurilor sau sentimentelor proprii.

3. empatia poate fi valorizată prin efortul depus în a-l cunoaște pe celălalt și trăirile afective pe care le experimentăm alături de celălalt.

4. sprijinul – interlocutorul nu se simte amenințat și nu adoptă poziții defensive dacă i se solicită să facă o descriere sau să emită o opinie astfel încât trebuie să ne arătăm mai mult descriptivi decât evaluativi, să adoptăm un stil de comunicare care să sugereze spontaneitatea, opus stilului de comunicare strategic, care, odată sesizat, generează precauție și defensivă interlocutorului.

5. egalitatea: comunicarea e mai eficientă într-un climat ce nu evidențiază ostentativ diferența valorică sau de statut dintre interlocutori; părțile implicate în dialog vor recunoaște valoarea și contribuția fiecăruia dintre interlocutori.

6. încrederea presupune a-l determina pe interlocutor să se simtă în largul său în timp ce comunică; să fim calmi, flexibili, destinși, evitând să dominăm social sau cognitiv partenerul de discuție.

7. acceptarea prezenței celuilalt se referă la crearea unui climat de comuniune, de solidaritate comunicațională, demonstrând atenție, apreciere și interes în raport cu interlocutorul, folosind „noi” și nu „eu și tu”; să cerem clarificări și să nu dăm sentințe.

8. gestionarea interacțiunii presupune a nu-l face pe interlocutor să se considere neglijat, a asculta cu atenție, a folosi mesaje verbale pozitive și a crea un context educațional securizant.

9. controlul imaginii de sine/self-monitoring presupune un grad crescut de adaptabilitate la contextul comunicațional și la specificul actului de comunicare în sine, folosind un bogat repertoriu comunicațional, adaptabilitate în jucarea rolului.

10. expresivitatea (abilitatea de a comunica o angajare autentică în abordarea unei teme, în plan verbal și emoțional, cunoscându-se că trăirile emoționale exprimate cresc eficiența comunicării; expresivitatea vocală/tonul comunicării este superioară mimicii sau posturii din punctul de vedere al expresivității).

11. persuasiunea reprezintă modalitatea de influențare a partenerului de comunicare în vederea modificării atitudinii acestuia în direcția pe care o dorește comunicatorul.

12. credibilitatea este corelatul persuasiunii. Indicatorii săi specifici sunt viteza și fluența în exprimare, aceste elemente sporind gradul de competență perceput; similitudinea cu interlocutorul sporește gradul de credibilitate; mesajele de factură rațională au un impact mai mare asupra interlocutorilor cu un nivel ridicat de educație și cu un simț analitic dezvoltat, iar asupra celor din categoria opusă, mesajele cu încărcătură preponderent emoțională; noutatea argumentului crește credibilitatea mesajului; repetarea unor argumente simple și slabe conduce la suprasaturație, inhibând fenomenul persuasiv; eficiența persuasiunii este direct proporțională cu nevoia de cunoaștere a individului; expunerea la unele informații care contrazic credințele personale ale individului îl predispun pe acesta la folosirea

unor strategii autodefensive astfel încât vom avea în vedere sublinierea acelor aspecte care-i convin interlocutorului.

11.2. Aspecte specifice ale comunicării didactice în învățământul preșcolar

Specificul comunicării didactice este determinat de (Muste, 2018):

- conținuturile educaționale vehiculate
- finalitățile didactice urmărite
- caracterul sistematic și organizat al acesteia
- subordonarea în raport cu un set de norme și principii psihopedagogice
- particularitățile instituționale și organizaționale ale relației profesor-elev.

Activitatea din grupa de copii, din perspectivă comunicățională, aparține limbajului educațional. Discursul educațional își are propriul set de reguli, C. Sălăvăștru (1994) evidențiind trei astfel de legi:

- secvențele discursului educațional nu trebuie să conțină enunțuri contradictorii;
- secvențele discursive este indicat să se articuleze, în măsura posibilului, prin enunțuri care nu stau sub semnul ambiguității;
- conceptele trebuie receptate în referința tematică dată de intervenientul educativ.

Limbajul educațional îndeplinește și valențe apreciativ-evaluative. Sunt expuse informații, după ce au fost prelucrate. Se evaluează pertinenta informațiilor și utilitatea lor. Educația se autoevaluează prin activitatea de apreciere a rezultatelor școlare.

11.3. Implicarea socială și personalitatea copilului: complianța comportamentală în grupă/ Influența educațională și complianța comportamentală în grupă

Grădinița este unul dintre primele locuri de confruntare cu norme sociale și colective. Tulburările de comportament perturbă interacțiunile sociale și din grupa de copii vizate în mod ideal de aceste standarde, în timp ce cauzele comportamentului inadecvat sunt rareori identificate, în ele amestecându-se mai mulți factori: probleme sociale (nesiguranță, dezafilier), probleme educaționale (autoritatea părintească în decalaj față de așteptările academice și sociale), dificultăți școlare (dezadaptare cu forma școlară) și patologii (Gasparini, 2021). Grupa de copii reprezintă un mediu social în care diferențele individuale pot genera situații conflictuale din cauza unora dintre ei (Făt, 2019):

- Agresivi: copiii nu-și controlează furia, sunt lipsiți de empatie, nu conștientizează consecințele unor acțiuni;
- Pasivi: tăcuți, rezistenți, nu execută nimic din ceea ce li se indică;

- Cu deficit de atenție: fie hiperactivi, fie cu lipsă de concentrare;
- Autocritici: cu o stimă de sine scăzută, fără standarde realiste;
- Anxioși: caracterizați prin teamă de eșec, sentiment de insecuritate;
- Cu abilități sociale scăzute: cu dificultăți de integrare în grup.

Astfel de situații pot fi prevenite prin influența educațională desfășurată de cadrul didactic pentru ca normele explicite să fie respectate (Iucu, 2006). Stadiile *influenței sociale* (Kalman, 1961, apud Iucu, 2006) sunt:

- a. *compliance*: preluarea unui comportament în scopul obținerii unei reacții favorabile din partea autorității;
- b. *identificarea*: preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relația cu cel de la care preia comportamentul;
- c. *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal.

Pentru un management eficient al grupei de copii este necesară stabilirea unor reguli. În stabilirea acestora este indicat să se țină seama de câteva criterii (Vărvăruc, 2024):

- stabilirea lor la început de an școlar;
- formularea lor în mod pozitiv, specificându-se care este comportamentul așteptat;
- precizarea lor într-o manieră simplă;
- lista de reguli să fie scurtă (5-6 reguli, pentru a fi reținute);
- discutarea și explicarea lor cu elevii;
- precizarea tuturor consecințelor în cazul nerespectării unei reguli (consecințele să fie în conformitate cu gravitatea comportamentului);
- precizarea recompenselor în cazul respectării regulilor; aplicarea consecințelor nu va blama elevul – doar comportamentul său este discutat;
- regulile să vizeze îmbunătățirea condițiilor de învățare în grupa de copii.

Trebuie avute în vedere raporturile dintre normativitatea construită prin influență educațională și normativitatea rezultată în urma unui proces de acceptare/impunere/supunere dezvoltat în plan atitudinal de către școlari în urma unei sancțiuni sau de bunăvoie.

E. Prairat (1997) definește sancțiunea (sau pedeapsa), în sens larg, ca fiind „actul prin care este recompensat un comportament care dăunează normelor, legilor, valorilor sau oamenilor unui grup constituit”. Pentru că acțiunea de a pedepsi are sens doar dacă pentru copil rezultă ceva bun (deci dacă este integrat în procesul de educație) și pentru că scopul primordial al educației este eliberarea, nu supunerea

sau înrobirea, E. Prairat dezvoltă noțiunea de sancțiune educațională, enunțând **principiile** (sau caracteristicile) sancțiunii educaționale:

1. **Principiul sensului/semnificației.** Sancțiunea educațională vizează un subiect. În consecință, practica sancțiunilor colective este antieducativă. Chiar dacă nu este niciodată sigur de rezultat, educatorul trebuie să facă un efort educativ pentru a-l face înțeles. Sancțiunea educațională este deci orientată spre viitorul unui subiect considerat educabil.
2. **Principiul obiectivării.** Nu este pedepsită integritatea unei persoane, ci un anumit act comis într-o anumită situație.
3. **Principiul privațiunii.** Sancțiunea educațională poate fi privarea de exercitarea unui drept, cu condiția ca drepturile și îndatoririle fiecărei persoane să fie aduse la cunoștința copiilor.
4. **Principiul socializării.** Sancțiunea trebuie să fie însoțită de un gest al vinovatului care să demonstreze preocuparea de a rămâne membru al grupului: o mică declarație, scuze, un angajament, în felul acesta cel vinovat arătându-și noile intenții.

Pedeapsa, ca metodă exponentă a concepției autoritariste, nu este o formă de modificare a comportamentului (Făt, 2019).

Compliance este definită ca „acord, supunere, ascultare, conformare comportamentală” (Marcu, 2000). Conformarea se referă la schimbarea comportamentului, în sensul aderării la anumite normative și standarde acceptate la nivel de grup (Chelcea, 1993, apud Iucu, 2006), ca o preluare a atitudinilor, valorilor, credințelor caracteristice acestuia. Conformarea nu este un simplu comportament de imitare, deoarece se încearcă și o evaluare a normei. Persoana care se conformează va adopta o strategie de integrare, demonstrând relațiile profunde dintre propria personalitate și valorile solicitate spre identificare. Fără conformare, viața din grupa de copii nu ar fi posibilă, întrucât ea asigură funcționarea eficientă și coezivă a acesteia.

11.4. Comunicarea interpersonală

11.4.1. Definiție

Comunicarea interpersonală, cunoscută și sub numele de comunicare comportamentală, este definită ca schimbul de mesaje și coduri între două persoane. Noțiunea de distanță este un vector foarte important de comunicare, deoarece face posibilă identificarea tipului de comunicare pe care interlocutorii și-o acordă (Joly, 2009).

În esență, este vorba despre toate interacțiunile care guvernează relația dintre două ființe umane. Acest subiect a făcut obiectul a numeroase cercetări, inclusiv cea a lui P. Watzlawick, sociologul care a teoretizat comunicarea interpersonală.

Din perspectiva clasei de elevi, comunicarea interpersonală este definită de D. Lewel și W. Galle (1988, apud Iucu, 2006) ca „o comuniune a elementelor cognitive, afective cu scopul de a transmite informația, a inspira o credință, a induce o emoție sau a da la iveală un comportament printr-un proces alternant de interacțiune între scris, vizual, nonverbal, vocal, auditiv, simbolic și comportament” (Iucu, 2006).

11.4.2. Forme de comunicare interpersonală

Comunicarea interpersonală are loc prin trei dimensiuni: verbală, nonverbală și paraverbală.

a. Comunicarea verbală presupune folosirea cuvântului în comunicare, fiind forma cea mai avansată de comunicare umană. Ea are la bază o similaritate de limbaj între emițător și receptor (Pânișoară, 2008). Este o capacitate pe care școlarii o dobândesc încă din clasele primare, pe baza abilităților pe care aceștia le au încă din vorbirea în familie și grădiniță (Ilica, 2009). Comunicarea verbală, ca aspect fundamental al procesului comunicării, este reprezentată sub aspect oral și scris.

O variantă cu totul specială a comunicării este cea educațională, în esența ei verbală având ca funcție principală formarea tinerilor, a unei personalități vizate de idealul educației. Raportul de comunicare educațional este centrat pe locutor (pe capacitățile lui mintale, interese, aptitudini, aspirații, pe potențialul individual, de vârstă). Limbajul asigură comunicarea educațională sau didactică: „discursul verbal ocupă un loc principal în predarea-verificarea cunoștințelor” (Cucuș, 2002).

b. Comunicarea nonverbală are loc în afara limbajului verbalizat. Ea este permanentă (comunicăm nonverbal continuu) și include mai multe forme (contactul vizual, expresiile feței, limbajul trupului, îmbrăcăminte și mobilier). I.-O. Pânișoară (2008) menționează câteva principii generatoare în legătură cu acest tip de comunicare:

- ✓ Comunicarea nonverbală este determinată cultural, o bună parte a comportamentului nonverbal învățându-se în copilărie; așadar, copiii posedă, atunci când vin la școală, coduri nonverbale distincte care au o importanță însemnată în succesul și integrarea lor școlară.
 - ✓ Mesajele nonverbale pot fi în conflict cu mesajele verbale;
 - ✓ Mesajele nonverbale sunt în mare măsură inconștiente;
 - ✓ Canalele nonverbale sunt importante în comunicarea sentimentelor și atitudinilor. Între funcțiile comunicării nonverbale menționăm (Pânișoară, 2008):
- Comunicarea nonverbală o accentuează pe cea verbală: profesorul poate întări importanța celor spuse prin unele elemente de mimică sau de gestică;

- Comunicarea nonverbală completează mesajul transmis pe cale verbală;
- Comunicarea nonverbală poate contrazice unele aspecte ale comunicării verbale;
- Comunicarea nonverbală regularizează fluxul comunicațional și ponderează dinamica proprie comunicării verbale;
- Comunicarea nonverbală repetă sau reactualizează înțelesul comunicării verbale, oferindu-i receptorului comunicării posibilitatea să identifice în timp real un îndemn aflat în „spatele” unei noțiuni/afirmații;
- Elemente ale comunicării nonverbale pot substitui aspecte ale comunicării verbale.

c. Comunicarea paraverbală reunește mai multe caracteristici ale vocii, inclusiv tonul și înălțimea, fluxul, ritmul, cadența și tăcerile. Cadrul didactic, din postura de manager al clasei de elevi/grupe de copii, ar fi bine să respecte câteva reguli ale paraverbalului, enumerate de R. Iucu (2006):

- ✓ *Volumul vocal* trebuie să varieze în diferitele momente ale discursului; la începutul și la sfârșitul prezentării este recomandabil să se vorbească mai tare și cu mai mult entuziasm, pentru a sublinia obiectivele și concluziile. Volumul sonor trebuie adaptat ambianței: redus, dacă sala este mică, și ridicat, dacă sala este mai mare.
- ✓ *Ritmul vorbirii* trebuie să varieze și el, pentru a nu lăsa loc instalării monotoniei. Este bine să se vorbească mai rar când sunt subliniate ideile principale, să se mărească ritmul la pasaje de tranziție și să se mențină alert la pasaje descriptive și la cele familiare clasei. Este recomandată evitarea vorbirii cu ruperi prea dese de ritm, întrucât afectează deopotrivă înțelegerea problemei și discursul. Ritmul se poate corecta prin mișcări corporale adecvate. Pauzele în vorbire au un rol foarte bine precizat: pregătirea clasei/grupe de copii pentru o idee foarte importantă, captarea atenției.
- ✓ *Tonalitatea* trebuie să fie normală. Se recomandă ridicarea tonului pentru sublinierea ideilor esențiale și pentru liniștirea unei săli turbulente. Un efect similar se poate obține și prin coborârea bruscă a tonalității. Tonul ascuțit poate fi considerat agresiv și anticipant al unei situații de atac.
- ✓ *Articularea cuvintelor* trebuie să fie clară, distinctă și corectă. Este de dorit să se evite înghițirea unor silabe, primele și ultimele, a unor cuvinte, deoarece creează o impresie de superficialitate și neglijență.

11.5. Climatul educațional în grădiniță

Noțiunea de climat educațional se referă la cea a calității vieții la grădiniță/școală. Acesta este analizat luând în considerare punctul de vedere al

părinților, educatorilor și copiilor cu privire la experiența lor de a trăi și de a lucra în respectiva instituție de învățământ. Este necesar să se acționeze asupra climatului educațional pentru a îmbunătăți performanța sistemului educațional. Crearea condițiilor pentru un mediu mai pașnic, mai incluziv și mai protector necesită o implicare hotărâtă la toate nivelurile instituției de învățământ. Nu este vorba doar de a lupta împotriva violenței, ci și de a face din fiecare instituție de învățământ un loc sigur, unde fiecare copil poate învăța și se poate dezvolta senin.

E. Avram (2008, apud Făt, 2019) descrie climatul în felul următor:

- ✓ un fenomen colectiv, împărtășit de membrii grupului;
- ✓ un fenomen perceptual;
- ✓ se referă la o serie de caracteristici observabile: proceduri, calitatea relațiilor, gradul de autonomie în realizarea sarcinilor, echitatea;
- ✓ are un caracter abstract;
- ✓ are un caracter descriptiv, nu evaluativ;
- ✓ poate modela sau influența comportamentul celorlalți;
- ✓ are durabilitate relativă în timp.

Principalele elemente care caracterizează climatul educațional sunt următoarele (MEN, 2025):

- relații dintre oameni (respect, împărtășire, sprijin, cooperare, ajutor reciproc), atât în cadrul instituției de învățământ (între preșcolari/școlari, între profesioniști, între preșcolari/școlari și profesioniști), cât și între profesioniști și familii;
- redare (predare diferențiată, ajutor, încurajare etc.) și învățare (conținut disciplinar, educație transversală);
- securitate: siguranță fizică, reziliență, capacitatea de a gestiona crizele și de a rezolva conflictele, siguranța emoțională etc.;
- mediul fizic: igiena, adaptarea și amenajarea spațiilor și echipamentelor etc.;
- sentimentul de apartenență: sentimentul de a fi conectat la comunitatea școlară și la oameni, angajamentul, entuziasmul celor din comunitate, aderența la valorile instituționale;
- participarea efectivă a copiilor la activitățile preșcolare/școlare;
- reacția la comportamentul riscant: reacția la comportamentul riscant al colegilor lor, luarea în considerare a acestor comportamente riscante de către profesioniști etc.
- atenția instituției de învățământ față de viața de familie: copiii/elevii simt că profesioniștii le respectă mediul și cultura familiei.

Cercetările științifice, în special programul internațional al OCDE (Pisa), arată că un climat educațional senin are o influență pozitivă asupra succesului celor educați, reduce riscul ca profesorii să renunțe la profesie, are un impact favorabil asupra siguranței școlare și reduce comportamentul riscant, microviolența și hărțuirea, absenteismul și abandonul școlar. În plus, climatul educațional liniștit este atât o condiție, cât și un mijloc de consolidare a implicării părinților în viața instituției de învățământ în cadrul unei co-educații care să conducă la succesul și starea de bine a celor care învață.

Specialiștii au stabilit patru tipuri de climat educațional (Stan, 2020):

1. **Climat deschis:** caracterizat prin cooperare, respect reciproc, aprecieri sincere, familiaritate;
2. **Climat angajat:** definit de controlul sistematic, un nivel ridicat de profesionalitate și de cerințe;
3. **Climat neangajat:** caracterizat de absența interrelaționării reale, neangajare în activitate, neimplicare;
4. **Climat închis:** caracterizat de nepăsare, rutină, distanțare cadru didactic-copil/elev și copil/elev-copil/elev, orientarea strict spre sarcină, lipsa afectivității în relaționare, absența satisfacției personale.

Îmbunătățirea climatului educațional este datorată întregii comunități educaționale (personalul instituției de învățământ, educabili, părinți, grădiniță/școală) și face parte din proiectul instituției de învățământ. Aceasta se poate realiza în șapte axe sau factori:

1. Strategia echipei;
2. Justiție școlară;
3. Pedagogie și cooperare;
4. Prevenirea violenței și hărțuirii;
5. Co-educație;
6. Practici de parteneriat;
7. Calitatea vieții la școală.

Rezultatul muncii asupra **climatului educațional** face posibilă:

- îmbunătățirea rezultatelor educaționale;
- îmbunătățirea stării de bine a celor care învață și a personalului;
- reducerea inegalităților educaționale;
- reducerea absenteismului, violenței și a hărțuirii.

Cadrul didactic trebuie să se preocupe în permanență de crearea și menținerea unui climat educațional deschis, de cultivarea relațiilor interpersonale pozitive între cei care învață, printr-o comunicare adecvată.

Referințe bibliografice

- Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Deleanu, M. M. (2006). *Elemente de comunicare*. Reșița: Editura TIM.
- Dinu, M. (1999). *Comunicarea*. București: Editura științifică.
- Făt, S. (2019). Managementul clasei/grupe de preșcolari. În I.-O. Pânișoară, & M. Manolescu (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* (pp. 509-525). Iași: Editura Polirom.
- Gasparini, R. (2021). Les troubles du comportement en maternelle. Les usages professionnels d'une catégorisation jugée imparfaite. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), pp. 113-127. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0113>.
- Ilica, A. (2009). *Pedagogia comunicării. Repere pentru o cultură organizațională*. Ediția a II-a. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”.
- Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Iași: Editura Polirom.
- Joly, B. (2009). *La communication*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/la-communication--9782804159740-page-11?lang=fr>
- Marcu, F. (2000). *Marele dicționar de neologisme*. București: Editura Saeculum.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2025). *Climat scolaire et prévention des violences* <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>
- Muste, D. (2018). *Pedagogia comunicării*. Suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai.
- Muste, D. (2020). Comunicarea didactică. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitiv și gradul didactic II profesori de toate specializările* (pp. 431-448). București: Didactica Publishing House.
- Pânișoară, I.-O. (2008). *Comunicarea eficientă*, Ediția a III-a. Iași: Polirom.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Stan, C. (2020). Managementul instituției școlare și al clasei de elevi. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitiv și gradul didactic II profesori de toate specializările* (pp. 517-556). București: Didactica Publishing House.
- Sălăvăstru, C. (1994). *Logică și limbaj educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Șerbănescu, A. (2007). *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor*. Iași: Editura Polirom.
- Vărvăruc, M.-M. (2024). *Managementul clasei de elevi. Edict*. <https://edict.ro/managementul-clasei-de-elevi-principii-si-strategii/>
- *** <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>

Capitolul 12.

Managementul grupei de preșcolari

Ana-Maria Eugenia Jura, Cristina Ispas

De-a lungul timpului, termenul de management al grupei de preșcolari a fost mai puțin abordat, fiind de fapt subsumat conceptului de management al clasei de elevi, concept care a dobândit sensuri variate, influențate de diverși factori. Cu toate acestea, indiferent dacă ne referim la grupa de preșcolari sau la clasa de elevi, precum și la modul în care profesorii descriu activitatea cu copiii/elevii, există un consens cu privire la importanța esențială a managementului grupei de preșcolari/ clasei de elevi. Pe măsură ce organizarea și coordonarea unei grupe de preșcolari sau a unei clase de elevi devine o activitate tot mai complexă și solicitantă, profesorii se confruntă cu o multitudine de provocări care necesită resurse individuale considerabile și eforturi constante.

Conceptul de *managementul grupei de preșcolari* este strâns legat de conceptul de *management al clasei de elevi*. Dat fiind faptul că majoritatea definițiilor din literatura de specialitate se referă la managementul clasei și mai puțin la managementul grupei de preșcolari, vom aborda ambele concepte, evidențiind elementele comune și aspectele care le diferențiază.

Managementul clasei de elevi se concentrează în mare parte pe crearea unui mediu de învățare structurat, în care se urmărește atingerea obiectivelor academice prin organizarea eficientă a activităților, gestionarea comportamentului și menținerea disciplinei. Promovarea disciplinei în rândul elevilor este realizată adesea prin intermediul unor metode formale, care pun accent pe stabilirea de reguli clare și aplicarea consecințelor pentru comportamentele inadecvate. Managementul clasei de elevi acordă o atenție deosebită dezvoltării abilităților de auto-reglare ale elevilor, care sunt încurajați să fie responsabili în gestionarea propriului comportament. Managementul grupei de preșcolari are un caracter mai flexibil și mai adaptat dezvoltării socio-emoționale și nevoilor emoționale ale copiilor mici. La acest nivel, educatorii își concentrează eforturile pe crearea unui mediu sigur, cald și stimulat, care să susțină explorarea și învățarea prin joc. Regulile sunt mai puțin formale și sunt deseori comunicate prin activități interactive, adaptate nivelului de înțelegere al copiilor. Educatorii în grădinițe au un rol activ în modelarea comportamentului preșcolarilor, oferindu-le sprijin emoțional constant și ghidându-i spre dezvoltarea unor abilități de bază, cum ar fi comunicarea și colaborarea.

Atât în managementul clasei, cât și în cel al grupei de preșcolari, există o serie largă de elemente comune. Unul dintre aceste elemente comune se referă la rolul central al educatorului în a crea și menține un mediu de învățare eficient. Ambele forme de management implică o planificare minuțioasă a activităților, o

atenție deosebită la nevoile individuale ale copiilor și la dinamica grupului, precum și capacitatea de a adapta metodele didactice pentru a încuraja comportamentele pozitive și participarea activă. Profesorii din școli, alături de cei din grădinițe, au responsabilitatea de a gestiona conflictele și de a răspunde provocărilor în mod eficient, asigurând un climat educațional echilibrat și armonios.

Managementul clasei a fost definit în multiple moduri, reflectând diversitatea perspectivelor din literatura de specialitate (Reupert & Woodcock, 2010). R. Iucu (2006) consideră managementul clasei de elevi un domeniu de cercetare în științele educației, care studiază perspectivele de abordare a clasei de elevi și structurile dimensionale ale acesteia, în scopul asigurării conduitelor corespunzătoare pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ. Cercetările asupra managementului clasei/grupeii sunt adesea invocate atunci când se discută despre competențele necesare profesorilor pentru a face față provocărilor generate de copii și pentru a gestiona eficient complexitatea mediului educațional. De aceea există opinia conform căreia managementul clasei de elevi presupune implementarea de către profesori a unor strategii eficiente pentru gestionarea comportamentului elevilor, facilitarea interacțiunilor și optimizarea procesului de învățare. Cu toate acestea, A. Reupert & S. Woodcock (2010) subliniază că termenul este unul cuprinzător și din păcate acesta nu beneficiază de o definiție unitară, fiind utilizat în moduri variate în funcție de contextul educațional.

Managementul clasei presupune o activitate de „orchestrare”, de coordonare eficientă a unui set variat de activități educaționale pentru a crea un mediu propice învățării (Ceobanu, 2009). Un bun management al clasei vizează atât organizarea spațiului fizic, cât și crearea unui climat pozitiv de învățare pentru colectivul de elevi.

Managementul grupeii de preșcolari vizează totalitatea strategiilor, metodelor și acțiunilor utilizate de educatori pentru a organiza și coordona activitățile și interacțiunile din cadrul unei grupe de copii de vârstă preșcolară. Totodată, managementul grupeii de preșcolari cuprinde principii și norme pentru a crea un mediu de învățare sigur, pozitiv și stimulant, care să încurajeze învățarea academică și socială a copiilor; include „un set de acțiuni dirijate, dar și spontane cu impact asupra reușitei în contextul microsocioal al clasei sau al grupeii” (Făt, 2019, p. 509).

Un management eficient al grupeii de preșcolari constituie un aspect esențial al unui program educațional de înaltă calitate, menit să sprijine dezvoltarea socială, emoțională, morală și fizică a fiecărui copil. Educatorul joacă un rol central în organizarea și gestionarea activităților zilnice, în asigurarea unui mediu care facilitează învățarea, modelează atitudinile, credințele, dispozițiile și obiceiurile copiilor în concordanță cu potențialul, nevoile, aspirațiile și interesele acestora și cerințele societății.

Managementul clasei este frecvent asociat cu menținerea ordinii și disciplinei, în special de către studenții care se pregătesc pentru cariera de profesor (Wolff, van den Bogert, Jarodzka & Boshuizen, 2015). Domeniul managementului clasei/grupei este mult mai vast decât această simplă asociere cu păstrarea ordinii și disciplinei. Cea mai răspândită interpretare a managementului clasei se concentrează pe aspecte care urmăresc modul de concepere și aplicare a regulilor. Studiile din anii '80 subliniază importanța normativității în funcționarea efectivă a clasei, influențând aspecte esențiale precum învățarea în grup, eficiența strategiilor didactice, siguranța și organizarea programului școlar (Făt, 2019).

Conceptul de management al clasei/grupei de preșcolari depășește semnificația tradițională a termenilor precum „disciplină” sau „control” și cuprinde toate acțiunile necesare pentru a stimula implicarea și cooperarea copiilor/elevilor, precum și pentru a crea un mediu de învățare eficient. Aceste activități includ organizarea spațiului fizic al sălii de grupă/clasei, stabilirea și menținerea procedurilor de lucru, monitorizarea comportamentului copiilor/elevilor, gestionarea comportamentelor neadecvate, responsabilizarea copiilor/elevilor pentru sarcinile lor și desfășurarea activităților într-un mod care să mențină atenția și implicarea copiilor/elevilor pe întregul parcurs al activităților didactice (Emmer, 1987).

O clasă de copii bine gestionată se caracterizează printr-un nivel ridicat de implicare a copiilor în activitățile desfășurate, așteptări clare în ceea ce privește comportamentul atât al profesorului, cât și al copiilor, minimizarea perturbărilor și pierderilor de timp, precum și prin menținerea unui climat de lucru orientat spre rezultate, dar plăcut și relaxat (Martin, 1990).

În literatura de specialitate există voci care consideră că managementul clasei face parte dintr-un ansamblu de cunoștințe pedagogice și psihologice generale, cunoscute sub numele de cunoștințe procedurale (Voss, Kunter & Baumert, 2011). Cercetătorii subliniază importanța gestionării eficiente a conduitei copiilor (Stoughton, 2007), admitând că modul în care școlile abordează comportamentul copiilor/elevilor – inclusiv comportamentele inadecvate – are implicații semnificative asupra presupunerilor, așteptărilor și atitudinilor instituției de învățământ față de copii și procesul de învățare (Ayers, 2009).

Definițiile managementului clasei sunt diverse și vizează abordarea elevilor/copiilor atât la nivel individual, cât și gestionarea colectivă a clasei/grupe (Evertson & Weinstein, 2006).

Studiul realizat de J. Kounin în 1970 a marcat începutul cercetărilor asupra managementului clasei, în cadrul căruia a observat 49 de clase din primele două cicluri școlare. Pe parcursul unei zile întregi, fiecare clasă a fost filmată, iar comportamentul unor elevi selectați a fost monitorizat la intervale de 12 secunde pentru a evalua implicarea lor în activități (numită astăzi „angajament”). Pe baza acestor observații, Kounin a concluzionat că un management eficient al clasei

depinde de comportamentul profesorilor, nu de cel al elevilor. Contribuțiile lui J. Kounin (1970) la cercetarea managementului clasei au oferit o nouă perspectivă, demonstrând că anumite comportamente ale profesorilor pot crește implicarea elevilor și reduce comportamentele inadecvate ale acestora. Comportamentele diferite solicitate elevilor se bazează pe o înțelegere profundă din partea profesorului a modului în care trebuie să funcționeze o clasă cu trăsături specifice (Pânișoară, 2017). În anii 1980, cercetările au reluat lucrările lui J. Kounin și le-au extins, integrându-le într-un corpus de cunoștințe care influențează semnificativ literatura contemporană despre managementul clasei (Martin, 1990).

Modul în care se realizează managementul clasei/grupeii de preșcolari este relevant atât pentru profesori, în preocuparea lor de a găsi un echilibru între sprijinul individual acordat fiecărui copil/elev și gestionarea grupului, precum și pentru copii/elevi, deoarece impactează semnificativ performanțelor lor. Studiile arată că managementul clasei influențează rezultatele academice mai mult decât inteligența generală, mediul familial, motivația sau statutul socio-economic (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004). Cu toate acestea, în ciuda importanței recunoscute a competențelor în managementul clasei, cercetarea în acest domeniu nu a fost încă integrată sistematic în formarea cadrelor didactice (Evertson & Weinstein, 2006; O'Neill & Stephenson, 2012; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013).

Având ca reper caracteristicile unei clase de elevi bine gestionate (Martin, 1990), relevate de către cercetările în domeniu, putem evidenția aspecte importante vizate de către managementul grupei de preșcolari:

- asigurarea unor niveluri ridicate de implicare a copiilor în activități;
- formularea unor așteptări clare privind comportamentul tuturor celor prezenți în sala de grupă, adică atât pentru profesori/personal de îngrijire, cât și pentru copii;
- existența unor niveluri minime de perturbare, pierdere de timp sau confuzie;
- promovarea unui climat plăcut și relaxat centrat pe activitate, joc, în concordanță cu obiectivele educaționale urmărite.

Managementul grupei de preșcolari presupune o planificare riguroasă a activităților educaționale, care să fie adaptate nevoilor individuale ale copiilor. Educatorul, pe baza unei cunoașteri și înțelegeri profunde a stadiilor de dezvoltare ale copiilor, organizează și desfășoară activități didactice cu copiii, menite să stimuleze progresul lor cognitiv, emoțional și social.

În educația timpurie, managementul grupei de preșcolari beneficiază semnificativ de pe urma utilizării centrelor de învățare (Făt, 2019), deoarece aceste centre permit crearea unui mediu educațional diversificat și stimulat. Centrele de învățare sunt concepute pentru a oferi oportunități multiple de explorare și învățare, fiecare centru având un scop specific, cum ar fi dezvoltarea abilităților motorii, stimularea creativității, dezvoltarea gândirii logico-matematice, îmbunătățirea

abilităților de comunicare, dezvoltarea competențelor sociale etc. Prin această diversificare, copiii pot alege activitățile care îi interesează cel mai mult, ceea ce le sporește implicarea și motivația.

Ergonomia grupei, respectiv aranjarea funcțională și confortabilă a spațiului, asigură condițiile pentru ca fiecare centru să fie accesibil și utilizabil de către toți copiii. Acest lucru include organizarea mobilierului, asigurarea unui flux de mișcare liber și crearea unui mediu care să favorizeze interacțiunea pozitivă între copii.

Managementul grupei de preșcolari presupune stabilirea și respectarea unor rutine clare și a unor reguli care să ajute la menținerea ordinii și a unui climat de învățare plăcut. Profesorii trebuie să fie flexibili și să ajusteze activitățile în funcție de feedbackul copiilor și de dinamica grupului, asigurându-se că fiecare centru contribuie la dezvoltarea holistică a copilului.

Monitorizarea constantă a progresului fiecărui copil constituie o preocupare permanentă în cadrul procesului de management al grupei de preșcolari în vederea îmbunătățirii continue a performanțelor școlare. Pe parcursul activităților de învățare educatorul se asigură că fiecare copil progresează într-un ritm optim și că nevoile sale educaționale sunt abordate în mod adecvat.

12.1. Climatul educațional. Dinamica relațiilor și interacțiunilor în grupa de preșcolari

Potrivit cercetărilor realizate de UNESCO (2007), educația timpurie are un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, sociale și emoționale, influențând considerabil performanțele școlare ale elevilor în ciclul primar.

În învățământul preșcolar, climatul educațional este un predictor al eficienței activității pedagogice. Modul în care sunt structurate relațiile și interacțiunile dintre copii și educatori, dintre copii și copii este esențial pentru un mediu educațional sănătos. La această vârstă, copiii sunt foarte receptivi la modelele de comportament, iar profesorii/educatorii devin figuri de referință (Iucu, 2006).

Învățarea în educația timpurie reprezintă un proces de interacțiune între copii și profesori/educatori într-un mediu adecvat, care favorizează dezvoltarea copilului conform potențialului său. Această interacțiune este extrem de importantă pentru atingerea obiectivelor de învățare, fiind esențială pentru formarea abilităților cognitive. Experiențele și interacțiunile sociale sunt fundamentale pentru dezvoltarea gândirii. Învățarea devine mai eficientă atunci când este susținută prin activități practice, joacă și conectarea cu mediul înconjurător (Fitri, 2020).

Imitarea modelelor reprezintă una dintre cele mai puternice strategii de învățare în grădiniță, iar profesorii joacă un rol important în acest proces. Deși autoritatea profesorului este conferită în mod formal prin statutul său administrativ, aceasta trebuie dublată de o autoritate neformală, dobândită prin competența profesională și relațiile bune cu copiii, cu părinții etc. Autoritatea profesorului pentru

învățământul preșcolar se bazează pe rolul formal pe care îl are în grupă, precum și pe capacitatea sa de a câștiga încrederea copiilor și de a construi o relație afectivă cu aceștia. Influența pe care o are profesorul/educatorul asupra copiilor este considerabilă, iar comportamentele și procesele demonstrate de profesor pot servi ca modalități eficiente de învățare.

În preșcolaritate, copiii învață prin observare și repetare, iar comportamentele și atitudinile educatoarei modelează direct modul în care ei interacționează între ei și cu ceilalți. Demonstrațiile și comportamentele educatorului constituie un model educațional esențial. Un climat relațional pozitiv între copii și educatoare sprijină dezvoltarea competențelor socio-emoționale, fiind deosebit de importante pentru echilibrul personal și pentru parcursul lor educațional ulterior.

Dezvoltarea copilului este influențată de multiple sisteme: familia, grădinița, relațiile cu educatorii și colegii. Aceste sisteme interacționează atât la nivelul relațiilor directe, cât și la niveluri mai profunde de influență, cum ar fi structura grupului sau dinamica educațională. Fiecare componentă a mediului educațional contribuie la dezvoltarea copilului, influențându-i atât comportamentul, cât și adaptarea socială (Făt, 2019).

Familia reprezintă primul sistem în care copilul se dezvoltă, având o influență majoră asupra comportamentului, valorilor și atitudinilor acestuia. Relațiile de atașament, stilul parental și dinamica familială creează primele modele de interacțiune socială, care sunt apoi aduse în mediul grădiniței. În funcție de tipul de suport emoțional oferit acasă, copiii pot fi mai mult sau mai puțin încrezători în interacțiunile lor cu colegii și educatorii. Un element important în managementul eficient al grupeii de preșcolari este reprezentat de optimizarea colaborării cu părinții. Educatorul trebuie să gestioneze relația cu familiile într-un mod care să promoveze implicarea activă a acestora în procesul educațional. Prin comunicarea regulată și transparentă cu părinții, educatorul poate asigura o continuitate între ceea ce copilul învață la grădiniță și mediul de acasă, ceea ce este necesar pentru dezvoltarea coerentă și armonioasă a copilului.

Grădinița, ca instituție educațională, este un al doilea sistem important în viața copilului. Este cadrul în care copilul își dezvoltă abilitățile cognitive, sociale și emoționale. Structura grupeii de preșcolari și modul în care educatorii organizează activitățile educaționale influențează direct comportamentele copiilor. Dinamica educațională dată de modul în care educatoarele își exercită autoritatea și mediază interacțiunile dintre copii, influențează în mod direct capacitatea acestora de a gestiona conflicte, de a-și dezvolta autocontrolul și de a comunica eficient.

Relația educator-copil este unul dintre factorii cei mai importanți în dezvoltarea socio-emoțională a copilului. Educatoarea nu este doar un model comportamental, ci și o figură de sprijin care facilitează învățarea și adaptarea socială. Prin interacțiunile zilnice, educatorii creează un spațiu sigur în care copiii

își pot exprima emoțiile și își pot dezvolta abilități precum empatia, ascultarea activă și cooperarea. Relația cu educatorul funcționează ca un barometru pentru modul în care copilul se va raporta la alte figuri de autoritate pe parcursul vieții sale. Un educator care se implică în mod activ în dezvoltarea fiecărui copil, oferind feedback pozitiv și corectând comportamentele negative într-un mod empatic, contribuie la crearea unui climat educațional sănătos, care sprijină dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Un aspect cheie al managementului grupei de preșcolari îl reprezintă modul în care educatorul gestionează dinamica de grup și interacțiunile dintre copii. Este nevoie ca educatorul să acorde atenție fiecărui copil, să observe și să intervină adecvat în situațiile în care apar conflicte sau dificultăți de comunicare sau relaționare, promovând cooperarea, empatia și respectul reciproc între copii. Aceasta nu doar că îmbunătățește coeziunea grupului, dar și facilitează o învățare mai profundă și mai relevantă pentru fiecare copil.

Colegul de grupă reprezintă un alt sistem de influență. Interacțiunile între colegi sunt esențiale pentru formarea abilităților de socializare și colaborare. Dinamica grupului de preșcolari poate varia de la relații de prietenie, care stimulează comportamente prosociale, la conflicte care oferă oportunități de învățare a rezolvării problemelor și gestionării emoțiilor. Un mediu educațional care promovează respectul reciproc și ajutorul între copii ajută la formarea unor relații pozitive și stabile între colegi.

Interacțiunile dintre aceste sisteme funcționează pe mai multe niveluri. Un mediu comunitar care valorizează educația va încuraja părinții să se implice activ în viața educațională a copilului, ceea ce, la rândul său, va spori șansele ca și copilul, la rândul său, să dezvolte o atitudine pozitivă față de învățare.

Relația educator-copil, sprijinită de contextul familial și de interacțiunile dintre colegi, reprezintă o matrice complexă de influențe care își pun amprenta pe dezvoltarea copilului. Această dezvoltare nu se realizează în izolare, ci este rezultatul unei rețele de relații și interacțiuni care, împreună, formează un sistem educațional cuprinzător. Fiecare sistem are un rol vital în modelarea comportamentului și adaptării sociale a copilului, iar educatorii, conștienți de aceste influențe, pot optimiza procesul educațional printr-o abordare care să țină cont de toate aceste componente.

Importanța formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice care lucrează cu copiii preșcolari este incontestabilă pentru a înțelege și răspunde adecvat la nevoile complexe ale copiilor, pentru a implementa un curriculum adaptat și eficient. Managementul de calitate sprijină formarea continuă a profesorilor, garantând că aceștia dispun de cunoștințele și resursele necesare pentru a sprijini dezvoltarea integrală a fiecărui copil. Profesorii care sunt bine pregătiți și care beneficiază de formare continuă sunt mai capabili să implementeze strategii

pedagogice moderne și să răspundă cu succes provocărilor legate de copiii preșcolari. Formarea profesorilor poate îmbunătăți semnificativ interacțiunea dintre aceștia și copii, influențând astfel pozitiv procesul de învățare (Barnett & Frede, 2010).

Managementul grupei de preșcolari este esențial pentru atingerea obiectivelor educaționale și pentru dezvoltarea optimă a copiilor. Printr-o gestionare atentă a activităților, interacțiunilor și progresului copiilor, profesorii pot crea un mediu care sprijină învățarea, contribuind la formarea unor personalități echilibrate, capabile să facă față provocărilor prezente și viitoare. Managementul eficient al grupei de preșcolari este fundamentul unei educații timpurii de succes, cu beneficii pe termen lung pentru fiecare copil.

12.2. Modele teoretice specifice

S. Făt (2019) prezintă șapte modele teoretice din domeniul managementului clasei de elevi, care își pot găsi aplicabilitatea în managementul grupei de preșcolari. Vom descrie mai jos aceste modele, adăugând opinia noastră despre cum fiecare dintre acestea poate fi utilizat în managementul grupei de preșcolari.

1. Modelul teoretic al disciplinei preventive (Jacob Kounin)

J. Kounin (1970) susține că disciplina preventivă este cea mai eficientă metodă de management al clasei. Potrivit lui Kounin, succesul în gestionarea clasei nu depinde de modul în care profesorul abordează problemele pe măsură ce apar, ci de măsurile preventive pe care le ia pentru a le evita. Efectul de undă, identificat de Kounin, se bazează pe reacția clasei la corectarea unui elev: atenționarea unuia dintre elevi determină conformarea întregii clase. Deși acest efect funcționează eficient la începutul anului școlar, cercetările arată că se diminuează în timp. Kounin a identificat câteva tehnici esențiale de management, printre care monitorizarea întregii clase, tranzițiile fluide între activități, menținerea atenției prin diversificarea sarcinilor și implicarea tuturor elevilor în activități, toate contribuind la prevenirea problemelor și menținerea disciplinei.

În opinia noastră, ideile lui J. Kounin privind managementul clasei pot fi aplicate cu succes și în contextul managementului grupei de preșcolari. La acest nivel educațional, prevenirea comportamentelor problematice printr-o disciplină preventivă este esențială. Profesorii din învățământul preșcolar pot preveni situațiile critice printr-o organizare atentă a activităților și prin crearea unui mediu care să încurajeze comportamentele pozitive.

Efectul de undă descris de J. Kounin funcționează la fel de bine și în cadrul grupelor de preșcolari. Când educatorul corectează comportamentul unui copil, ceilalți tind să adopte comportamentul adecvat, conformându-se așteptărilor grupului. Tehnicile de management propuse de Kounin, precum monitorizarea

continuă a întregii clase și tranzițiile line între activități, se aplică cu succes în managementul grupei de preșcolari. La această vârstă, copiii au nevoie de o structură clară și de activități diversificate care să le capteze atenția și să îi implice activ în activitățile și jocurile desfășurate. Prevenirea întreruperilor și menținerea unei atenții distributive ajută la crearea unui mediu educațional coerent și fluid, adaptat la nevoile și capacitățile copiilor mici. În mod cert, managementul grupei de preșcolari bazat pe disciplina preventivă contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor, la formarea unor obiceiuri pozitive de învățare și interacțiune.

2. Modelul teoretic al alegerii (William Glasser)

Potrivit teoriei alegerii a psihologului William Glasser, există trei tehnici care s-au dovedit eficiente în managementul clasei. Prima este oferirea unui curriculum atractiv pentru studenți, care să le capteze cu adevărat interesul. A doua tehnică implică utilizarea unei discipline non-coercitive, care încurajează elevii să facă alegeri responsabile și să își asume răspunderea pentru propriul comportament, subliniind că motivația este esențială în procesul de învățare. Cea de-a treia teorie pune un accent puternic pe calitate, atât în predare, cât și în procesul de învățare (Charles, 2011).

William Glasser identifică cinci nevoi de bază pe care le avem cu toții: iubire și apartenență, distracție, libertate, putere și supraviețuire. Aceste nevoi nu sunt organizate într-o ierarhie, ci fiecare persoană poate resimți nevoia de putere sau de alte nevoi la diferite niveluri. Glasser (1990) subliniază că relațiile sunt esențiale pentru o viață sănătoasă și că toate problemele pot fi legate de un deficit sau o dificultate în relațiile interpersonale. Modelul teoriei alegerii, propus de William Glasser susține că, în bună măsură, comportamentul elevilor este determinat de nevoi interne, nu de factori externi, ceea ce face ca metodele de control extern să fie ineficiente. Glasser evidențiază importanța motivației interne și a interacțiunilor pentru menținerea disciplinei în clasă, insistând asupra regulilor stabilite de comun acord între elevi și profesori. Profesorul are rolul de a sprijini elevii în dezvoltarea unor comportamente pozitive, iar coerciția este considerată dăunătoare pentru relația profesor-elev, având potențialul de a genera probleme comportamentale pe termen lung. Formarea profesorilor în utilizarea teoriei și strategiilor lui W. Glasser (1990) reprezintă un exemplu de program de intervenție colaborativ și sistemic. Programul se bazează pe convingerea că un climat pozitiv în clasă stimulează motivația elevilor, reduce problemele de comportament și îmbunătățește frecvența la școală, ceea ce conduce, în final, la un succes academic sporit (Glasser, 2008).

În opinia noastră, aplicarea teoriei alegerii a lui William Glasser în managementul grupei de preșcolari presupune focusarea pe nevoile interne ale copiilor și evitarea utilizării coerciției. În mediul preșcolar este esențial ca educatorii să stimuleze motivația internă și să creeze un mediu bazat pe cooperare și dialog.

Prin implicarea copiilor în stabilirea regulilor grupului și crearea unor situații educaționale care să le ofere oportunități de a alege, educatorii pot sprijini dezvoltarea unor comportamente pozitive. Relațiile armonioase și empatia sunt fundamentale, iar orice formă de constrângere poate să afecteze negativ încrederea copiilor și să genereze comportamente problematice pe termen lung. Educatorul este văzut ca un facilitator al interacțiunilor pozitive, care încurajează copiii să exploreze și să își regleze comportamentele într-un mod autonom, dar în același timp asistat. Profesorul are, astfel, responsabilitatea de a susține elevii în elaborarea propriilor soluții care să promoveze comportamente dezirabile. Glasser atrage atenția asupra efectelor negative ale coerciției asupra relației profesor-elev, sugerând că problemele comportamentale de lungă durată își au adesea originea în vulnerabilitățile relaționale.

3. *Modelul teoretic al disciplinei pozitive* (Frederick H. Jones)

F. Jones (1987) a dezvoltat o serie de metode menite să conducă la îmbunătățirea comportamentelor copiilor cu dificultăți emoționale. Ulterior a extins aplicarea acestor metode la nivelul clasei de elevi. Modelul său se bazează pe observații ample asupra comportamentelor profesorilor și elevilor, identificând pierderi semnificative de timp în activitatea zilnică din clasă: peste 80% din timp elevii sunt neatenți sau discută fără permisiune, 19% visează cu ochii deschiși, fac zgomot sau se ridică din bancă, iar 1% prezintă probleme comportamentale severe (Făt, 2019). El observă că interacțiunile rare dintre profesor și elevi favorizează apariția comportamentelor negative în timp.

Pentru a combate acest lucru, F. Jones propune utilizarea limbajului nonverbal și stimulentele individuale ca metode eficiente de gestionare a comportamentului. Modelul său se axează pe punerea în practică a unor strategii de management, care includ:

1. optimizarea structurii clasei prin folosirea spațiului pentru interacțiuni sociale,
2. stabilirea regulilor prin negociere bazată pe realități comune,
3. recompense de grup obținute prin eforturi individuale și
4. un sistem de control al comportamentului elevilor bazat pe sancțiuni mai puțin severe.

Sistemul de recompense propus de Jones ajută la consolidarea unei bune cooperări între profesor și elev. El sugerează trei tipuri de recompense: recompense automate, în care elevii știu dinainte că vor primi recompense dacă își îndeplinesc sarcinile; recompense pentru rapiditate, unde elevii câștigă timp pentru activități preferate în funcție de rapiditatea cu care își finalizează sarcinile; și recompense individuale, oferite pentru a preveni repetarea abaterilor de la reguli.

În opinia noastră, introducerea modelului lui F. Jones în managementul grupei de preșcolari se poate realiza prin atenția acordată limbajului nonverbal, precum expresiile faciale, contactul vizual și apropierea fizică, pentru a influența comportamentele copiilor într-un mod discret și eficient. Într-un context preșcolar, aplicarea acestor tehnici ajută la minimizarea pierderilor de timp și a distragerilor. Recompensele, cum ar fi timpul suplimentar pentru activități preferate sau mici încurajări individuale, pot stimula copiii să respecte regulile stabilite. Aceste reguli ar trebui negociate simplu și clar pentru a construi un mediu educațional pozitiv. Organizarea spațiului din sala de grupă astfel încât să încurajeze interacțiunea și colaborarea între copii susține formarea unei atmosfere productive și plăcute.

4. Modelul teoretic al consecințelor logice (Rudolf Dreikurs)

Modelul teoretic al consecințelor logice, dezvoltat de Rudolf Dreikurs, se axează pe înțelegerea și aplicarea consecințelor comportamentului pentru a promova disciplina socială. R. Dreikurs și colaboratorii săi (2013) subliniază că elevii adoptă comportamente adecvate atunci când sunt confrunțați cu consecințele logice ale acțiunilor lor. Autorii recomandă un stil democratic de predare pentru a le oferi elevilor un sentiment de apartenență, având în vedere că aceștia au nevoi profunde de afiliere și recunoaștere socială. Conform lui Dreikurs, comportamentele negative sunt adesea rezultatul dorinței de atenție, putere, răzbunare sau izolare și, odată ce aceste nevoi sunt satisfăcute, comportamentele problematice sunt reduse.

R. Dreikurs promovează prevenția și comportamentele constructive în locul disciplinei coercitive. În loc să fie aplicată sub formă de pedeapsă, disciplina devine o funcție a autocontrolului, cu profesorul ajutând elevul să stabilească propriile limite. Este important să se înțeleagă că abaterile comportamentale ale elevului nu sunt îndreptate împotriva profesorului, ci reflectă eforturile elevului de a obține recunoaștere, afirmare sau atenție (Dreikurs & Grey, 1993).

În opinia noastră, modelul lui Rudolf Dreikurs, bazat pe consecințele logice, poate fi aplicat în managementul grupei de preșcolari prin implementarea unor strategii adaptate vârstei mici. În această abordare, comportamentele copiilor sunt gestionate prin stabilirea unor consecințe clare și imediate, care ajută la înțelegerea efectelor acțiunilor lor. R. Dreikurs promovează utilizarea consecințelor logice pentru a învăța copiii despre efectele comportamentului lor. Pentru preșcolari, aceasta înseamnă că acțiunile lor ar trebui să aibă rezultate clare și directe. De exemplu, dacă un copil nu respectă regulile jocului, poate fi necesar să se ia o pauză de la activitatea respectivă. Aceste consecințe trebuie să fie simple, clare și imediate, astfel încât copiii să înțeleagă legătura dintre comportament și rezultat. Profesorii din învățământul preșcolar creează un mediu democratic, implicând copiii în stabilirea regulilor și înțelegerea importanței acestora, pentru a promova un sentiment de responsabilitate și apartenență. Accentul este plasat pe satisfacerea nevoilor

emoționale fundamentale ale copiilor, precum nevoia de atenție și de recunoaștere, prin strategii pozitive, cu evitarea sancțiunilor coercitive.

5. Modelul teoretic al întăririi comportamentului (Burrhus Frederic Skinner)

Considerat a fi un pionier în domeniul educației, B.F. Skinner, prin lucrările sale, a avut un impact major asupra înțelegerii științifice a dezvoltării copilului, contribuind semnificativ la progresele înregistrate în educația, tratamentul și îngrijirea copiilor (Schlinger, 2021). Modelul lui B. F. Skinner (1963) privind întărirea comportamentului se bazează pe utilizarea recompenselor pentru a modela și modifica anumite comportamente. Skinner a demonstrat că aplicarea de întăriri pozitive poate influența semnificativ reacțiile și performanțele elevilor. Potrivit teoriei sale, elevii răspund diferit la sarcini în funcție de experiențele anterioare, iar efectele imediate ale întăririi sunt extrem de importante pentru succesul acestora. Dacă întărirea este întârziată sau dacă scopul este prea îndepărtat, elevii pot deveni demotivați și pot eșua în atingerea obiectivelor (Schlinger, 2021).

Deși întărirea pozitivă este eficientă pentru a stimula comportamentele dorite, aceasta poate avea limitări, deoarece poate conduce la o motivație externă temporară. Elevii pot să nu dezvolte un interes autentic pentru activitățile desfășurate, iar schimbările în comportament pot fi de scurtă durată dacă sunt motivate doar de recompensele externe, cum ar fi laudele profesorului sau notele mari.

În opinia noastră, modelul teoretic al întăririi comportamentului propus de B.F. Skinner poate fi integrat în managementul grupei de preșcolari prin utilizarea strategiei de întărire pozitivă pentru a stimula comportamentele dorite și a crea un mediu educațional constructiv. Recompensele trebuie oferite imediat după manifestarea comportamentului pozitiv, pentru a întări eficient acțiunile dorite ale copiilor. Tipurile de recompense, cum ar fi laudele verbale sau mici obiecte atractive, trebuie să fie adaptate intereselor și nevoilor fiecărui copil pentru a fi relevante și motivante. Stabilirea unor obiective clare și realizabile pentru copii ajută la menținerea motivației și la îmbunătățirea comportamentului. Feedbackul constructiv ar trebui să completeze întărirea pozitivă, pentru a ajuta copiii să înțeleagă de ce comportamentul lor este apreciat și cum pot continua să se comporte pozitiv. Prin aplicarea acestor principii, modelul lui Skinner contribuie la crearea unui mediu educațional plăcut și motivant, favorizând dezvoltarea comportamentelor dorite și promovând un climat de învățare eficient.

6. Modelul comunicării congruente (Haim Ginott)

Modelul comunicării congruente dezvoltat de Haim Ginott se bazează pe ideea că disciplina se construiește printr-o abordare sistematică și pe autodisciplina profesorului (Manning, Bucher, 2001). Într-o sală de clasă ideală, profesorul

acționează ca un facilitator al comunicării (Ginott, 1972), implicând fiecare membru al grupului într-un dialog bazat pe congruență între sentimentele exprimate și situațiile întâmpinate de elevi. Este esențial să se evite limbajul ofensiv și să se încurajeze cooperarea, pentru a dezvolta încrederea elevilor în propria experiență. Haim Ginott sugerează să se ignore inițial comportamentele negative și să se inițieze ulterior discuții private și constructive cu elevii pentru a aborda problemele într-un mod eficient.

În opinia noastră, aplicarea modelului comunicării congruente de Haim Ginott în managementul grupei de preșcolari presupune ca profesorul din învățământul preșcolar, în rol de facilitator al comunicării eficiente și empatic, să creeze un mediu în care preșcolarii se simt în siguranță și respectați. Comunicarea congruentă se traduce prin utilizarea unui limbaj simplu și clar care reflectă emoțiile și nevoile reale ale copiilor. Profesorul ar trebui să evite cuvintele sau tonurile care pot fi percepute ca fiind dure sau critice. În schimb, este important să se concentreze pe exprimarea sentimentelor și reacțiilor într-un mod care să îi ajute pe copii să înțeleagă contextul și să se simtă sprijiniți. Pentru a gestiona comportamentele dificile ale preșcolarilor, modelul sugerează ignorarea temporară a comportamentului negativ, ceea ce poate însemna acordarea de atenție minimă comportamentelor care nu sunt extrem de disruptive. După această perioadă, profesorul ar trebui să abordeze comportamentele problematice prin conversații individuale cu copiii, folosind un ton pozitiv și suportiv. Aceste discuții private ar trebui să fie orientate către identificarea și rezolvarea problemelor, încurajând copiii să exprime și să înțeleagă impactul acțiunilor lor. În managementul grupei de preșcolari se va pune accent pe crearea unui climat de încredere și respect reciproc, unde copiii învață să coopereze și să își exprime emoțiile într-un mod adecvat. Profesorul joacă un rol esențial în modelarea comportamentului dorit prin exemplu personal și prin facilitarea unui dialog deschis și constructiv în cadrul grupului.

7. Modelul disciplinei asertive (Lee Canter)

Disciplina asertivă, dezvoltată de L. Canter în anii 1970, este un sistem structurat de management al clasei bazat pe asertivitate, în locul agresivității sau pasivității. L. Canter a observat că mulți profesori aveau dificultăți în gestionarea comportamentului elevilor și nu dispuneau de pregătirea necesară (Canter, 1989). Modelul său pune accent pe dreptul profesorului de a stabili ce este cel mai bine pentru elevi și de a aștepta conformare din partea acestora. Metoda subliniază importanța stabilirii unor reguli clare și aplicarea consecințelor pozitive pentru comportamentele adecvate și a celor negative pentru comportamentele neadecvate, fără a trata elevii cu ostilitate. Elevii sunt considerați aliați și sunt încurajați să coopereze pentru binele comun. Disciplina asertivă se dovedește eficientă și ușor de implementat, iar capacitatea de a fi asertiv este esențială pentru succesul acestei

metode. Modelul disciplinei asertive propus de L. Canter (1989) se bazează pe dezvoltarea unui plan de acțiune detaliat încă de la începutul anului școlar, adaptat caracteristicilor specifice clasei de elevi. În această abordare, profesorul începe prin identificarea comportamentelor pe care dorește să le încurajeze sau să le descurajeze, evaluând efectele pozitive și negative ale acestora și stabilind modalități clare de monitorizare a evoluției comportamentelor.

Planul de acțiune include mai multe componente esențiale: stabilirea unui acord clar între toți cei implicați în procesul educațional, formularea unor reguli observabile și aplicabile care specifică comportamentele dorite și soluțiile pentru situațiile tipice și definirea consecințelor pozitive pentru comportamentele acceptabile, precum și a consecințelor negative pentru încălcările regulilor. Aceste consecințe negative sunt aplicate gradual și consistent, fără a afecta identitatea sau integritatea fizică a copiilor. Comunicarea clară a acestui plan tuturor celor implicați asigură o implementare eficientă și coerentă a modelului în cadrul grupei de preșcolari.

În opinia noastră, modelul disciplinei asertive dezvoltat de Lee Canter se aplică în managementul grupei de preșcolari prin crearea unui cadru bine definit și consistent. Începând cu stabilirea unor reguli clare și simple, adaptate nivelului de înțelegere al copiilor, educatorii pot asigura un mediu de învățare structurat. Aceste reguli sunt prezentate într-un mod pozitiv și sunt susținute prin întăriri care premiază comportamentele dorite, precum laudele și recompensele.

Este esențial să se obțină acordul și implicarea copiilor și, dacă este posibil, a părinților, pentru a asigura coeziunea și înțelegerea regulilor. Aplicarea consecințelor negative trebuie să fie graduală și proporțională, având grijă să nu afecteze negativ stima de sine a copiilor. Comunicarea constantă a regulilor și a așteptărilor ajută la menținerea unui climat pozitiv în clasă, iar ajustarea regulilor și a sistemului de recompense în funcție de nevoile individuale ale copiilor și de evoluția grupului contribuie la crearea unui mediu educațional eficient și echitabil.

Referințe bibliografice

- Ayers, W. (2009). *ToTeach: The Journey of A Teacher*. Third Edition, New York: Teacher College Press, <https://books.google.gg/books?id=kX6w7af3r-MC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>.
- Barnett, W. S. & Frede, E. (2010). The Promise of Preschool: Why We Need Early Education for All. *American Educator*, 34, 21-29; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889144.pdf>.
- Canter, L. (1989). *Assertive Discipline-More than Names on the Board and Marbles in a Jar*. *Phi Delta Kappan*, 71, 57-61. https://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Canter_Assertive-Discipline.pdf.
- Ceobanu, C. (2009). Managementul clasei de elevi. În Cucos, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a III-a revăzută și adăugită (pp. 539-568). Iași: Polirom.

- Charles, C. (2011). *Building Classroom Discipline* (10th ed.). Boston: Pearson Education.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F.C. (2013). *Maintaining Sanity In The Classroom: Classroom Management Techniques*. Second Edition, Washington, DC: Taylor and Francis. https://books.google.ro/books?id=ZfCWihVxaMC&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbgbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Dreikurs, R. & Grey, L. (1993). *Logical Consequences: A New Approach to Discipline*. New York: Plume.
- Emmer, E.T., (1987) *Classroom Management* in M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 437-446, Oxford: Pergamon.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom Management as a Field of Inquiry*. In Evertson, C. M. & Weinstein C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Făt, S. (2019). Managementul clasei grupei de preșcolari. În Pânișoară, I-O., Manolescu, M. (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* (pp. 509-525). Iași: Polirom.
- Fitri, A. R. (2020). Early Children Education Management in Integrated Kindergarten of Mutiara Bunda Learning Management to Develop the Potential of Early Childhood. *Proceedings of the International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2019)*. Paris, France: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200715.025>.
- Ginott, H.G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York, NY: Macmillan.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: HarperCollins.
- Glasser, W. (2008). *Every student can succeed*. Los Angeles: William Glasser.
- Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Iași: Polirom.
- Jones, F. (1987) *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill Book Company, <https://archive.org/details/positiveclassroo00jone/page/n7/mode/2up>.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Reinhardt and Winston.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2001). Revisiting Ginott's Congruent Communication after Thirty Years. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(4), 215–218. <https://doi.org/10.1080/00098650109599194>.
- Martin, M. (1990). *The development and evaluation of a programme on effective classroom management suitable for use in teacher education* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006561/1/243880.pdf>.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does Classroom Management Coursework Influence Pre-Service Teachers' Perceived, Preparedness or Confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1131-1143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>.
- Pânișoară, I.O. (2017). *Ghidul profesorului*, Iași: Polirom.
- Piowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training in Service Teachers' Competencies in Classroom Management. A Quasi-Experimental Study with Teachers of Secondary

- Schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>.
- Reupert, A. & Woodcock, S. (2010). Success and Near Misses: Pre-Service Teachers' Use, Confidence and Success in Various Classroom Management Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1261-1268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003>.
- Schlinger, H. D. (2021). The impact of B. F. Skinner's science of operant learning on early childhood research, theory, treatment, and care. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1089-1106. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1855155>.
- Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. *American Psychologist*, 18(8), 503-515. <https://doi.org/10.1037/h0045185>.
- Stoughton, E. H. (2007). "How Will I Get Them to Behave?": Pre-Service Teachers Reflect on Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024-1037. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001>.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction and Validation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 952-969. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025125>.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487103259812>.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an Eye on Learning: Differences between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66, 68-85. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114549810>.
- *** UNESCO (2007). *Strong Foundations for Gender Equality in Early Childhood Care and Education Advocacy Brief*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161195>.

Educația timpurie reprezintă fundamentul formării și al dezvoltării, iar rolul educatoarei este esențial în ghidarea copilului spre descoperire, creștere și cunoaștere a lumii și a sinelui.

Lucrarea se adresează studenților care se pregătesc pentru cariera didactică, tuturor cadrelor didactice – profesori pentru educație timpurie, institutoare, institutori, educatoare, educatori – care susțin concursul de ocupare a posturilor didactice, examenul pentru definitivare sau celor care sunt înscrise la gradele didactice.

Cuprins

1. *Educație, inovație și reformă*
2. *Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității umane*
3. *Învățarea în grădiniță*
4. *Curriculum pentru Educația Timpurie*
5. *Proiectarea didactică, specificul proiectării didactice în grădiniță*
6. *Jocul în educația timpurie*
7. *Organizarea activităților de învățare în educația timpurie*
8. *Strategii didactice utilizate în educația timpurie*
9. *Instruirea asistată de calculator. Digitalizarea educației timpurii*
10. *Evaluarea în educația timpurie*
11. *Comunicarea didactică*
12. *Managementul grupei de preșcolari*

