



OTILIA CLIPA
(COORD.)

REPERE PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

REFLECȚII ȘI APLICAȚII



EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Finanțarea acestui volum a fost realizată
prin proiectul nr. 258/GP/28.04.2025 derulat de către
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava.

OTILIA CLIPA
(COORDONATOR)

**REPERE PSIHOLOGICE
ȘI PEDAGOGICE
ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE**
REFLECȚII ȘI APLICAȚII

TREI

Editori:

SILVIU DRAGOMIR

MAGDALENA MĂRCULESCU

VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Design și ilustrație copertă:

FABER STUDIO (Adelina Butnaru)

Director producție:

CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:

CRENGUȚA RONTEA

Corectură:

DANA ANGHELESCU

IRINA MUȘĂTOIU

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

Tel.: +4 021 300 60 90; Fax: +4 0372 25 20 20

e-mail: comenzi@edituratrei.ro

www.edituratrei.ro

ISBN (Print): 978-606-40-3018-4

ISBN (PDF): 978-606-40-3164-8

Cuprins

I. Educația timpurie — repere psihologice în dezvoltarea copilului

11	1. Implicațiile stresului parental asupra dezvoltării emoționale, cognitive și sociale a copiilor în primii ani de viață (Cornelia Ilciuc, Petruța P. Rusu)
37	2. Parenting și educație timpurie — primii pași în formarea competențelor de viață (Dorina Nijloveanu, Georgeta Pânișoară)
50	3. Provocări ale tranziției dinspre mediul familial către educația timpurie în grădiniță (Mariana Constantinescu)
64	4. Tranziția copiilor dinspre familie înspre instituțiile de educație timpurie: politici, practici, resurse (Cătălina Ulrich-Hygun, Antoaneta-Firuța Tacea, Miruna-Luana Miulescu)
86	5. De la „ajutorul care nu ajută”, la autonomie. Aplicații pentru dezvoltarea copilului mic (Anca Nedelcu)
99	6. Metacogniția în educația timpurie (Gabriela-Florina Nicoară)
116	7. Funcțiile executive — repere teoretice și aplicative pentru educația timpurie (Ionela Bogdan)
133	8. Rolul învățării matematicii în fundamentarea structurării gândirii logice și a dezvoltării copilului în educația timpurie (Valeria Cîrlan, Otilia Clipa)
149	9. Psihoterapia în educația timpurie. Evidențe științifice și implicații practice (Liliana Bujor)
161	10. De la observație la intervenție. Profiluri atipice de dezvoltare în educația timpurie (Cristina Dumitru & Maria Magdalena Stan)
175	11. Pedagogii alternative în sprijinul educației incluzive timpurii (Nicoleta Raluca Lupu)
193	12. Implicarea activă a copilului — reper pentru calitate și incluziune în educația timpurie (Maria Magdalena Stan)
206	13. Perspective psihopedagogice asupra socializării în educația timpurie (Editha-Margareta Coșarbă, Ovidiu-Florin Toderici)

- 221 **14. Cum învață copiii „să fie” împreună: dezvoltarea socio-emoțională în primii ani de viață** (Simona Iftimescu)
- 236 **15. Construirea conceptului de sine — rolul atașamentului securizant și al educației timpurii** (Dana Opre)
- 246 **16. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale prin activități nonformale** (Otilia Clipa, Laura Elena Ciolan, Maria-Doina Schipor)
- 264 **17. Modelarea comportamentului în copilăria timpurie: reguli, limite și autonomie, fundamentate pe principiile educației pozitive** (Elena-Ancuța Santi)
- 282 **18. Modalități de încurajare a spiritului de inițiativă în educația timpurie** (Liliana Măță, Otilia Clipa)

II. Educația timpurie — proiectarea și desfășurarea activităților educaționale

- 303 **1. Bazele educației timpurii: Antichitatea și Evul Mediu** (Karla Barth, Marius Țepelea)
- 319 **2. Bucla rarității ca strategie didactică emergentă pentru dezvoltarea holistică a copiilor** (Horațiu Catalano, Ion Albulescu, Gabriela Mestic)
- 335 **3. Rădăcinile puterii de a reuși: cultivarea perseverenței în copilăria timpurie** (Carmen Alina Berce, Mirela Lăcrimioara Cosma, Bianca Mihaela Bălica)
- 359 **4. Ferestre timpurii pentru limbaj și cultură: dezvoltarea sensibilității lingvistice și interculturale în educația timpurie** (Smaranda Gliga)
- 379 **5. De ce să le citim copiilor mici? Valori și comportamente promovate prin literatura pentru copii** (Otilia Năstuța)
- 389 **6. Storytelling și dezvoltare socio-emoțională în educația timpurie** (Tiberiu-Sandu Dughi, Dana Eugenia Dughi)
- 404 **7. Cărțile ilustrate — fundament al literației emoționale în educația timpurie** (Cosmina-Simona Lungoci, Alexandra-Daniela Botoș)
- 424 **8. Dincolo de cuvinte. arta ca limbaj de comunicare și exprimare în învățământul Antepreșcolar și preșcolar** (Oana Ruxandra Hrișcă)
- 440 **9. „A fost odată” sau trecutul pe înțelesul celor mici. Sugestii pentru predarea elementelor de istorie la preșcolari** (Harieta Sabol)
- 458 **10. Muzica în educația timpurie — dezvoltarea prin sunet și emoție** (Ecaterina Maria Unianu)
- 473 **11. Abordări și direcții actuale în educația muzicală timpurie** (Daniel-Alex Milencovici)
- 497 **12. De la S.T.E.M. la S.T.R.E.A.M. — Inovație, abordări și reconfigurări în educația timpurie** (Gianina-Ana Massari)
- 520 **13. STEM în educația timpurie** (Nicoleta-Alina Călinoiu)

- 531 **14. Metodologia predării elementelor de matematică în educația timpurie. Strategii didactice eficiente** (Valeria Cîrlan, Otilia Clipa)
- 551 **15. Exploratori mici, idei mari. Învățarea bazată pe investigație în educația timpurie. De la curiozitate naturală la competențe ale viitorului și de la evidențe științifice la practici autentice** (Cosmina Mironov)
- 572 **16. Rolul funcțional al jocului în dezvoltarea copilului preșcolar** (Delia Muste)
- 585 **17. Dirijat versus liber ales — elemente-cheie în abordarea instruirii bazată pe joc în educația timpurie** (Sofia Loredana Tudor, Marius Claudiu Langa, Adriana Nicoleta Lazăr, Ionuț Marius Bulgaru)
- 597 **18. Abordarea educațională centrată pe copil din perspectivă etică și practică** (Alina Georgeta Mag)
- 612 **19. Vocea copiilor, de la dreptul de participare la practici promițătoare în copilăria timpurie** (Cristiana Boca)
- 625 **20. Reflexii ale educației timpurii în alternativele educaționale** (Ramona-Elena Tutunaru)
- 637 **21. Modalități de eficientizare a dezvoltării creativității copiilor în educația timpurie** (Oana Enache)
- 662 **22. Mediul educațional ca factor determinant în dezvoltarea autonomiei și creativității copiilor** (Gianina-Ana Massari)

I

Educația timpurie — repere psihologice
în dezvoltarea copilului

Implicațiile stresului parental asupra dezvoltării emoționale, cognitive și sociale a copiilor în primii ani de viață

Asist. univ. drd. Cornelia Ilciuc (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava),
Conf. univ. dr. Petruța P. Rusu (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Rezumat

Stresul părinților constituie un factor de risc important pentru dezvoltarea copiilor în primii ani de viață. În acest capitol explorăm principalele surse de stres ale părinților cu copii mici și efectele stresului asupra dezvoltării timpurii a copiilor, cu accent pe dimensiunile sociale, emoționale și cognitive. Sunt analizate mecanismele prin care stilurile și practicile de parenting explică relația dintre stres și dezvoltarea copiilor mici. În partea finală, sunt prezentate resurse și strategii de gestionare a stresului parental, precum și recomandări pentru practicienii din domeniul educației timpurii care pot contribui la susținerea directă și indirectă a dezvoltării optime a copiilor, prin sprijinirea părinților acestora.

Introducere

Stresul a devenit o preocupare la nivel mondial din cauza prevalenței ridicate și ascendente din ultimele două decenii. Un studiu realizat în 149 de țări arată că, în 2007, 26% dintre participanți raportau niveluri ridicate de stres, procent care a crescut la 36% în 2021 (Piao *et al.*, 2024). De asemenea, măsurătorile anuale realizate între 2007 și 2021 au indicat o tendință ascendentă la nivel global, în ceea ce privește numărul de persoane afectate de stres, indiferent de vârstă, mediul de proveniență sau statutul ocupațional al acestora.

Studiile care s-au concentrat pe părinți au evidențiat că aceștia sunt predispuși să experimenteze niveluri mai ridicate de stres față de persoanele fără copii. Date recente arată că, în 2023, 33% dintre părinții din SUA declarau niveluri ridicate de stres, comparativ cu doar 20% din restul populației (APA, 2024). Totodată, cercetările indică faptul că stresul parental este mai

12 intens în primii ani de viață ai copilului și se diminuează treptat odată cu creșterea acestuia (Koutra *et al.*, 2025).

Părinții care au copii mici și lucrează tind să se confrunte cu niveluri de stres mai ridicate față de cei care nu lucrează (Rajgariah *et al.*, 2021). Unul dintre factorii care explică această diferență este creșterea nivelului de conflict muncă-familie (CMF). Un studiu realizat în Israel a arătat că CMF prezice nivelul de stres al părinților cu copiii care au sub 4 ani (Gadot *et al.*, 2025).

Gestionarea simultană a multiplelor roluri sociale — părinte, partener și angajat — poate genera dificultăți semnificative pentru părinții care lucrează. Într-un studiu realizat în Germania, 32,7% dintre mame și 40,7% dintre tați raportau niveluri ridicate de CMF (Borgmann *et al.*, 2020). De asemenea, în cadrul unui studiu care a inclus părinți din 35 de țări europene, 24% dintre mame și 18% dintre tații angajați cu normă întreagă au raportat niveluri ridicate de CMF. Vulnerabilitatea este mai accentuată în cazul părinților cu copii sub șase ani, întrucât această etapă de dezvoltare se caracterizează printr-o dependență crescută a copilului de prezența și îngrijirea directă a părinților (Allen & Finkelstein, 2014; Remery & Schippers, 2019; Wang *et al.*, 2025).

În Europa tipul predominant de familie este cel în care ambii soți contribuie la venitul familiei și împart responsabilitățile legate de casă și copii, fiind influențați atât de convingeri privind egalitatea de gen, cât și de presiunea financiară (Rossier & Potarca, 2025). Activitatea profesională poate aduce beneficii părinților cu copii mici, susținând satisfacția față de viață prin intermediul veniturilor (Dillenseger *et al.*, 2023). Cu toate acestea, Frone (2003) susține că influența negativă a muncii asupra familiei este mai mare față de influența negativă a familiei asupra muncii în cazul părinților angajați.

Nivelurile ridicate de stres ale părinților sunt amplificate de schimbările rapide și continue din câmpul muncii, incertitudinile legate de sănătate (de exemplu, pandemia de COVID-19), precum și de contextul geopolitic instabil (de exemplu, războiul dintre Rusia și Ucraina, războiul extins din Asia). Aceștia li se adaugă presiunea economică determinată de creșterea costurilor de întreținere a membrilor familiei, intensificarea și diversificarea provocărilor părinților determinate de interesul societății față de starea de bine socio-emoțională a copilului și standardele ridicate impuse în privința condițiilor de viață oferite familiei. În plus, progresele tehnologice și integrarea acestora în aproape toate domeniile contribuie la diminuarea delimitării clare între timpul dedicat muncii și cel alocat familiei, accentuând astfel riscul de stres parental.

Prevalența ridicată și în creștere a stresului parental face ca tot mai mulți copii să se nască, să crească și să se dezvolte în contexte familiale afectate de acest fenomen. Un studiu realizat în SUA a arătat că 41% dintre părinți, comparativ cu 20% din restul populației susțin că în majoritatea zilelor stresul este atât de intens încât le afectează funcționarea zilnică (APA, 2023). De asemenea, 48% dintre părinți și 20% din restul populației declară că în cele mai multe zile stresul este copleșitor (APA, 2023). Atunci când stresul este sever sau cronic, consecințele se resimt atât asupra părinților, cât și asupra dezvoltării timpurii a copiilor.

Astfel, părinții care au copii mici sunt predispuși să experimenteze niveluri ridicate de stres, ceea ce afectează atât calitatea vieții părinților, cât și starea de bine și dezvoltarea copiilor lor (Pan *et al.*, 2025; Rusu *et al.*, 2025). Cercetările evidențiază că stresul parental este asociat cu întârzieri în dezvoltarea cognitivă (de exemplu, limbaj, rezolvare de probleme), afectarea funcțiilor executive, precum și cu un risc crescut pentru probleme de sănătate mintală, inclusiv dificultăți de internalizare și externalizare (Kochanova *et al.*, 2022; Lashani *et al.*, 2024; Masarik & Conger, 2017). Astfel, stresul părinților constituie un factor relevant în studierea aspectelor care influențează semnificativ dezvoltarea copiilor mici.

Capitolul de față prezintă consecințele stresului părinților asupra dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a copilului în primii 6 ani, sintetizând rezultatele cercetărilor recente. Sunt prezentate implicațiile psihologice negative ale stresului resimțit de părinți asupra copiilor lor, precum și mecanismele prin care aceste efecte se manifestă. În ultima parte, capitolul include sugestii de resurse pe care părinții le pot utiliza pentru a diminua nivelul stresului, dar și recomandări practice pentru decidenții și cadrele didactice din învățământul antepreșcolar și preșcolar, care pot sprijini părinții în ceea ce privește gestionarea și diminuarea stresului, cu scopul de a susține dezvoltarea optimă a copiilor.

Importanța părinților în dezvoltarea timpurie a copilului

Dezvoltarea timpurie constituie o etapă deosebit de importantă deoarece achizițiile din această perioadă influențează nu doar evoluția copilului în etapele ulterioare, ci și sănătatea și starea sa de bine pe termen lung. Primii ani de viață se caracterizează printr-un ritm accelerat al dezvoltării cognitive, emoționale, sociale și fizice.

Familia și în special părinții, influențează decisiv dezvoltarea copiilor mici pentru că aceasta constituie mediul în care copiii mici petrec cel mai mult timp la această vârstă și copiii mici sunt puternic influențați de

14 interacțiunile cu părinții care sunt persoanele de referință. Mediul familial și interacțiunile cu părinții influențează semnificativ convingerile despre sine ale copilului, viziunea despre lume și viață și modul prin care acesta abordează viața și situațiile de zi cu zi.

Legătura strânsă dintre părinți și copiii mici poate susține dezvoltarea optimă sau o poate submina în funcție de calitatea acesteia. Dovezile empirice privind modul în care stresul afectează dezvoltarea copilului mic, evidențiază importanța cunoașterii influenței acestui fenomen asupra dezvoltării copiilor mici și a modalităților de diminuare a stresului resimțit de părinți cu scopul de a minimiza consecințele acestuia asupra dezvoltării copiilor.

În primii ani de viață, creierul copiilor este puternic influențat de diverși factori biologici, psihologici, sociali și de mediu. Stresul părinților constituie un factor de risc pentru dezvoltarea timpurie a copilului. *Modelul stresului parental* propus de Abidin (1990) arată modul în care stresul experimentat de părinți favorizează comportamente și atitudini parentale disfuncționale precum utilizarea excesivă a pedepselor, lipsa de răbdare, iritabilitatea crescută și dificultățile de a răspunde sensibil la nevoile copilului. În timp, aceste comportamente pot afecta calitatea relației părinte-copil și pot reduce nivelul de sprijin emoțional oferit copilului. În consecință, dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copilului este vulnerabilizată, mai ales în primii ani de viață, când dependența față de părinți este maximă. Conform *Modelului procesului de parenting* (Belsky, 1984; Taraban & Shaw, 2018), stresul parental influențează comportamentele parentale atât direct, cât și indirect, prin reducerea stării de bine a părinților și a calității relației de cuplu. Stresul parental — fie că provine de la locul de muncă, dificultăți economice sau probleme în relația de cuplu — este asociat cu practici parentale mai puțin eficiente și cu scăderea calității interacțiunilor cu copilul, ceea ce afectează starea de bine și dezvoltarea timpurie a acestuia (Taraban & Shaw, 2018). În contextul educației timpurii, acest model are multiple implicații. De exemplu, părinții stresați pot fi mai puțin disponibili emoțional, ceea ce reduce frecvența și calitatea jocului interactiv, limitând astfel stimularea limbajului și dezvoltarea socială. De asemenea, iritabilitatea crescută poate duce la reacții punitive sau incoerente față de copil, ceea ce afectează procesul de autoreglare emoțională și siguranța afectivă. În plus, lipsa răbdării și a atenției poate împiedica părinții să susțină activ curiozitatea și explorarea copilului mic, factori esențiali pentru dezvoltarea cognitivă și formarea funcțiilor executive în primii ani de viață.

Stresul părinților cu copii mici

Stresul este definit ca o reacție psihologică și fiziologică ce apare atunci când o persoană percepe că cerințele unei situații depășesc resursele sale de adaptare (Lazarus & Folkman, 1984). În funcție de durata și intensitatea sa, stresul poate fi acut — determinat de evenimente sau situații punctuale, cu impact pe termen scurt —, sau cronic, atunci când expunerea la factori stresanți persistă în timp și afectează starea generală de funcționare a individului.

În cazul părinților, stresul apare în contextul responsabilităților multiple legate de îngrijirea, educarea și protejarea copilului. Această perioadă este adesea însoțită de schimbări majore în rolurile familiale, profesionale și personale, ceea ce poate crește vulnerabilitatea la stres. În funcție de domeniul surselor care generează stresul, literatura de specialitate distinge mai multe forme relevante pentru părinții cu copii mici: *stresul parental*, asociat cerințelor și responsabilităților directe ale rolului de părinte; *stresul economic*, generat de dificultățile financiare, incertitudinea veniturilor sau presiunile legate de asigurarea nevoilor familiei; *stresul diadic*, rezultat din tensiunile și dificultățile de relaționare în cuplu. Aceste forme de stres sunt intercorelate și pot influența atât starea de bine a părinților, cât și calitatea relației părinte-copil și, implicit, dezvoltarea timpurie a copilului.

Stresul parental

Stresul parental apare atunci când părintele percepe o discrepanță între solicitările asociate rolului parental și resursele de care acesta dispune pentru a le gestiona eficient (Abidin, 1990). Modelul stresului parental propus de Abidin (1990) evidențiază trei categorii principale de factori care influențează nivelul de stres: *factori specifici părintelui*, *caracteristicile copilului* și *factori contextuali*. Factorii asociați părintelui includ starea de sănătate, personalitatea, psihopatologiile, atașamentul față de copil și restricțiile impuse de rolul parental. Caracteristicile copilului care influențează semnificativ nivelul stresului parental sunt flexibilitatea, acceptarea, nivelul de solicitare al părinților, dispoziția (pozitivă/negativă), deficitul de atenție, hiperactivitatea și recompensarea emoțională oferită de copil. Factorii specifici contextului social și relațional includ calitatea relației de cuplu și suportul social.

În primii ani de viață ai copilului stresul parental este influențat de factori asociați părinților (e.g. sănătatea mintală a acestora, autoeficacitatea parentală), de caracteristici ale copilului (e.g. starea de sănătate, numărul și severitatea psihopatologiilor) și de factori contextuali (e.g. statutul

- 16 socioeconomic al părinților, calitatea relației de cuplu și a modului în care partenerii împart sarcinile legate de îngrijirea copilului, suportul social).

Factori asociați părintelui

În primii ani de viață, copiii sunt dependenți de prezența, protecția și sprijinul părinților. Adaptarea la noul rol parental, privarea de somn și epuizarea fizică pot contribui la creșterea stresului (De Stasio *et al.*, 2020; Le Vigouroux *et al.*, 2022; Richter *et al.*, 2019). *Sănătatea mintală precară* constituie un alt predictor al stresului părinților. Părinții care experimentează mai multă tristețe, anxietate și depresie, tind să se confrunte cu niveluri mai ridicate de stres (DesChamps *et al.*, 2020). De asemenea, *autoeficacitatea parentală* scăzută contribuie la creșterea nivelului de stres al părinților (DesChamps *et al.*, 2020). Părinții care consideră că nu pot îndeplini în mod satisfăcător atribuțiile rolului parental tind să se confrunte cu niveluri mai ridicate de stres (Wang & Cheng, 2025).

Factori asociați copilului

Genul copilului poate influența nivelul stresului parental. Studiile arată că părinții băieților tind să experimenteze mai mult stres decât părinții fetelor (Wang & Cheng, 2025). De asemenea, prezența tulburărilor de dezvoltare la copii și/sau a problemelor emoționale și comportamentale constituie surse semnificative de stres pentru părinți. Stresul parental poate fi susținut de întârzieri în dezvoltare, tulburări psihice sau probleme de internalizare sau externalizare ale copiilor cu vârsta sub 6–7 ani. Părinții copiilor cu întârzieri cognitive și de limbaj raportează niveluri mai ridicate de stres decât cei ai copiilor cu dezvoltare tipică (Yeom *et al.*, 2023). Problemele de comportament ale copiilor mici pot amplifica stresul părinților în timp. Rezultatele studiului realizat de Dijk (2022) au arătat că părinții copiilor care aveau probleme de externalizare la vârsta de 3 ani au raportat niveluri ridicate de stres atunci când copiii aveau 5 ani. De asemenea, Baker *et al.* (2003) au demonstrat că problemele de comportament ale copiilor de 3 ani conduc în timp la creșterea nivelului de stres al părinților.

De asemenea, mamele ai căror copii au tulburări de neurodezvoltare se confruntă cu niveluri mai ridicate de stres comparativ cu mamele copiilor cu dezvoltare tipică (Castagna *et al.*, 2024). Părinții copiilor cu tulburări din spectrul autist prezintă, în general, cel mai ridicat nivel de stres parental, urmați de părinții copiilor cu întârzieri de limbaj sau alte dificultăți de dezvoltare (DesChamps *et al.*, 2020). Astfel, numărul și severitatea tulburărilor de dezvoltare ale copiilor mici constituie predictorii ai stresului parental.

Factori situaționali și contextuali

Statutul socioeconomic al părinților influențează semnificativ nivelul de stres: familiile cu venituri mai mari tind să experimenteze mai puțin stres (Piao *et al.*, 2024; Wang & Cheng, 2025).

Stresul trăit de un părinte influențează inevitabil și starea emoțională a partenerului, întrucât în cadrul cuplului au loc schimburi constante de emoții, gânduri și comportamente. Astfel, stresul unui părinte tinde să fie transmis și celuilalt, contribuind la creșterea tensiunii emoționale în sistemul familial. Studiile arată că nivelurile de stres ale partenerilor romantici se asociază pozitiv. Cu cât crește nivelul de stres al unuia dintre parteneri, cu atât crește și stresul resimțit de celălalt părinte. Mai mult, stresul unuia dintre părinți diminuează starea de bine proprie, dar și a partenerului, fapt care conduce la subminarea practicilor parentale ale ambilor părinți. De exemplu, Seah & Morawska (2016) au arătat că cu cât nivelul de stres al unuia dintre părinți este mai mare, cu atât nivelul de stres al partenerului acestuia crește.

Coparentingul reprezintă un alt predictor al stresului: partenerii care colaborează eficient și împart echitabil sarcinile parentale tind să aibă niveluri mai scăzute de stres, în timp ce lipsa cooperării amplifică tensiunea (Wang & Cheng, 2025). De asemenea, suportul social — sprijinul oferit de partener, familie extinsă sau prieteni — joacă un rol protector.

Mamele care primesc sprijin constant din partea tatălui experimentează mai puțin stres, iar copiii lor manifestă mai puține probleme de comportament (Zhu *et al.*, 2024). În schimb, lipsa sprijinului social poate intensifica semnificativ stresul și epuizarea parentală (DesChamps *et al.*, 2020). Pe de altă parte, părinții care beneficiază de suficient sprijin din partea bunicii lor copiilor tind să experimenteze mai puțin stres (Wang & Cheng, 2025).

Stresul economic

Stresul economic apare atunci când resursele financiare sunt insuficiente pentru îndeplinirea nevoilor unei familii. Mulsow *et al.* (2002) au arătat că veniturile familiei se asociază negativ cu stresul mamelor care aveau copii cu vârsta de 2 ani. De asemenea, părinții cu venituri reduse tind să se confrunte cu niveluri ridicate de stres, iar părinții cu venituri ridicate tind să experimenteze niveluri mai reduse de stres (Wang & Cheng, 2025).

Modelul Stresului Familial, elaborat de Masarik & Conger (2017), evidențiază modul în care dificultățile financiare întâmpinate de părinți favorizează indirect problemele cognitive, emoționale și comportamentale ale copiilor prin creșterea nivelului de distres psihologic al părinților,

18 multiplicarea conflictelor din cadrul cuplului și susținerea parentingului negativ.

Resursele financiare au un rol important în ceea ce privește dezvoltarea timpurie a copiilor dat fiind faptul că creșterea veniturilor contribuie la diminuarea stresului resimțit de părinți (Piao *et al.*, 2024). De asemenea, statutul socioeconomic al familiei prezice parentingul pozitiv direct și indirect prin stres, în sensul că, cu cât resursele financiare ale familiei cresc, cu atât nivelul de stres al părinților scade, iar aceștia tind să manifeste mai multe atitudini și comportamente parentale pozitive (Emmen *et al.*, 2013; Masarik & Conger, 2017). Mai mult decât atât, rezultatele studiului realizat de Nievar *et al.* (2014) evidențiază că veniturile se asociază direct cu rezultatele copiilor aflați în primul an de școală, dar și indirect prin parenting și abilitățile de autoreglare ale copiilor.

Rezultatele unui studiu longitudinal în cinci valuri care a inclus 273 de familii (mama, tata și copilul în vârstă de 2 ani la primul val) susțin modelul propus de Masarik & Conger (2017). Astfel, dificultățile financiare conduc la presiune financiară, care, la rândul ei, crește nivelul de distres emoțional al părinților, apoi nivelul de conflict din cadrul cuplului. În acest context familial, părinții tind să adopte mai multe comportamente parentale negative, care, la rândul lor, favorizează apariția comportamentelor de externalizare în rândul copiilor (Neppel *et al.*, 2016).

Stresul în relația de cuplu

Randall și Bodenmann (2009) clasifică stresul diadic în funcție de origine (stres extern versus stres intern), de intensitate (stres major versus stres minor) și de durată (stres acut versus stres cronic). În cazul părinților cu copii mici, stresul extern poate fi generat de lipsa sprijinului familiei extinse, presiunea profesională, dificultăți financiare sau lipsa serviciilor de îngrijire a copilului; stresul intern apare din neînțelegeri între parteneri privind stilul parental, disciplina, implicarea în îngrijirea copilului sau distribuția responsabilităților; stresul major include evenimente precum boala gravă a copilului, pierderea locului de muncă ori probleme severe de sănătate ale părinților; stresul minor se referă la oboseală, lipsa somnului, întârzieri frecvente sau dificultăți de adaptare la grădiniță; iar stresul cronic se manifestă prin tensiuni și epuizare persistente cauzate de cerințele continue ale îngrijirii copilului și de lipsa timpului personal. În cazul familiilor aflate la primul copil, tranziția la parentalitate reprezintă o experiență marcată de bucurie și împlinire, dar și o sursă semnificativă de stres (Epifanio *et al.*, 2015). La noile roluri și la modul de împărțire a sarcinilor legate de îngrijirea

copilului, calitatea relației de cuplu poate scădea, pe fondul creșterii nivelului de conflict, al oboselii și al diminuării timpului petrecut împreună. Stresul resimțit de părinți în procesul de ajustare la cerințele rolului parental poate influența echilibrul emoțional al familiei și poate avea consecințe asupra dezvoltării copilului. Stresul relațional este esențial de analizat în contextul dezvoltării timpurii, deoarece tensiunile din cadrul cuplului pot determina adoptarea unor practici parentale negative, care, la rândul lor, favorizează apariția problemelor emoționale, comportamentale și cognitive la copil (Masarik & Conger, 2017).

Stresul părinților — factor determinant al dezvoltării timpurii a copilului

Stresul părinților constituie un factor esențial care influențează nivelul de dezvoltare cognitivă, socială și emoțională a copiilor în primii ani de viață (Pan *et al.*, 2025). Nivelurile ridicate de stres parental se asociază cu întârzieri în dezvoltarea copiilor mici, afectând atenția, perseverența, motivația pentru învățare și atitudinea pozitivă față de explorare (Zhao *et al.*, 2023). De asemenea, stresul parental se asociază negativ cu *competențele sociale* ale copiilor în primii ani de viață: copiii părinților stresați manifestă mai puține comportamente pozitive în interacțiunile cu persoanele din jur, încalcă mai frecvent regulile și se separă mai greu de părinți la grădiniță etc. (Anthony *et al.*, 2005; Carapito *et al.*, 2020). Stresul parental afectează oportunitățile de învățare și stimularea intelectuală oferite copiilor mici, reducând implicarea părinților în activități precum jocul, lectura sau conversația, esențiale pentru dezvoltarea limbajului și a funcțiilor executive (Ward and Lee, 2020).

În același timp, stresul ridicat reprezintă un factor de risc pentru sănătatea mintală a copilului: cercetările longitudinale arată că stresul experimentat de părinți în primii ani de viață ai copilului se asociază cu probleme emoționale, de conduită, hiperactivitate și dificultăți de atenție la vârsta preșcolară. Un studiu longitudinal, care a inclus 148 de părinți și copiii acestora, a arătat că stresul experimentat de părinți atunci când copiii aveau aproximativ un an se asociază semnificativ cu probleme privind sănătatea mintală a copiilor, la vârsta de 3 ani (Hattangadi *et al.*, 2020). De asemenea, copiii părinților care se confruntă cu niveluri ridicate de stres, sunt predispuși să aibă probleme emoționale, probleme de conduită, hiperactivitate și deficit de atenție și probleme cu colegii.

Stresul părinților se asociază în mod pozitiv cu *problemele de internalizare și externalizare* ale copiilor mici. De exemplu, rezultatele unui studiu

20 longitudinal care a implicat 183 de cupluri cu copii între 1 și 5 ani au arătat că stresul parental conduce în timp la probleme de externalizare (agresivitate și deficit de atenție) și internalizare (reactivitate emoțională, anxietate și depresie, retragere, probleme somatice) ale copiilor mici (McDaniel & Radesky, 2018). Un alt studiu care a inclus 406 de copii din Grecia și mamele acestora a evidențiat că în cazul copiilor cu vârsta de 4 ani, nivelul ridicat de stres al mamelor se asociază semnificativ cu *probleme de internalizare și externalizare* ale copiilor și *simptome ale ADHD* (Koutra *et al.*, 2025). Rezultatele studiului susțin că aceste asocieri devin tot mai slabe pe măsură ce vârsta copiilor crește.

Rezultatele unui studiu, care a inclus 754 de copii cu vârsta cuprinsă între 2 și 5 ani și unul dintre părinții acestora, au arătat că distresul parental prezice în mod direct *problemele de externalizare* ale copiilor (*i.e.*, agresivitate, deficit de atenție) (Jusiené *et al.*, 2025).

Un alt studiu longitudinal care a inclus 7 208 de diade părinte-copil, a arătat că stresul părinților experimentat atunci când copiii aveau 3 ani se asociază cu *problemele de internalizare* (*i.e.*, simptome emoționale, probleme cu colegii) ale copiilor la vârsta de 5 ani (Dijk *et al.*, 2022).

Stresul părinților se asociază cu problemele de conduită ale copiilor de vârstă preșcolară (Tupper *et al.*, 2020). Unele studii empirice evidențiază o relație bidirecțională între stresul părinților și problemele de comportament ale preșcolarilor. Stresul experimentat de părinți conduce la apariția problemelor comportamentale ale copiilor mici, iar acestea, la rândul lor, cresc nivelul de stres al părinților (Jiang *et al.*, 2023).

Parentingul, un factor explicativ al relației dintre stresul părinților și dezvoltarea timpurie a copilului

Stresul afectează dezvoltarea copiilor de vârstă mică atât direct, cât și indirect prin diminuarea timpului pe care părintele îl petrece împreună cu copilul și calitatea parentingului. Interacțiunile copiilor mici cu părinții influențează parcursul dezvoltării lor. Dimensiunea calitativă și cea cantitativă a interacțiunilor părinte-copil constituie aspecte decisive în procesul dezvoltării timpurii a copilului. Astfel, atitudinile și comportamentele parentale pot susține dezvoltarea psihologică optimă a copiilor mici sau pot favoriza apariția unor întârzieri sau tulburări de natură psihologică.

Pe măsură ce nivelul de stres crește, frecvența comportamentelor parentale pozitive tinde să scadă. Părinții stresați petrec mai puțin timp de calitate cu copiii și se implică mai rar în activități esențiale pentru dezvoltarea timpurie — cum ar fi jocul interactiv, lectura sau conversația, care stimulează dezvoltarea cognitivă și limbajul. De asemenea, mamele cu niveluri ridicate de stres verbalizează mai rar aprecierea față de copiii lor (Sher-Censor *et al.*, 2018).

Stresul diminuează *implicarea și disponibilitatea emoțională a părinților*, ceea ce afectează dezvoltarea copiilor, îndeosebi în primii ani de viață, reducând capacitatea acestora de a recunoaște și răspunde adecvat nevoilor copilului, mai ales celor emoționale. De exemplu, rezultatele unei meta-analize au evidențiat că stresul parental și simptomele de internalizare ale mamelor cu copii sub doi ani sunt asociate cu o scădere a sensibilității materne (Booth *et al.*, 2018).

Rezultatele studiului longitudinal realizat de Ward and Lee (2020) au arătat că stresul parental afectează indirect dezvoltarea cognitivă, comportamentele prosociale, nivelul de autocontrol și starea de bine a copiilor în vârstă de 3 ani prin diminuarea sensibilității parentale. Astfel, părinții stresați manifestă mai puțină disponibilitate și responsivitate, oferind copiilor mai puține oportunități de stimulare cognitivă. În consecință, copiii ai căror părinți se confruntă cu niveluri ridicate de stres tind să aibă un nivel mai scăzut de dezvoltare cognitivă, autoreglare și comportamente prosociale comparativ cu cei ai părinților mai puțin stresați.

Sensibilitatea parentală și atașamentul copilului față de părinți

În primul rând, stresul părinților reduce *sensibilitatea* acestora față de nevoile copilului (Booth *et al.*, 2018), ceea ce afectează *atașamentul copilului* față de părinte, care se formează în primii ani (Madigan *et al.*, 2024). La rândul său, stilul de atașament influențează dezvoltarea socio-emoțională, cognitivă și de limbaj a copilului mic (Deneault *et al.*, 2023; Groh *et al.*, 2017). Astfel, funcțiile executive, limbajul, abilitățile sociale, emoționale și cognitive tind să fie mai dezvoltate în cazul copiii mici cu atașament securizant decât în cazul copiilor cu atașament anxios sau dezorganizat. Mai mult decât atât, rezultatele metaanalizei realizate de Badovinac *et al.* (2021) evidențiază că stilurile de atașament insecurity se asociază cu probleme comportamentale ale copiilor de vârstă preșcolară. Prevalența problemelor de externalizare este mai ridicată în cazul copiilor cu atașament anxios sau dezorganizat. De asemenea, atașamentul securizant se asociază cu mai puține probleme de internalizare, în timp ce stilurile de atașament

22 insecurizant se asociază cu mai multe probleme de internalizare în rândul preșcolarilor.

Conform lui Baumrind (1971), stilul autoritativ de parenting susține dezvoltarea optimă a copilului prin disciplinare pozitivă, căldură emoțională, sprijinirea autonomiei copilului, stabilirea și respectarea unor limite rezonabile pentru copil. Stilul autoritativ explică asocierea dintre stresul experimentat de părinți și nivelul dezvoltării abilităților sociale ale fetelor de vârstă preșcolară și legătura dintre stresul experimentat de tați și nivelul dezvoltării abilităților sociale ale băieților de vârstă preșcolară (Carapito *et al.*, 2020). Astfel, părinții care se confruntă cu niveluri ridicate de stres, tind să adopte mai puține comportamente și atitudini pozitive față de copil, ceea ce afectează dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor mici.

Parentingul negativ

Părinții care se confruntă cu niveluri ridicate de stres tind să manifeste mai multe *comportamente parentale negative*. La rândul lor, acestea se asociază negativ cu nivelul de dezvoltare a funcțiilor executive, dar pozitiv cu probleme socio-emoționale în rândul copiilor mici (Jiang *et al.*, 2023; Valcan *et al.*, 2018). De exemplu, părinții stresați tind să *critice* mai des copiii, iar aceștia manifestă mai multe probleme de externalizare (Sher-Censor *et al.*, 2018). Un alt studiu realizat de Dennis *et al.* (2018) a evidențiat că *frustrarea relațională* mediază asocierea dintre stresul parental și problemele comportamentale ale copiilor cu vârsta între 2,5 și 5 ani. Astfel, părinții care se confruntă cu niveluri ridicate de stres tind să adopte frecvent comportamente ostile și intruzive în interacțiunile părinte-copil, iar copiii, la rândul lor, manifestă mai multe comportamente negative. Mai mult, părinții care experimentează niveluri ridicate de distres determinat de stresul economic prezintă un risc crescut de neglijare și abuz față de copiii de vârstă preșcolară (Warren & Font, 2015).

Stilurile disfuncționale de parenting constituie un alt factor care explică impactul stresului părinților asupra dezvoltării timpurii a copilului. Baumrind (1971) indică două stiluri disfuncționale de parenting: stilul permisiv (caracterizat de căldură emoțională și afecțiune față de copil, dar prea puțină disciplină și structură) și stilul autoritar (implică practici punitive, ostilitate și amenințări fizice). Stresul părinților se asociază cu cele două *stilurile negative de parenting*, care la rândul lor sunt legate de probleme de internalizare (e.g. anxietatea, retragerea) și de externalizare (e.g. furia, agresivitatea) ale preșcolarilor (Mak *et al.*, 2020). Atunci când

părinții sunt stresați, aceștia tind să adopte mai multe atitudini și comportamente negative față de copii.

Rezultatele unui alt studiu recent susțin legătura directă dintre stresul părinților și competențele sociale și problemele de internalizare și externalizare ale preșcolarilor, indiferent de genul părinților și al copiilor (Carapito *et al.*, 2020). Totuși, acest studiu evidențiază diferențe în ceea ce privește modul în care stilurile disfuncționale de parenting explică aceste asocieri. Mai exact, stilul permisiv al taților mediază relația dintre stresul acestora și problemele de internalizare ale fetelor, iar stilul autoritar al taților mediază relația dintre stresul acestora și problemele de externalizare ale fetelor. În cazul băieților implicați în studiu, stilurile disfuncționale de parenting nu explică asocierea dintre stresul părinților și problemele comportamentale ale acestora.

Accesul copiilor la dispozitive electronice

Utilizarea tehnologiei de către părinți și copii a devenit o strategie frecventă de gestionare a stresului, însă cu efecte negative asupra dezvoltării timpurii. Rezultatele unui studiu, care a inclus 754 de copii cu vârsta cuprinsă între 2 și 5 ani și unul dintre părinții acestora, au arătat că distresul parental prezice în mod direct problemele de externalizare ale copiilor (agresivitate, deficit de atenție), dar și indirect prin utilizarea de către părinți a tehnologiei ca strategie de calmare a copiilor (Jusiené *et al.*, 2025). Astfel, accesul copiilor la ecrane constituie o strategie de coping dezadaptativă, pe care părinții stresați tind să o utilizeze pentru a gestiona emoțiile negative ale copiilor mici, îndeosebi dacă aceștia manifestă un nivel ridicat de reactivitate emoțională.

Timpul excesiv petrecut de copiii mici în fața ecranelor se asociază cu întârzieri în limbaj, dificultăți de autoreglare, deficite ale funcțiilor executive și scăderea abilităților socio-emoționale (Chen *et al.*, 2025; Lakicevic *et al.*, 2025; Takahashi *et al.*, 2023). Mai mult decât atât, copiii cu vârsta între 2 și 5 ani care utilizează dispozitive electronice în mod excesiv (mai mult de 60–88 minute/zi) au mai multe șanse să prezinte dificultăți de atenție și de concentrare, hiperactivitate, impulsivitate și să manifeste probleme de internalizare și de externalizare (Kaur *et al.*, 2024; Niiranen *et al.*, 2024).

În ciuda efectelor negative ale utilizării tehnologiei de către copii în primii ani de viață, accesul copiilor mici la ecrane a devenit pentru aceștia un alt tip de „suzetă” pe care părinții stresați o folosesc pentru a-i liniști și a-i ține ocupați (Brauchli *et al.*, 2024). În acest mod, părinții minimizează consumul de resurse personale, precum energie și timp fie pentru a se relaxa,

24 fie pentru a îndeplini alte sarcini legate de familie sau de locul de muncă. Părinții care se confruntă cu stresul tind să neglijeze stabilirea și respectarea unor reguli privind timpul petrecut de copiii mici în fața ecranelor și să permită acestora să utilizeze excesiv dispozitive electronice (Khalsa *et al.*, 2024; Tombeau Cost *et al.*, 2020).

Strategii de diminuare a stresului părinților

Gestionarea eficientă a stresului parental este esențială pentru starea de bine a părinților și pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor mici. Strategiile de reducere a stresului sunt abordate atât la nivel individual și familial, cât și prin politici și practici instituționale.

Strategii și resurse individuale și familiale

Copingul individual și reglarea emoțională

Capacitatea părinților de a gestiona emoțiile negative și de a face față stresului este un predictor important al sănătății mintale și al calității relațiilor familiale. Într-un studiu realizat în România, strategiile cognitive de reglare emoțională — cum ar fi reevaluarea pozitivă, refocalizarea pe planificare, refocalizarea pozitivă și punerea în perspectivă — au fost asociate cu un nivel ridicat de sprijin oferit de soți unul altuia și satisfacția în relația de cuplu (Rusu *et al.*, 2019). Refocalizarea pozitivă presupune orientarea atenției către gânduri plăcute, în locul concentrării asupra situației stresante, contribuind astfel la reducerea tensiunii emoționale. Refocalizarea prin planificare implică direcționarea gândurilor către acțiuni constructive și identificarea unor modalități concrete de rezolvare a situației, ceea ce oferă un sentiment de control și eficacitate personală. Reevaluarea pozitivă constă în reinterpretarea evenimentelor stresante într-o manieră care le conferă un sens pozitiv — de exemplu, perceperea dificultăților ca oportunități de creștere personală sau de consolidare a relației. Punerea în perspectivă presupune diminuarea severității percepute a evenimentului prin raportarea acestuia la alte experiențe mai dificile sau prin recunoașterea caracterului său temporar. În contextul părinților cu copii mici, utilizarea frecventă a acestor strategii poate contribui la reducerea tensiunilor și la menținerea unui climat emoțional stabil în familie. Părinții care reușesc să-și regleze eficient emoțiile în fața provocărilor cotidiene asociate îngrijirii copilului mic — precum lipsa somnului, gestionarea crizelor emoționale ale copilului sau împărțirea responsabilităților parentale — manifestă o mai mare disponibilitate emoțională și sensibilitate față de nevoile acestuia. Mai mult,

autoreglarea emoțională eficientă la nivel individual se reflectă în calitatea interacțiunii de cuplu și sprijină un coparenting pozitiv, caracterizat prin cooperare, sprijin reciproc și reducerea conflictelor. În acest fel, reglarea emoțională adaptativă funcționează ca un factor protector pentru părinții cu copii mici, limitând efectele negative ale stresului parental asupra relației de cuplu și asupra calității interacțiunilor părinte-copil.

Copingul religios

Pentru mulți părinți, credința și spiritualitatea pot funcționa ca resurse psihologice de sprijin, oferind sens, speranță și suport comunitar în perioadele dificile. Copingul religios pozitiv — exprimat prin rugăciune, participare la activități spirituale sau integrarea valorilor religioase în viața de zi cu zi — a fost asociat cu niveluri mai scăzute de stres și o mai mare reziliență familială.

Un studiu realizat în România în anul 2015 pe un eșantion de cupluri creștin-ortodoxe a arătat că sacralizarea căsniciei — convingerea că relația maritală are o semnificație spirituală și reflectă voința divină — contribuie semnificativ la creșterea satisfacției maritale și a stării de bine individuale (Rusu *et al.*, 2015). Rezultatele au evidențiat că această legătură este explicată prin copingul diadic suportiv, adică prin capacitatea partenerilor de a face față împreună situațiilor stresante, oferindu-și sprijin emoțional și colaborând pentru rezolvarea problemelor cotidiene. Cu alte cuvinte, perceperea căsniciei ca având o valoare sacră determină o mai mare implicare reciprocă, empatie și solidaritate între parteneri, ceea ce favorizează echilibrul emoțional al familiei. În contextul parental, această perspectivă spirituală poate funcționa ca un factor protector împotriva stresului, contribuind la menținerea unei relații de cuplu armonioase și a unui climat familial pozitiv, benefic pentru dezvoltarea copilului mic.

Tranziția către parentalitate și primii ani de viață ai copilului sunt perioade intens solicitante, în care stresul parental și tensiunile de cuplu pot crește semnificativ. În aceste momente, perceperea relației maritale ca fiind sacră poate susține reziliența familiei, încurajând părinții să se sprijine reciproc și să abordeze dificultățile cu răbdare și înțelegere. Părinții care văd căsătoria ca pe o legătură spirituală tind să manifeste mai multă toleranță emoțională, responsabilitate comună și angajament față de relație, ceea ce favorizează stabilitatea emoțională a ambilor parteneri și, implicit, un climat familial echilibrat pentru copil. În acest fel, sacralizarea căsniciei poate funcționa ca un factor protector împotriva stresului parental, contribuind la o mai bună cooperare în îngrijirea copilului și la menținerea unui mediu familial securizant și cald, esențial pentru dezvoltarea socio-emoțională timpurie.

Copingul diadic poate constitui un mecanism de diminuare a stresului cu care se confruntă familiile cu copii mici. Copingul diadic se referă la procesul de gestionare a stresului în cadrul relației de cuplu și include multiple dimensiuni: comunicarea în legătură cu stresul, sprijinul emoțional sau instrumental pe care partenerii și-l oferă reciproc precum și strategiile prin intermediul cărora partenerii gestionează împreună stresul (Bodenmann *et al.*, 2011).

În funcție de modalitățile eficiente de gestionare a stresului, adoptate de parteneri, există mai multe forme de coping diadic pozitiv (Bodenmann, 1995). Acesta poate fi suportiv, comun sau delegat. *Copingul diadic suportiv* face referire la comportamentele prin care unul dintre parteneri sprijină eforturile de coping ale celuilalt, de exemplu, manifestarea empatiei față de partener și înțelegerea acestuia, sprijinirea partenerului în reevaluarea situației adverse, comunicarea încrederii în potențialul partenerului, ajutor oferit în realizarea sarcinilor de care este responsabil partenerul stresat. *Copingul diadic comun* are loc atunci când ambii parteneri se implică în procesul de gestionare a stresului pentru a depăși problemele amenințătoare pentru cuplu. În acest scop partenerii pot împărtăși sentimentele, se pot relaxa împreună sau pot coopera pentru a căuta informații sau pentru a rezolva problemele identificate. Atât copingul diadic suportiv, cât și cel comun se pot concentra pe gestionarea adecvată a emoțiilor negative sau pe rezolvarea problemelor. *Copingul diadic delegat* presupune preluarea unor responsabilități ale partenerului stresat pentru a reduce nivelul de stres al acestuia.

Cercetări longitudinale evidențiază importanța copingului diadic în reducerea stresului experimentat de părinții copiilor mai mici de 6–7 ani. De exemplu, Reindl *et al.* (2024) au arătat că stresul mamelor cu copii mici tinde să scadă în timp dacă acestea împărtășesc cu partenerii lor factorii de stres cu care se confruntă și beneficiază de sprijin din partea acestora. Un alt studiu care a inclus 1 279 de mame ai căror copii aveau între 3 și 6 ani a evidențiat că mamele care primesc insuficient sprijin din partea partenerilor, în ceea ce privește îngrijirea copiilor, se confruntă cu niveluri mai ridicate de stres, iar copiii acestora tind să manifeste mai multe probleme de comportament (Zhu *et al.*, 2024). Rezultatele studiului subliniază importanța copingului diadic pentru diminuarea stresului resimțit de mame și pentru reducerea problemelor de comportament ale preșcolarilor. Atunci când părinții colaborează eficient împărțind sarcini, oferind sprijin emoțional sau identificând împreună soluții pentru problemele întâmpinate, scad atât nivelul de stres al acestora, cât și intensitatea și varietatea problemelor de comportament ale copiilor lor.

Promovarea serviciilor de consiliere din unitățile de învățământ

Decidenții și cadrele didactice din domeniul educației timpurii pot evidenția oportunitatea și beneficiile întâlnirilor cu consilierii sau psihologii școlari pentru a diminua reticența părinților și pentru a crește șansele ca aceștia să apeleze la servicii de consiliere atunci când au nevoie. Promovarea serviciilor pe care le pot oferi consilierii școlari și crearea unui sistem de acces facil către acestea (prin programări online sau prin intermediul consilierului) pot spori șansele părinților de a apela la sprijin specializat atunci când copiii acestora manifestă dificultăți emoționale sau probleme de comportament.

CLUBURI PENTRU FAMILII

Factorii educaționali pot iniția înființarea unor cluburi destinate familiilor cu copii, cu scopul de a reduce stresul părinților și de a îmbunătăți calitatea parentingului și a relației părinte-copil. Pentru proiectarea și realizarea acestora, decidenții din sistemul educațional pot invita profesioniști să se implice în mod voluntar sau pot solicita sprijinul conducerii locale, acolo unde este posibil.

În cadrul întâlnirilor regulate ale acestor grupuri mici pot avea loc ateliere tematice, discuții ghidate, schimb de experiențe, sprijin reciproc, activități de relaxare etc. Programul întâlnirilor poate include servirea mesei împreună, activități pentru copii (e.g., jocuri și activități de dezvoltare a abilităților socio-emoționale), activități pentru părinți (e.g., discuții ghidate despre parenting, gestionarea stresului individual și în cuplu, rolul sprijinului reciproc în cadrul cuplului) și activități comune (e.g., jocuri de relaxare, comunicare sau cooperare).

Pontoppidan *et al.* (2020) au propus clubul „Family Club Denmark”, implicând voluntari instruiți. Clubul include maximum 9 familii și implică 12 întâlniri cu durata de 2–3 ore, care au loc o dată la 2 săptămâni. În cadrul întâlnirilor, familiile au posibilitatea să ia masa împreună, să se joace și să învețe împreună, să primească sprijin și sfaturi etc.

ACTIVITĂȚI ȘI CLUBURI EDUCAȚIONALE GRATUITE PENTRU COPII

Problemele comportamentale ale copiilor mici contribuie la creșterea stresului părinților (Kwon *et al.*, 2022). Pentru prevenirea și ameliorarea acestora, cadrele didactice pot realiza frecvent activități care stimulează evoluția socio-emoțională, prin dezvoltarea abilităților de recunoaștere și gestionare a emoțiilor, de cooperare și negociere cu cei din jur etc.

28 (Ștefan *et al.*, 2015). De asemenea, pot fi înființate cluburi de educație socio-emoțională în cadrul cărora pot fi invitați copiii care manifestă dificultăți emoționale sau probleme comportamentale.

Programe de educație pentru părinți

Factorii de decizie din domeniul educației timpurii și subiecții educaționali ar putea avea în vedere dezvoltarea și implementarea unor programe de prevenție și intervenție care să își propună diminuarea nivelului de stres al părinților, cu scopul de a susține dezvoltarea optimă a copiilor mici. Constituirea unor echipe multidisciplinare, prin implicarea psihologilor sau a consilierilor școlari, ar putea spori calitatea și eficiența acestor intervenții. În funcție de specificul socio-cultural al părinților din unitățile de învățământ, pot fi puse la dispoziția acestora programe realizate on site sau online.

În cadrul Modelului procesului determinantilor comportamentului parental, Abidin (1992) integrează resursele pe care părinții le-ar putea utiliza astfel încât impactul negativ al stresului acestora asupra comportamentelor parentale să fie diminuat. Acestea includ suportul social, coparentingul eficient, competențe și abilități parentale, resurse materiale și strategii cognitive de coping. În acord cu sugestiile lui Abidin (1992), cercetătorii au elaborat și testat mai multe programe care își propun să ofere posibilitatea părinților cu copii mici de a dezvolta abilități și de a cunoaște strategii eficiente de gestionare a stresului.

Obiectivele și conținuturile programelor pentru părinți ar trebui să integreze factori determinanți ai stresului părinților cu copii mici, evidențiați de cercetările anterioare. Unele programe se pot concentra pe susținerea unor factori care diminuează stresul parental precum autoeficacitatea părinților, iar altele pe diminuarea unor probleme care susțin stresul precum cele comportamentale sau emoționale manifestate de copiii mici. De exemplu, pot fi implementate programe pentru cupluri menite să dezvolte abilități individuale de gestionare a stresului, dar și abilități de comunicare a stresului, de sprijin reciproc și de rezolvare a problemelor (CCET; Șiean *et al.*, 2024). Pe de altă parte, rezultatele metaanalizei realizate de Opie *et al.* (2024) susțin eficiența unor programe disponibile online care și-au propus îmbunătățirea *autoeficacității părinților* cu copii mai mici de 5 ani.

Decidenții educației timpurii ar putea lua în considerare implementarea unor ateliere adresate părinților cu copii de până la trei ani, prin care să ofere acestora oportunitatea de a cunoaște importanța contribuției parentale pentru dezvoltarea cognitivă, socială, emoțională și fizică a copiilor în primii ani. Se recomandă ca aceste intervenții să evidențieze importanța sensibilității față de nevoile fizice, emoționale și cognitive ale copilului și

să ofere părinților modalități prin care pot sprijini și susține dezvoltarea copiilor lor, în ciuda stresului cu care se confruntă (Jeong *et al.*, 2021).

Problemele comportamentale și emoționale ale copiilor mici contribuie la creșterea stresului părinților (Kwon *et al.*, 2022). Implementarea unor programe care își propun reducerea practicilor parentale negative, înlocuirea acestora cu comportamente parentale eficiente și îmbunătățirea calității interacțiunilor părinte-copil pot contribui în mod indirect la reducerea stresului părinților, diminuarea problemelor comportamentale și emoționale ale copiilor mici și dezvoltarea armonioasă a acestora (Zeegers *et al.*, 2019).

De-a lungul timpului, au fost elaborate programe pentru părinți care au fost implementate on site, însă în ultimii ani, deschiderea spre tehnologie și integrarea acesteia în viața de zi cu zi au creat contextul realizării acestor programe în format digital. Acestea le oferă părinților cu copii mici posibilitatea de a accesa conținuturile în mod facil, de oriunde, atunci când aceștia dispun de timp liber. Programele disponibile online îi pot sprijini pe părinți în ceea ce privește gestionarea și diminuarea stresului experimentat.

O metaanaliză realizată de Mackinnon *et al.* (2022) a investigat eficiența a 38 de programe digitale, adresate părinților care au copii cu vârsta între 1 și 5 ani, în ceea ce privește diminuarea nivelului de stres și îmbunătățirea sănătății mintale a acestora. Rezultatele au evidențiat că părinții care au participat la programele evaluate au raportat ulterior niveluri mai scăzute de stres și niveluri mai ridicate de sănătate mintală. Astfel, programele digitale adresate părinților cu copii mici pot constitui alternative eficiente ale programelor realizate on site.

Concluzii

Dezvoltarea timpurie a copilului este influențată critic de părinți și interacțiunea acestora cu copilul. Experiențele psihologice negative ale părinților precum stresul afectează calitatea parentingului, care, la rândul ei, subminează dezvoltarea copiilor mici. Astfel, stresul părinților afectează în mod indirect evoluția copiilor în primele etape ale dezvoltării, care influențează decisiv parcursul ulterior al dezvoltării cognitive și socio-emoționale.

Parentingul constituie unul dintre factorii care pot explica asocierea negativă dintre stresul părinților și dezvoltarea copiilor mici. Stresul în general afectează *atitudinile și comportamentele parentale* care, la rândul lor, marchează semnificativ dezvoltarea copiilor în primii ani de viață. Părinții care se confruntă cu niveluri ridicate de stres, tind să petreacă mai puțin

30 timp cu copiii și să manifeste mai multe comportamente negative, dar mai puține comportamente pozitive.

Cercetările empirice evidențiază nevoia adresării stresului părinților în contextul educației timpurii. Practicienii pot contribui la dezvoltarea optimă a copiilor în primii ani, sprijinind părinții în a diminua și gestiona eficient stresul cu care se confruntă.

Bibliografie

- Abidin, R.R. (1990), Introduction to the Special issue: The Stresses of Parenting, *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 298–301. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_1
- Abidin, R.R. (1992), The Determinants of Parenting Behavior, *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407–412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Allen, T.D. & Finkelstein, L.M. (2014), Work–family conflict among members of full-time dual-earner couples: An examination of family life stage, gender, and age, *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(3), 376–384. <https://doi.org/10.1037/a0036941>
- Anthony, L.G., Anthony, B.J., Glanville, D.N., Naiman, D.Q., Waanders, C. & Shaffer, S. (2005), The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom, *Infant and Child Development*, 14(2), 133–154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- APA (2023, October), *Stress of parents compared to other adults*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2023/infographics/infographic-parents-other-adults>
- APA (2024, July 12), *What advice do psychologists have to offer on how parents can manage stress and burnout?* <https://www.apa.org/topics/stress/parental-burnout>
- Badovinac, S.D., Pillai Riddell, R., Deneault, A.-A., Martin, J., Bureau, J.-F. & O'Neill, M.C. (2021), Associations Between Early Childhood Parent–Child Attachment and Internalizing/Externalizing Symptoms: A Systematic Review and Narrative Synthesis, *Marriage & Family Review*, 57(7), 573–620. <https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1879984>
- Baker, B.L., McIntyre, L.L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. & Low, C. (2003), Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time, *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 217–230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x>
- Baumrind, D. (1971), Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Belsky, J. (1984), The Determinants of Parenting: A Process Model, *Child Development*, 55(1), 83. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Bodenmann, G. (1995), A systemic-transactional conceptualization of stress and coping in couples, *Swiss Journal of Psychology / Schweizerische Zeitschrift Für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 54(1), 34–49.
- Bodenmann, G., Meuwly, N. & Kayser, K. (2011), Two Conceptualizations of Dyadic Coping and Their Potential for Predicting Relationship Quality and

- Individual Well-Being, *European Psychologist*, 16(4), 255–266. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000068>
- Booth, A.T., Macdonald, J.A. & Youssef, G.J. (2018), Contextual stress and maternal sensitivity: A meta-analytic review of stress associations with the Maternal Behavior Q-Sort in observational studies, *Developmental Review*, 48, 145–177. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.002>
- Borgmann, L.-S., Rattay, P. & Lampert, T. (2020), Longitudinal Analysis of Work-to-Family Conflict and Self-Reported General Health among Working Parents in Germany, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113966>
- Brauchli, V., Sticca, F., Edelsbrunner, P., Von Wyl, A. & Lannen, P. (2024), Are screen media the new pacifiers? The role of parenting stress and parental attitudes for children's screen time in early childhood, *Computers in Human Behavior*, 152, 108057. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108057>
- Carapito, E., Ribeiro, M.T., Pereira, A.I. & Roberto, M.S. (2020), Parenting stress and preschoolers' socio-emotional adjustment: The mediating role of parenting styles in parent-child dyads, *Journal of Family Studies*, 26(4), 594–610. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1442737>
- Castagna, A., Butti, N., Cordolcini, L., Innocenti, M. S. & Montiroso, R. (2024), Severity of developmental delay and parenting behavior in toddlers with neurodevelopmental disabilities, *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1306227>
- Chen, H., Sun, Y., Luo, S., Ma, Y., Li, C., Xiao, Y., Zhang, Y., Lin, S. & Jia, Y. (2025), Association of Screen Content With Early Development Among Preschoolers in Shanghai: 7-Day Monitoring Study With Auto Intelligent Technology, *Journal of Medical Internet Research*, 27(1), e65343. <https://doi.org/10.2196/65343>
- De Stasio, S., Boldrini, F., Ragni, B. & Gentile, S. (2020), Predictive Factors of Toddlers' Sleep and Parental Stress, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072494>
- Deneault, A.-A., Duschinsky, R., van IJzendoorn, M.H., Roisman, G.I., Ly, A., Fearon, R.M.P. & Madigan, S. (2023), Does child-mother attachment predict and mediate language and cognitive outcomes? A series of meta-analyses, *Developmental Review*, 70, 101093. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101093>
- Dennis, M.L., Neece, C.L. & Fenning, R.M. (2018), Investigating the Influence of Parenting Stress on Child Behavior Problems in Children with Developmental Delay: The Role of Parent-Child Relational Factors, *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(2), 129–141. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0044-2>
- DesChamps, T.D., Ibañez, L.V., Edmunds, S.R., Dick, C.C. & Stone, W.L. (2020), Parenting stress in caregivers of young children with ASD concerns prior to a formal diagnosis, *Autism Research*, 13(1), 82–92. <https://doi.org/10.1002/aur.2213>
- Dijk, W.V., De Moor, M.H.M., Oosterman, M., Huizink, A.C. & Matvienko-Sikar, K. (2022), Longitudinal relations between parenting stress and child internalizing and externalizing behaviors: Testing within-person changes, bidirectionality and mediating mechanisms, *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 16, 942363. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2022.942363>

- 32 Dillenseger, L., Burger, M.J. & Munier, F. (2023), Part-time Parental Leave and Life Satisfaction: Evidence from the Netherlands, *Applied Research in Quality of Life*, 18(6), 3019–3041. <https://doi.org/10.1007/s11482-023-10218-4>
- Emmen, R.A.G., Malda, M., Mesman, J., Van IJzendoorn, M.H., Prevoo, M.J.L. & Yeniad, N. (2013), Socioeconomic status and parenting in ethnic minority families: Testing a minority family stress model, *Journal of Family Psychology*, 27(6), 896–904. <https://doi.org/10.1037/a0034693>
- Epifanio, M.S., Genna, V., De Luca, C., Roccella, M. & La Grutta, S. (2015), Paternal and Maternal Transition to Parenthood: The Risk of Postpartum Depression and Parenting Stress, *Pediatric Reports*, 7(2), 5872. <https://doi.org/10.4081/pr.2015.5872>
- Frone, M.R. (2003), Work-family balance. In *Handbook of occupational health psychology*, pp. 143–162, American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-007>
- Gadot, L., Segev, E. & Fine, M. (2025), Work-Family Conflict, Parental Stress, and Work Centrality Among Parents of 0–4-Year-Old Children with Neurodevelopmental Disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06889-7>
- Groh, A.M., Fearon, R.M.P., van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J. & Roisman, G.I. (2017), Attachment in the Early Life Course: Meta-Analytic Evidence for Its Role in Socioemotional Development, *Child Development Perspectives*, 11(1), 70–76. <https://doi.org/10.1111/cdep.12213>
- Hattangadi, N., Cost, K.T., Birken, C.S., Borkhoff, C.M., Maguire, J.L., Szatmari, P. & Charach, A. (2020), Parenting stress during infancy is a risk factor for mental health problems in 3-year-old children, *BMC Public Health*, 20(1), 1726. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09861-5>
- Jeong, J., Franchett, E.E., Ramos de Oliveira, C.V., Rehmani, K. & Yousafzai, A.K. (2021), Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis, *PLoS Medicine*, 18(5), e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Jiang, Q., Wang, D., Yang, Z. & Choi, J.-K. (2023), Bidirectional relationships between parenting stress and child behavior problems in multi-stressed, single-mother families: A cross-lagged panel model, *Family Process*, 62(2), 671–686. <https://doi.org/10.1111/famp.12796>
- Jiang, Z., Liang, X., Wang, Z., Lin, Y. & Zhang, L. (2023), Intrusive parenting in early childhood: A review and meta-analysis, *PsyCh Journal*, 12(3), 335–354. <https://doi.org/10.1002/pchj.637>
- Jusienė, R., Breidokienė, R., Baukienė, E. & Rakickienė, L. (2025), Emotional Reactivity and Behavioral Problems in Preschoolers: The Interplay of Parental Stress, Media-Related Coping, and Child Screen Time, *Children*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/children12020188>
- Kaur, N., Gupta, M., Kiran, T., Malhi, P. & Grover, S. (2024), Behavioral Problems Associated with Digital Screen Exposure in Children Aged 2–5 Years: Cross-sectional Study, *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 20(3), 249–263. <https://doi.org/10.1177/09731342241236364>
- Khalsa, A.S., Andridge, R., Keim, S.A., Zvara, B.J. & Anderson, S.E. (2024), Screen Time, Outdoor Play, and Sleep Routines in Early Childhood: Longitudinal

- Associations with Parenting Stress during Toddler to Preschool Years, *Journal of Pediatric Health Care*, 38(6), 794–803. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2024.07.003>
- Kochanova, K., Pittman, L.D. & McNeela, L. (2022), Parenting Stress and Child Externalizing and Internalizing Problems Among Low-Income Families: Exploring Transactional Associations, *Child Psychiatry & Human Development*, 53(1), 76–88. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01115-0>
- Koutra, K., Mouatsou, C., Margetaki, K., Mavroeides, G., Kampouri, M. & Chatzi, L. (2025), From Early Stress to Adolescent Struggles: How Maternal Parenting Stress Shapes the Trajectories of Internalizing, Externalizing, and ADHD Symptoms, *Pediatric Reports*, 17(4), article 4. <https://doi.org/10.3390/pediatric17040076>
- Kwon, S., O'Neill, M.E. & Foster, C.C. (2022), The Associations of Child's Clinical Conditions and Behavioral Problems with Parenting Stress among Families of Preschool-Aged Children: 2018–2019 National Survey of Child Health, *Children*, 9(2), 241. <https://doi.org/10.3390/children9020241>
- Lakicevic, N., Manojlovic, M., Chichinina, E., Drid, P. & Zinchenko, Y. (2025), Screen time exposure and executive functions in preschool children, *Scientific Reports*, 15, 1839. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79290-6>
- Lashani, E., Larsen, I.G., Kanske, P., Rosendahl, J., Blasberg, J.U. & Engert, V. (2024), Witnessing their mother's acute and prolonged stress affects executive functioning in children, *Communications Psychology*, 2(1), 98. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00150-0>
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Le Vigouroux, S., Charbonnier, E. & Scola, C. (2022), Profiles and age-related differences in the expression of the three parental burnout dimensions, *European Journal of Developmental Psychology*, 19(6), 885–904. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1990749>
- MacKinnon, A.L., Silang, K., Penner, K., Zalewski, M., Tomfohr-Madsen, L. & Roos, L.E. (2022), Promoting Mental Health in Parents of Young Children Using eHealth Interventions: A Systematic Review and Meta-analysis, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(3), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00385-5>
- Madigan, S., Deneault, A.-A., Duschinsky, R., Bakermans-Kranenburg, M.J., Schuengel, C., Van IJzendoorn, M.H., Ly, A., Fearon, R.M.P., Eirich, R. & Verhage, M.L. (2024), Maternal and paternal sensitivity: Key determinants of child attachment security examined through meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 150(7), 839–872. <https://doi.org/10.1037/bul0000433>
- Mak, M.C.K., Yin, L., Li, M., Cheung, R.Y. & Oon, P.-T. (2020), The Relation between Parenting Stress and Child Behavior Problems: Negative Parenting Styles as Mediator, *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 2993–3003. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01785-3>
- Masarik, A.S. & Conger, R.D. (2017), Stress and child development: A review of the Family Stress Model, *Current Opinion in Psychology*, 13, 85–90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>
- McDaniel, B.T. & Radesky, J.S. (2018), Technoference: Longitudinal Associations between Parent Technology Use, Parenting Stress, and Child Behavior

- Problems, *Pediatric Research*, 84(2), 210–218. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>
- Mulsow, M., Caldera, Y.M., Pursley, M., Reifman, A. & Huston, A.C. (2002), Multilevel Factors Influencing Maternal Stress During the First Three Years, *Journal of Marriage and Family*, 64(4), 944–956. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00944.x>
- Neppl, T.K., Senia, J.M. & Donnellan, M.B. (2016), Effects of economic hardship: Testing the family stress model over time, *Journal of Family Psychology*, 30(1), 12–21. <https://doi.org/10.1037/fam0000168>
- Nievar, M.A., Moske, A.K., Johnson, D.J. & Chen, Q. (2014), Parenting Practices in Preschool Leading to Later Cognitive Competence: A Family Stress Model, *Early Education and Development*, 25(3), 318–337. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.788426>
- Niiranen, J., Kiviruusu, O., Vornanen, R., Kylliäinen, A., Saarenpää-Heikkilä, O. & Paavonen, E.J. (2024), Children's screen time and psychosocial symptoms at 5 years of age — the role of parental factors, *BMC Pediatrics*, 24(1), 500. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04915-8>
- Opie, J.E., Esler, T.B., Clancy, E.M., Wright, B., Painter, F., Vuong, A., Booth, A.T., Newman, L., Johns-Hayden, A., Hameed, M., Hooker, L., Olsson, C. & McIntosh, J.E. (2024), Universal Digital Programs for Promoting Mental and Relational Health for Parents of Young Children: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(1), 23–52. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00457-0>
- Pan, B., Gong, Y., Wang, Y., Miao, J., Zhao, C. & Li, Y. (2025), The impact of maternal parenting stress on early childhood development: The mediating role of maternal depression and the moderating effect of family resilience, *BMC Psychology*, 13, 277. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02575-6>
- Piao, X., Xie, J. & Managi, S. (2024), Continuous worsening of population emotional stress globally: Universality and variations, *BMC Public Health*, 24(1), 3576. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20961-4>
- Pontoppidan, M., Thorsager, M., Larsen, A.T. & Friis-Hansen, M. (2020), Family Club Denmark #strongertogether — a volunteer intervention for disadvantaged families: Study protocol for a quasi-experimental trial, *BMC Psychology*, 8(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00426-0>
- Rajgariah, R., Malenahalli Chandrashekarappa, S., Venkatesh Babu, D.K., Gopi, A., Murthy Mysore Ramaiha, N. & Kumar, J. (2021), Parenting stress and coping strategies adopted among working and non-working mothers and its association with socio-demographic variables: A cross-sectional study, *Clinical Epidemiology and Global Health*, 9, 191–195. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2020.08.013>
- Randall, A.K. & Bodenmann, G. (2009), The role of stress on close relationships and marital satisfaction, *Clinical Psychology Review*, 29(2), 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.10.004>
- Reindl, V., Lohaus, A., Heinrichs, N. & Konrad, K. (2024), Parenting stress, dyadic coping and endocrine markers of stress and resilience in foster and biological mothers, *PLOS ONE*, 19(9), e0310316. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310316>

- Remery, C. & Schippers, J. (2019), Work-Family Conflict in the European Union: The Impact of Organizational and Public Facilities, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4419. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224419>
- Richter, D., Krämer, M.D., Tang, N.K.Y., Montgomery-Downs, H.E. & Lemola, S. (2019), Long-term effects of pregnancy and childbirth on sleep satisfaction and duration of first-time and experienced mothers and fathers, *Sleep*, 42(4), zsz015. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsz015>
- Rossier, C. & Potarca, G. (2025), Any Hope outside of the Dual Earner Model? Health in Male and Female Breadwinner Families across Institutional Contexts in Europe, *Social Indicators Research*, 177(3), 1347–1365. <https://doi.org/10.1007/s11205-025-03539-4>
- Rusu, P.P., Bodenmann, G. & Kayser, K. (2019), Cognitive emotion regulation and positive dyadic outcomes in married couples, *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(1), 359–376. <https://doi.org/10.1177/0265407517751664>
- Rusu, P.P., Candel, O.-S., Bogdan, I., Ilciuc, C., Ursu, A. & Podina, I.R. (2025), Parental Stress and Well-Being: A Meta-analysis, *Clinical Child and Family Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10567-025-00515-9>
- Rusu, P.P., Hilpert, P., Beach, S.R.H., Turliuc, M.N. & Bodenmann, G. (2015), Dyadic coping mediates the association of sanctification with marital satisfaction and well-being, *Journal of Family Psychology*, 29(6), 843–849. <https://doi.org/10.1037/fam0000108>
- Seah, C.K.F. & Morawska, A. (2016), When mum is stressed, is dad just as stressed? Predictors of parental stress in the first six months of having a baby, *Infant Mental Health Journal*, 37(1), 45–55. <https://doi.org/10.1002/imhj.21546>
- Sher-Censor, E., Shulman, C. & Cohen, E. (2018), Associations among mothers' representations of their relationship with their toddlers, maternal parenting stress, and toddlers' internalizing and externalizing behaviors, *Infant Behavior and Development*, 50, 132–139. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.12.005>
- Șiean, A.-I., Ilciuc, C. & Rusu, P.P. (2024), Couples Coping Enhancement Training: A Mobile Relationship Education Program. In H.-N. Costin, R. Magjarević & G. G. Petroiu (eds.), *Advances in Digital Health and Medical Bioengineering*, vol. 109, pp. 720–727, Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-62502-2_81
- Ștefan, C.A., Cosma, A.P., Botiș, A., Benga, O., Băban, A. & Opre, A. (2015), *Strategii de prevenție a problemelor de comportament*, A.S.C.R (Asociația de Științe Cognitive din România).
- Takahashi, I., Obara, T., Ishikuro, M., Murakami, K., Ueno, F., Noda, A., Onuma, T., Shinoda, G., Nishimura, T., Tsuchiya, K.J. & Kuriyama, S. (2023), Screen Time at Age 1 Year and Communication and Problem-Solving Developmental Delay at 2 and 4 Years, *JAMA Pediatrics*, 177(10), 1039. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.3057>
- Taraban, L. & Shaw, D.S. (2018), Parenting in context: Revisiting Belsky's classic process of parenting model in early childhood, *Developmental Review*, 48, 55–81. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.006>
- Tombeau Cost, K., Korczak, D., Charach, A., Birken, C., Maguire, J.L., Parkin, P.C. & Szatmari, P. (2020), Association of Parental and Contextual Stressors

- With Child Screen Exposure and Child Screen Exposure Combined With Feeding, *JAMA Network Open*, 3(2), e1920557. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.20557>
- Tupper, R., Bureau, J.-F., Deneault, A.-A., Dixon-Luinenburg, T. & St-Laurent, D. (2020), The contributions of child–mother attachment, maternal parenting stress, and military status to the prediction of child behavior problems, *Infant Mental Health Journal: Infancy and Early Childhood*, 41(5), 723–737. <https://doi.org/10.1002/imhj.21854>
- Valcan, D.S., Davis, H. & Pino-Pasternak, D. (2018), Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: A Meta-Analysis, *Educational Psychology Review*, 30(3), 607–649. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-9>
- Wang, T., Butterworth, P., Cooklin, A., Strazdins, L. & Leach, L. (2025), Investigating the association between work family conflict (WFC) and generalized anxiety disorder (GAD) in an Australian community-based cohort study, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 60(2), 463–473. <https://doi.org/10.1007/s00127-024-02672-8>
- Wang, T. & Cheng, H. (2025), Parenting Stress and Its Influencing Factors Among Chinese Parents in Parent–Grandparent Co-Parenting Families: A Latent Profile Analysis, *Behavioral Sciences*, 15(4), 533. <https://doi.org/10.3390/bs15040533>
- Ward, K.P. & Lee, S.J. (2020), Mothers’ and Fathers’ Parenting Stress, Responsiveness, and Child Wellbeing Among Low-Income Families, *Children and Youth Services Review*, 116, 105218. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105218>
- Warren, E.J. & Font, S.A. (2015), Housing Insecurity, Maternal Stress, and Child Maltreatment: An Application of the Family Stress Model, *Social Service Review*, 89(1), 9–39. <https://doi.org/10.1086/680043>
- Yeom, J.S., Kim, R.B., Cho, J.Y., Park, J.S., Park, E.S., Seo, J.-H., Lim, J.-Y. & Woo, H.-O. (2023), Parenting stress and interactive engagement behaviors in children with developmental delay, *Clinical and Experimental Pediatrics*, 66(6), 252–261. <https://doi.org/10.3345/cep.2023.00101>
- Zeegers, M.A.J., Potharst, E.S., Veringa-Skiba, I.K., Aktar, E., Goris, M., Bögels, S.M. & Colonnaesi, C. (2019), Evaluating Mindful With Your Baby/Toddler: Observational Changes in Maternal Sensitivity, Acceptance, Mind-Mindedness, and Dyadic Synchrony, *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00753>
- Zhao, J., Fan, Y., Liu, Z., Lin, C. & Zhang, L. (2023), Parenting stress and Chinese preschoolers’ approaches to learning: A moderated mediation model of authoritative parenting and household residency, *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216683>
- Zhu, J., Xiang, S. & Li, Y. (2024), Mothers’ Perceived Co-Parenting and Preschooler’s Problem Behaviors: The Mediating Role of Maternal Parenting Stress and the Moderating Role of Family Resilience, *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 891–904. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S451870>

Parenting și educație timpurie — primii pași în formarea competențelor de viață

Lect. asoc. dr. Dorina Nijloveanu (Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești),
Prof. univ. dr. Georgeta Pânișoară (Universitatea din București)

Perioada educației timpurii reprezintă o etapă fundamentală și de o importanță crucială în dezvoltarea umană, stabilind bazele pentru competențele cognitive, socio-emoționale, morale necesare în întreaga viață. În acest context necesar a fi înalt formativ, parentingul se profilează ca factor modelator principal, mediul familial fiind „spațiul” primar în care copilul internalizează primele scheme de cunoaștere, relaționare și valori. Acest capitol își propune o analiză integrată a dimensiunilor esențiale ale parentingului în această etapă, cu accent pe cultivarea valorilor, managementul emoțiilor, dezvoltarea comunicării adecvate, promovarea autonomiei și asigurarea unui dezirabil atașament securizant.

Abordarea modernă a parentalității depășește simpla creștere fizică, concentrându-se pe calitatea relației și pe transmiterea intenționată a unui sistem coerent de valori. După cum sublinia Kohlberg (1981) în lucrările sale despre dezvoltarea morală, bazele judecății etice sunt puse în interacțiunile timpurii, iar părinții joacă un rol decisiv în a oferi modele de comportament și a sprijini internalizarea normelor. Această transmitere de valori este legată de dezvoltarea socio-emoțională ulterioară. Un părinte capabil și echilibrat emoțional, capabil să conștientizeze și să gestioneze propriile emoții, premi-sele pentru ceea ce Goleman (1995) numea inteligență emoțională, reprezintă o competență esențială pentru succesul personal și social.

Dezvoltarea echilibrată a copilului este susținută de capacitatea părinților de a oferi siguranță, în același timp reușind dezvoltarea autonomiei și încurajarea explorării. Teoria atașamentului, inițiată de Bowlby (1969) și continuată de Ainsworth, evidențiază faptul că un atașament securizant reprezintă „baza de siguranță”, permițându-i copilului să-și dezvolte autonomia și perceperea autoeficacității. În plus, comunicarea adecvată (caracterizată prin ascultare activă, empatie, exprimarea limitelor) devine

38 pilonul prin care părinții sprijină atât reglarea emoțională, cât și dezvoltarea identității copilului. Astfel, fiecare dintre aceste teme — valori, emoții, comunicare, autonomie și atașament — sunt elemente interconectate ale unui demers complex de pregătire a copilului pentru o viață împlinită, autonomă, având deopotrivă succes și stare de bine.

Valorile. Modelare și ghidaj parental

Întreaga activitatea umană, manifestată prin acțiuni atât cotidiene, cât și profesionale sau școlare, sunt fundamentate de valori, astfel că este esențial să le dezvoltăm copiilor competențe de selectare, definire și promovare de valori cu implicare cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie, în plan individual și colectiv (Bocoș, 2022). Profesorul Popescu-Neveanu (1978) definește valoarea din perspectiva naturii relației individ-mediu, o oportunitate, dar și un semn de prețuire și apreciere („valori-bunuri și valori-idealuri, valori ale lucrurilor și persoanelor, valori fundamentale și valori derivate.”, p. 767) care, în perioada timpurie ar putea fi dezvoltate la copii prin activități adaptate la viața de zi cu zi. De exemplu, mama ar specula situațiile în care un copil rupe jucăria pentru a introduce ideea de valoare-bun sau situația când un copil apreciază un desen pentru a introduce ideea de valoare-ideal. Cultivarea și internalizarea valorilor la copii este influențată de o multitudine de factori și amprentează întreagă viață a omului, iar rolul lor devine evident în crearea și menținerea relațiilor interumane, în planificarea și trasarea obiectivelor, dar și în evaluarea oportunităților care apar (Bocoș, 2022).

Atât preșcolarii, cât și copiii de vârstă școlară acordă prioritate valorilor de autotranscendență. În rândul preșcolarilor, auto-afirmarea se situează pe locul al doilea într-o cercetare a autorilor mai jos menționați și are importanță mai mare decât la copiii de vârstă școlară. Deschiderea către schimbare este mai importantă pentru copiii de vârstă școlară decât la preșcolari (Tamm & Tulviste, 2022). În grădinițe, educația valorilor are loc în principal prin respectarea regulilor grupului, prin comunicare și prin activități cotidiene, iar modelele personale sunt considerate a fi foarte importante în educația valorilor. În urma unei analize comparative despre educația morală la grădiniță, s-a evidențiat că directorii de grădiniță, educatori și părinți au percepții diferite. Conform directorilor, cele mai importante valori de predat copiilor includ simțul umorului, mândria și inventivitatea, în timp ce cadrele didactice consideră răbdarea ca fiind o valoare semnificativ mai importantă de transmis. Comparativ cu directorii, părinții consideră încrederea și angajamentul ca fiind mai importante, iar părinții își

doresc ca educatoarele să le transmită copiilor de ce este necesar să aibă o bună educație (Ülavere & Veisson, 2015). În contextul dezvoltării naturale a unei culturi de grup, în care structura socială devine un pilon important al evoluției relațiilor interpersonale, copiii de grădiniță manifestă, utilizând competențe de comunicare, strategii prin care se dezvoltă poziții de statut. Preșcolarii nu doar că utilizează, dar și contribuie la atitudini și valori legate de inegalitate și dreptate (Löfdahl, 2006). Jocul reprezintă un cadru valoros pentru învățarea valorilor de către copii. Un motiv care să susțină această idee este că în timpul jocului apar conflictele de valori ce îi implică pe copii în confruntarea lor cu perspectivele celorlalți și, necesitând clarificarea propriilor puncte de vedere, pozițiile și posibilitățile copiilor în cadrul grupului devin vizibile și influențează rezolvarea conflictelor. În analiza unor înregistrări video cu diferite contexte de joc ale copiilor s-au identificat trei categorii principale care ilustrează valorile prioritizate de copii și considerate semnificative pentru interacțiunea lor: valoarea deținerii jucăriilor, valoarea bunăstării celorlalți și valoarea apartenenței la comunitate, în opoziție cu alte valori prioritizate fie în cadrul grupului de copii, fie subliniate de educatori (Pálmadóttir & Johansson, 2015).

Copiilor le sunt transmise valorile mai mult implicit decât explicit, prin abordări diferite în funcție de pregătirea profesională și de experiențele personale ale educatoarelor, cele mai importante valori de transmis fiind grija, respectul și disciplina (Sigurdardóttir *et al.*, 2019). De curând, Zdanevych și colaboratorii săi și-au propus să dezvolte un model educațional care să contribuie la înțelegerea optimă de către copil a principiilor morale de bază și, pentru a-și îndeplini obiectivul, au realizat un experiment pe un grup de 710 copii cu vârste între 3 și 6 ani, la care au participat și părinți, și cadre didactice. Experimental a implicat utilizarea mai multor texte selectate din povești și basme care au fost citite copiilor. Valorile cărora copiii le-au acordat cea mai mare atenție au fost fericirea, pacea, cooperarea și onestitatea. Copiii au fost atrași și de povești care semnificau valori precum frumusețea, bunătatea, prietenia și puritatea. Totuși, valori precum utilitatea, modestia, toleranța, ospitalitatea și respectul au fost mai rar subliniate de copii, în timp ce patriotismul a trecut în general neobservat (Zdanevych *et al.*, 2020). Atunci când educatoarele stabilesc regulile jocului și decid cum trebuie să se desfășoare activitățile, fără să lase prea mult loc copiilor să-și exprime dorințele sau intențiile, apar acțiunile strategice pe care copiii și le însușesc, iar când educatoarele încearcă să discute cu copiii despre valori, cum ar fi corectitudinea și respectul, apar acțiunile de comunicare. Uneori, când ne propunem să transmitem anumite valori, utilizarea strategiilor de impunere a regulilor duce la stingerea jocului pentru că, într-un colectiv,

40 unii copii pot rămâne neobservați și se obține efectul invers. Un mod mai util de învățare a valorilor este prin oferirea de blândețe, sprijin și spațiu de comunicare.

Dezvoltare socio-emoțională și reglare emoțională în perioada timpurie

Dezvoltarea socio-emoțională în perioada timpurie reprezintă fundamentul pe care se construiesc relațiile interpersonale, autoreglarea și disponibilitatea pentru învățare. Cercetările demonstrează că nivelurile scăzute ale dificultăților sociale, emoționale și comportamentale sunt corelate cu un nivel mai ridicat al învățării academice a preșcolarilor, dar și cu un nivel ridicat al competențelor socio-emoționale. Ele afirmă, de asemenea, importanța facilitării timpurii a competenței socio-emoționale ca factor-cheie pentru succesul academic și rezultate comportamentale pozitive (Martinson *et al.*, 2022). Succesul școlar mai este sprijinit și de abilitățile de autoreglare (factorul comun al acestora însoțit de funcția executivă cu rol în formarea abilităților preacademice cum ar fi cele de matematică și de alfabetizare și factorul de reglare emoțională) prin identificarea aspectelor comune și unice (Korucu *et al.*, 2022). Alte abilități socio-emoționale, precum conștientizarea de sine și conștientizarea socială, autogestionarea, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile corelează, de asemenea, pozitiv cu performanța școlară mai ales dacă sunt dezvoltate până la vârsta de 6 ani și, totodată, ajută copiii să se adapteze mai bine, să facă tranzițiile de la un stadiu la altul de dezvoltare mai ușor și să performeze pe tot parcursul vieții (Khusnidakhon, 2021).

Conceptul de competență socio-emoțională, care corelează cu vârsta, pare a fi cel mai integrativ, însoțindu-se de un set de abilități suplimentare (Wang, 2022):

- *conștientizarea de sine*, care descrie cunoașterea propriilor puncte forte și slăbiciuni și diferențierea emoțiilor;
- *empatia* — capacitatea de a recunoaște, înțelege și manifesta compasiune față de sentimentele altuia și dorința de a le influența pozitiv;
- *motivația* care indică abilitatea de a rămâne implicat într-o activitate, chiar dacă este dificilă sau experiențele anterioare au fost parțial legate de eșec (Costa *et al.*, 2020);
- *autoreglarea*, care reprezintă controlul conștient al reacțiilor impulsive și al expresiilor emoționale inadecvate (Weare, 2004);
- *abilitățile de gândire*, care includ o gamă largă de cunoștințe, aptitudini și competențe, inclusiv capacitatea de a dezvolta și menține relații

În urma unui studiu realizat în Australia în perioada pandemiei, datele obținute din interviuri cu părinții și copiii, observațiile digitale și desenele copiilor au arătat că aceștia conversau creativ cu roboții lor AI, inițiind dialoguri inovative și bazate pe empatie, generatoare de sentimente de fericire și de „împreună imaginar” în timpul experiențelor de programare (Kewalramani *et al.*, 2021), ceea ce întărește conceptul de „capital emoțional” în experiențele ludice. În afara mediului familial, la grădiniță, o gamă largă de comportamente didactice poate ajuta copiii să învețe despre propriile stări emoționale și ale altora, precum și despre strategiile de reglare a emoțiilor. Practicile didactice centrate pe emoții (modelare, răspuns, instruire) corelează cu interacțiunile sociale ale copiilor cu profesorii și colegii, precum și cu implicarea lor în sarcini (Curby *et al.*, 2022).

La preșcolari, starea emoțională corelează puternic cu conceptul de sine și abilitățile comportamentale (Arslan, 2021) și slab cu abilitățile motorii ale copilului, copiii preșcolari cu competențe motorii ridicate și scăzute nediferențiindu-se în ceea ce privește riscul pentru dificultăți sociale și emoționale (Salaj & Masnjak, 2022). Tot în această perioadă, reglarea emoțiilor se asociază negativ cu *pre-mentalizing* (ca abilitate cognitive), însă interesul și curiozitatea se asociază pozitiv cu reglarea emoțiilor și abilitățile sociale și, totodată, reglarea emoțiilor copiilor mediază relația dintre funcționarea reflexivă parentală și funcționarea socială, emoțională și comportamentală (Ghanbari *et al.*, 2023).

Comunicarea, interacțiunea verbală, o abilitate formată în familie

Abilitățile de comunicare ale copiilor preocupă mai mult părinții și educatorii decât alte aspecte ale dezvoltării, precum: comportamentul, abilitățile socio-emoționale, pregătirea pentru școală, limbajul receptiv, autoîngrijire, abilitățile motrice fine și grosiere (McLeod *et al.*, 2018). Învățarea limbajului și comunicării la această vârstă se face prin forme ludice de creativitate orală, precum și prin includerea elementelor de comunicare informală în activitățile educaționale, utilizarea jocurilor didactice, creative și de rol, punând accent pe faptul că rolul de organizator al comunicării este asumat de copii, nu de educator. Importanța jocului pentru formarea armonioasă a personalității copilului este neprețuită. Jocul reprezintă modul copilului de autoexprimare și autoîmbunătățire (Norboshova, 2023). Părinții și

42 educatorii sunt în egală măsură preocupați de dezvoltarea limbajului și nivelul de participare socială, cu un efect mediator al competenței sociale a copilului la vârsta de 3 ani, respectiv 4 ani. Deoarece, în timp ce unii copii preșcolari depășesc problemele de limbaj, alții le pot dezvolta, este recomandat să se utilizeze instrumente scurte, pentru îngrijirea pediatrică primară pentru competența copilului, în scopul de monitorizare și identificare timpurie a problemelor legate de dezvoltarea limbajului și a competenței sociale ca factor de risc pentru participarea socială la grădiniță (Doove *et al.*, 2021).

Pentru a evalua diferențele culturale în dezvoltarea limbajului la copiii de 4 ani, mai multe diade, mama-copil, au fost observate în timpul activităților ludice și au constatat tipare distincte de conversație: de exemplu, copiii americani au produs mai multe afirmații evaluative, în timp ce copiii thailandezi au repetat mai des enunțurile mamelor, ceea ce corespunde obiectivelor de socializare ale fiecărei culturi, limbajul matern transmite cunoștințe despre reguli pragmatice specifice culturii, pe care copiii învață să le aplice în interacțiunile sociale (Rochanavibhata & Marian, 2022).

Există dovezi că experiențele de acasă ale copiilor sunt esențiale pentru dezvoltarea timpurie a limbajului și a învățării: activitățile de învățare (de exemplu, cititul zilnic), calitatea relației parentale (de exemplu, receptivitatea) și materialele de învățare (de exemplu, jucării și cărți adecvate vârstei) (Sameroff & Fiese, 2005). În perioada preșcolară, dezvoltarea comunicării este realizată prin folosirea frecventă a întrebărilor ca mijloc de comunicare, cu treceri de la un copil la altul și de la o problemă la alta (Jonsson & Williams, 2013). Intervenția verbală timpurie a mamelor la vârsta de 3 ani a copiilor influențează indirect abilitățile de procesare executivă la vârsta de 6 ani (măsurate prin sarcini de căutare și recuperare, precum și prin activități de joacă independentă, orientată spre scop) și influențează direct abilitățile de limbaj și a celor de rezolvare a problemelor nonverbale ale copiilor la vârsta de 4 ani (Landry *et al.*, 2002). Angajamentul socio-cognitiv prezice abilitățile de comunicare ale copiilor, comunicarea fiind o sarcină puternic socio-cognitivă, pe care copiii o realizează mai bine cu cât se implică mai frecvent în interacțiuni socio-cognitive (Schulze & Saalbach, 2022).

Competențele, primele interacțiuni și procese relaționale în familie

Indiferent de stilurile parentale, în activitatea de învățare copiii mici preferă indiciile asociate cu părintele, indiferent de valența lor (recompensatorie sau aversivă), constatare ce contrazice regulile tradiționale

ale învățării, întrucât pare să aibă loc independent de o întărire aparentă. Copilul rămâne aproape și în siguranță pentru a putea explora mediul, prin urmare, această legătură este critică pentru supraviețuire și pune bazele comportamentului cognitiv-emoțional uman. Pentru a examina ce mecanisme ale învățării stau la baza acestei atracții la copiii de vârstă preșcolară, copiii au fost implicați într-o situație de condiționare aversivă fie în prezența părintelui, fie singuri. În ciuda respingerii stimulului necondiționat aversiv, copiii au comportamente de acceptare față de stimulii condiționați achiziționați în prezența părintelui și de evitare a stimulilor achiziționați în absența acestuia, efectul fiind cel mai puternic în rândul celor cu niveluri mai scăzute de cortizol, „hormonul stresului” (Tottenham *et al.*, 2019). Într-un experiment care a avut ca scop evaluarea implicării copiilor mici la rezolvarea problemelor și în acordarea de ajutor către ceilalți copii, la vârsta de 24 de luni, li s-a oferit oportunitatea de a ajuta un adult necunoscut să obțină un obiect aflat în afara razei sale de acțiune, în condiții diferite: a) părintele era prezent, dar pasiv; b) era prezent și evidenția problema pentru copil; c) era prezent și încuraja activ copilul să ajute; d) era prezent și îi ordona copilului să ajute; e) era absent din încăpere. Copiii au oferit ajutor la un nivel relativ ridicat și în mod egal în toate aceste condiții experimentale și nu s-a observat niciun efect diferit nici când copiii trebuiau să se desprindă de o activitate distractivă. Mai mult decât atât, autorii experimentului consideră că atitudinea copiilor este spontană și motivată intrinsec (Warneken & Tomasello, 2013).

Rolul de educator al mamei reprezintă o resursă crucială pentru dezvoltarea identității individuale, fiind considerat de cercetători chiar mai important decât starea civilă a părinților sau ocupația acestora. Protecția mamei include oferirea siguranței emoționale și protecției psihologice, mai ales în momentele în care copilul simte prezența mamei alături de el. Copiii simt stările fizice și psihologice ale mamei și o iau ca model, ceea ce le influențează dezvoltarea ulterioară în perioada emoțională și în formarea valorilor morale. Acest element de identificare a copilului se încorporează în personalitatea sa pentru întreaga viață, fiind reflectat în caracterul și temperamentul său și influențând atitudinile și comportamentul în relațiile cu societatea. Pentru a crește și educa copii bine formați într-o familie, părinții sunt esențiali și trebuie să fie atenți la anumite elemente care joacă un rol-cheie în creșterea și educarea lor: *educarea și instruirea copiilor* prin formarea de atitudini responsabile față de muncă, ajutându-i să înțeleagă importanța efortului ca element fundamental al dezvoltării umane; *dezvoltarea personală a copilului* — părinții ca educatori trebuie să fie capabili să recunoască trăsăturile de bază ale copilului, interesele, temperamentul și, mai ales, trăsăturile emoționale

44 ale acestuia; *socializarea copilului* care, cu membrii familiei, face primii pași în societate, manifestând trăsăturile fundamentale ale comportamentului, care stau la baza dezvoltării sociale ulterioare și a integrării sale în societate (Ceka & Murati, 2016, *apud* Lakinska & Divna, 2006).

Autonomia — trecerea de la „noi” la „eu” și succesul personal

Sprijinul parental pentru autonomie presupune ca părinții să le permită copiilor să își exploreze propriul mediu, să își inițieze propriile comportamente și să aibă un rol activ în rezolvarea propriilor probleme. Părinții pot sprijini autonomia copiilor prin a acorda atenție muncii lor, dar este necesar să le permită în același timp să lucreze singuri și să îi încurajeze să genereze propriile strategii de rezolvare a provocărilor și să abordeze pozitiv realizările. În cazul în care părinții exercită presiune prin reglarea comportamentului copiilor cu ajutorul comenzilor, directivelor, instrucțiunilor, ordinelor, retragerii afecțiunii sau restricțiilor, îi împiedică pe copii să își rezolve singuri problemele. În același timp, un astfel de stil parental poate contribui și la dezvoltarea sentimentului de competență al copiilor. Prin metode observaționale, Frodi și colaboratorii (1985) au arătat că bebelușii de un an cu mame care sprijineau autonomia au fost mai orientați spre stăpânirea jocului 8 luni mai târziu, iar odată ce copiii intră la școală, eforturile părinților de a fi sprijinitori ai autonomiei, mai degrabă decât controlori, favorizează motivația intrinsecă și comportamentele orientate spre stăpânire. De exemplu, în cercetările longitudinale, adolescenții care și-au perceput părinții ca fiind autoritativi (o combinație de implicare ridicată, structură clară și sprijin pentru autonomie) s-au perceput pe ei înșiși ca fiind mai competenți decât adolescenții care și-au perceput părinții ca fiind autoritari (o combinație de implicare scăzută, structură clară și control puternic) (de exemplu, Steinberg *et al.*, 1994). Totodată autoritativitatea parentală menționată anterior este asociată cu abilități mai bune de reglare emoțională a părinților, dar și cu un nivel ridicat de optimism cu privire la creșterea și educarea copiilor (Șițoiu & Pânișoară, 2022). Comportamentul de control al mamelor, în special apelurile la autoritate, în relația cu copiii lor de 4 ani, este asociat nu doar cu o pregătire școlară slabă a copiilor 1 sau 2 ani mai târziu, ci și cu rezultate slabe la școală chiar și după 8 ani (Hess & McDevitt, 1984). Se pare că orientarea copiilor către performanță stă la baza relației dintre sprijinul pentru autonomie, respectiv controlul parental, și realizările copiilor. De exemplu, Steinberg și colegii săi (1989) au arătat că maturitatea psihosocială sporită a adolescenților (de exemplu, o atitudine

pozitivă față de școală) mediază tendința percepțiilor adolescenților asupra părinților ca fiind sprijinitori ai autonomiei de a prezice o creștere a notelor în timp (vezi și Grolnick și colab., 1991) (Pomerantz *et al.*, 2005).

Manifestarea interesului față de activitățile unui copil mic este corelată cu niveluri mai ridicate de receptivitate din partea copilului, în timp ce lipsa de disciplinare a actelor de neascultare și/sau agresivitate este corelată cu comportamentul asocial al copiilor. De exemplu, o mamă își laudă copilul de 3 ani pentru că mănâncă frumos, un tată amenință cu pierderea unui privilegiu pentru că un copil refuză să meargă la culcare, un părinte denumeste un animal necunoscut într-o carte cu poze, sunt evenimente cotidiene care implică recompensarea acțiunilor dorite, pedepsirea celor nedorite și transferul de cunoștințe de la părinte la copil, cu un efect cumulativ (Kagan, 1999, *apud* Coie & Dodge, 1998). Părinții pot influența dezvoltarea emoțională a copiilor care se identifică emoțional cu unul sau cu ambii părinți. Până la vârsta de 4–5 ani, copiii cred, în mod inconștient, că unele dintre trăsăturile părinților lor fac parte din propriul lor repertoriu, chiar dacă această credință nu are nicio bază obiectivă. De exemplu, o fetiță a cărei mamă se teme de furtuni și de animale mari este tentată să creadă că și ea se teme de aceste evenimente periculoase; în schimb, o fetiță cu o mamă relativ lipsită de frică va ajunge la concluzia opusă. În plus, copiii împărtășesc indirect unele dintre experiențele prin care trec părinții cu care se identifică. Un băiat al cărui tată este popular printre prieteni și rude, de exemplu, va găsi mai ușor să concluzioneze că și el are calități care îl fac acceptat de ceilalți (Kagan, 1999).

Atașamentul — tipuri și efecte

Atașamentul, fie că este descris în cele patru categorii (securizant, evitant, rezistent și dezorganizat), fie în clasificarea binară (securizant/insecurizant), prezintă o stabilitate relativă de-a lungul copilăriei timpurii. Dintre acestea, atașamentul securizant rămâne forma cea mai constantă de organizare a relației de atașament în cele trei etape majore ale dezvoltării: perioada de sugar, copilăria mică și etapa preșcolară sau începutul școlarității. (Opie *et al.*, 2021). În urma unei meta-analize care a revizuit și a sintetizat cercetările existente pentru a examina asocierea dintre experiențele părinte-copil (încadrate în patru domenii tematice: percepția atașamentului față de părinți, percepția stilului parental, percepția relației cu părinții și amintirea adversităților din copilărie) din copilărie și două tipuri de stiluri de atașament insecurizant la vârsta adultă: atașamentul legat de anxietate și atașamentul legat de evitare, rezultatele au arătat că modelele de

atașament ale copiilor față de părinți se asociază puternic cu modelele lor de atașament la vârsta adultă. De asemenea, relațiile codependente cu părinții, neglijarea în copilărie și abuzul psihologic în copilărie se asociază atât cu atașamentul anxios, cât și cu atașamentul evitant, iar stilurile parentale autoritar și autoritativ se asociază pozitiv și, respectiv, negativ cu cele două tipuri de atașament (Kim *et al.*, 2021). În perioada timpurie, atașamentul securizant între mamă și copil prezice rezultate cognitive și comportamentale mai bune, în timp ce atașamentul nesigur, în special cel rezistent, poate conduce la un nivel cognitiv mai scăzut și la probleme comportamentale mai mari în primii ani de viață (Ding *et al.*, 2014) în timp ce calitatea relației de atașament cu tații generează asocieri de magnitudine similară pentru comportamentele externalizante și internalizante ale copiilor (Deneault *et al.*, 2021). Într-un alt studiu s-a găsit relația dintre atașamentul nesigur-evitant atât cu problemele internalizante („timid sau retras”), cât și cu cele externalizante („impulsiv sau acțiuni fără să gândească”) la vârsta de 5 ani, dar și că atașamentul și temperamentul pot avea fiecare implicații specifice pentru problemele de comportament ulterioare (Pierrehumbert *et al.*, 2000). Atașamentul insecurizant mamă-copil, la 24 de luni prezice probleme de comportament, în special la niveluri peste medie ale acestora, iar la 36 de luni prezice probleme internalizante la băieți și fete, precum și probleme externalizante, dar doar la băieți (McCartney *et al.*, 2004).

Așadar atașamentul timpuriu poate fi considerat un sistem organizator al dezvoltării, care integrează dimensiunile afective, cognitive și comportamentale ale personalității în formare. Corelațiile dintre tipul de atașament și trăsăturile personalității susțin ipoteza că relațiile timpurii reprezintă un predictor semnificativ al adaptării socio-emoționale ulterioare.

Capitolul prezent a oferit o perspectivă multidimensională asupra câtorva dimensiuni esențiale ale parentingului în perioada educației timpurii, demonstrând interdependența extrem de importantă dintre valori, managementul emoțional, comunicare, autonomie, atașament. Putem deduce că eficiența practicii parentale rezidă în aplicarea intercorelată a mai multor planuri de dezvoltare, nu doar în aplicarea rigidă a unor reguli, fiind necesar a fi cultivat un sistem complex de dezvoltare bazat pe mai multe și diverse principii teoretice. Prin promovarea unui atașament echilibrat, securizant și a autonomiei, părinții pun bazele unui eu puternic, capabil să facă față provocărilor apărute.

Modelarea unui comportament emoțional echilibrat, alături de cel pro-social, bazate pe o comunicare asertivă, reprezintă bazele unui parenting de succes. Ceea ce se învață în anii de educație timpurie în spațiul

familial devine matricea prin care individul percepe lumea și acționează în ea. Prin urmare, investiția în cunoașterea și aplicarea acestor principii este nu doar necesară, ci devine obligatorie pentru formarea unor adulți echilibrați socio-emoțional și competenți.

Bibliografie

- Arslan, E. (2021), Investigation of pre-school childrens' self-concept in terms of emotion regulation skill, behavior and emotional status, *Anales de psicología/ Annals of psychology*, 37(3), 508–515.
- Bocoș, M.-D. (2022), Dimensiunea axiologică sau despre valori în parenting. În Pânișoară, G. (coord.), *Parenting de la A la Z*, pp. 85–95), Polirom.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and Loss*, vol. 1: Attachment, London, Vintage Books.
- Ceka, A. & Murati, R. (2016), The role of parents in the education of children, *Journal of Education and practice*, 7(5), 61–64.
- Coie J.D., Dodge K.A. Aggression and antisocial behavior. In: Eisenberg N., Damon W., eds., *Handbook of Child Psychology*, 5th ed., vol. 3, New York, NY: Wiley, 1998, 779–862.
- Curby, T.W., Zinsser, K.M., Gordon, R.A., Ponce, E., Syed, G. & Peng, F. (2022), Emotion-focused teaching practices and preschool children's social and learning behaviors, *Emotion*, 22(8), 1869–1885. <https://doi.org/10.1037/emo0000988>
- Deneault, A.A., Bakermans-Kranenburg, M.J., Groh, A.M., Fearon, P.R. & Madigan, S. (2021), Child-father attachment in early childhood and behavior problems: A meta-analysis, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(180), 43–66. <https://doi.org/10.1002/cad.20434>
- Ding, Y.H., Xu, X., Wang, Z.Y., Li, H.R. & Wang, W.P. (2014), The relation of infant attachment to attachment and cognitive and behavioural outcomes in early childhood, *Early human development*, 90(9), 459–464. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.06.004>
- Doove, B.M., Feron, F.J., Van Os, J. & Drukker, M. (2021), Preschool communication: Early identification of concerns about preschool language development and social participation, *Frontiers in public health*, 8, 546536. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.546536>
- Ghanbari, S., Vahidi, E., Behzadpoor, S., Goudarzi, Z. & Ghabezi, F. (2023). Parental reflective functioning and preschool children's psychosocial functioning: the mediating role of children's emotion regulation, *European Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 229–250. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2079631>
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, New York, Bloomsbury.
- Jonsson, A. & Williams, P. (2013), Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective, *Early Child Development and Care*, 183(5), 589–604. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.678488>
- Kagan, J. (1999), The role of parents in children's psychological development, *PEDIATRICS-SPRINGFIELD*, 104, 164–167. http://pediatrics.aappublications.org/content/104/Supplement_1/164.full.html

- 48 Kewalramani, S., Palaiologou, I., Dardanou, M., Allen, K. A. & Phillipson, S. (2021), Using robotic toys in early childhood education to support children's social and emotional competencies, *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4), 355–369. <https://doi.org/10.1177/18369391211056668>
- Khusnidakhon, K. (2021), The importance of enhancing social skills of preschoolers, *European Scholar Journal*, 2(3), 74–78.
- Kim, S.H., Baek, M. & Park, S. (2021), Association of parent–child experiences with insecure attachment in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 58–76. <https://doi.org/10.1111/jftr.12402>
- Kohlberg, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J.K., Schnur, G., Bailey, C.S., Tominey, S.L. & Schmitt, S.A. (2022), Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence, *Frontiers in psychology*, 12, 717317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>
- Landry, S.H., Miller-Loncar, C.L., Smith, K.E. & Swank, P.R. (2002), The role of early parenting in children's development of executive processes, *Developmental neuropsychology*, 21(1), 15–41. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2101_2
- Löfdahl, A. (2006), Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school, *Journal of early childhood research*, 4(1), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1476718X0605979>
- Martinson, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., ... & Grazzani, I. (2022), Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: parent and teacher evaluations, *Frontiers in Psychology*, 12, 760782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- McCartney, K., Owen, M.T., Booth, C.L., Clarke-Stewart, A. & Vandell, D.L. (2004), Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood, *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(4), 765–778. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00270.x>
- McLeod, S., Crowe, K., McCormack, J., White, P., Wren, Y., Baker, E., ... & Roulstone, S. (2018), Preschool children's communication, motor and social development: Parents' and educators' concerns, *International journal of speech-language pathology*, 20(4), 468–482. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1309065>
- Norboshova, M. (2023), Formation of Communication Skills In Preschool Children, *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*, 3(11), 91–96.
- Opie, J.E., McIntosh, J.E., Esler, T.B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A., ... & Olsson, C.A. (2021), Early childhood attachment stability and change: A meta-analysis, *Attachment & Human Development*, 23(6), 897–930. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1800769>
- Pálmadóttir, H. & Johansson, E.M. (2015), Young children's communication and expression of values during play sessions in preschool, *Early Years*, 35(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1048429>
- Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., Plancherel, B., Halfon, O. & Ansermet, F. (2000), Attachment and temperament in early childhood; implications

- for later behavior problems, *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 9(1), 17–32. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1522-7219\(200003\)9:1<17::AID-ICD212>3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1522-7219(200003)9:1<17::AID-ICD212>3.0.CO;2-%23)
- Pomerantz, E.M., Grolnick, W.S. & Price, C.E. (2005), The Role of Parents in How Children Approach Achievement: A Dynamic Process Perspective. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation*, pp. 229–278, Guilford Publications.
- Popescu-Neveanu, P. (1978), *Dicționar de psihologie*, București, Albatros.
- Rochanavibhata, S. & Marian, V. (2022), Culture at play: A cross-cultural comparison of mother-child communication during toy play, *Language Learning and Development*, 18(3), 294–309. <https://doi.org/10.1080/15475441.2021.1954929>
- Salaj, S. & Masnjak, M. (2022), Correlation of motor competence and social-emotional wellbeing in preschool children, *Frontiers in psychology*, 13, 846520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846520>
- Sameroff A.J., Fiese B.H., Models of development and developmental risk. In: Zeanah C.H. Jr., ed. *Handbook of Infant Mental Health*, 2nd ed., New York, NY, Guilford Press, 2005, 3–19.
- Schulze, C. & Saalbach, H. (2022), Socio-cognitive engagement (but not socioeconomic status) predicts preschool children's language and pragmatic abilities, *Journal of Child Language*, 49(4), 839–849. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000295>
- Sigurdardottir, I., Williams, P. & Einarsdottir, J. (2019), Preschool teachers communicating values to children, *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516>
- Șițoiu, A. & Pânișoară, G. (2022), Emotional Regulation in Parental Optimism—The Influence of Parenting Style, *Sustainability*, 14(8), 4509. <https://doi.org/10.3390/su14084509>
- Tamm, A. & Tulviste, T. (2022), Children's values in early childhood: Age differences in structure and priorities, *Personality and Individual Differences*, 184, 111196. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111196>
- Tottenham, N., Shapiro, M., Flannery, J., Caldera, C. & Sullivan, R.M. (2019), Parental presence switches avoidance to attraction learning in children, *Nature human behaviour*, 3(10), 1070–1077. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0656-9>
- Ülavere, P. & Veisson, M. (2015), Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions, *Journal of teacher education for sustainability*, 17(2), 108–124. DOI: [10.1515/jtes-2015-0014](https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0014)
- Wang, C. (2022), The role of physical activity promoting thinking skills and emotional behavior of preschool children, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 24. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00223-1>
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2013), Parental presence and encouragement do not influence helping in young children, *Infancy*, 18(3), 345–368. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00120.x>
- Zdanevych, L.V., Syrova, Y.V., Kolosova, S.V., Pyvovarenko, M.S. & Kurhannikova, O.O. (2020), Instilling the System of Values in Preschool Children in the Cultural and Educational Space. <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/560>

Provocări ale tranziției dinspre mediul familial către educația timpurie în grădiniță

Lect. univ. dr. Mariana Constantinescu
(Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați)

Introducere

Interesul tot mai mare al Uniunii Europene pentru dezvoltarea timpurie a copilului în cadrul familial și pentru consolidarea rolului familiei se reflectă prin accentul pus pe respectarea drepturilor copilului, pe implicarea părinților în activități de educație parentală, precum și pe sprijinirea acestora prin programe, servicii și resurse necesare îngrijirii, creșterii și educației copiilor (Recomandarea Consiliului Europei din 2006 asupra politicii de susținere a parentingului pozitiv; Bennett, Kaga, 2010; Cojocaru, 2020; Nistor, Neacșu, Simion, 2020).

Cercetările subliniază tot mai mult că familia/părinții sunt parte integrantă în procesului de educație timpurie (Vrăsmaș, 2023).

Pornind de la premisa că familia are o contribuție esențială în procesul de creștere și educare a copilului, mediul parental se conturează ca un cadru formativ decisiv pentru dezvoltarea acestuia. Cercetările demonstrează că etapele timpurii ale dezvoltării personalității copilului sunt fundamentale, influențând și facilitând evoluția ulterioară a copiilor. În mare parte, fundamentarea și consolidarea structurii psihice, formarea unor deprinderi de viață sănătoasă își au originea în mediul familial. Prin modelele oferite și prin comportamentele cu rol educativ, părinții participă activ la un proces complex, guvernat de dinamica specifică dezvoltării copilului. Literatura de specialitate evidențiază importanța majoră a celor două dimensiuni — îngrijirea și educația — care se completează reciproc, atât în familie, cât și în grădiniță.

Abordarea dezvoltării copilului într-o manieră holistică presupune luarea în considerare atât a nevoilor generale și specifice vârstei, cât și a drepturilor fundamentale ale copilului. Deși aceste două perspective au

particularitățile lor, programele de educație timpurie dedicate părinților reușesc să le integreze, oferind astfel un cadru de pregătire coerent și eficient. Obiectivele principale ale acestor programe vizează înțelegerea și acceptarea informațiilor dobândite, dar și transformarea lor în acțiuni concrete, prin care părinții să poată organiza și gestiona mediul familial într-un mod care sprijină dezvoltarea armonioasă a personalității copilului de vârstă mică. Implicarea părinților se reflectă în adoptarea unor practici parentale pozitive și într-o participare activă la viața copiilor, intensitatea acestora diminuându-se pe măsură ce aceștia cresc. În perioada preșcolarității mici, este importantă supravegherea și monitorizarea constantă, stabilirea regulilor, ascultarea activă, sprijinul în rezolvarea problemelor, dar și crearea de contexte care să le ofere copiilor șansa de a interacționa cu semenii lor de vârstă apropiată. Participarea părinților la întâlniri informale sprijină dezvoltarea trăsăturilor individuale, adaptarea eficientă la situații noi și construirea unor relații funcționale cu ceilalți copii. Aceste aspecte pot explica de ce unii copii manifestă un grad mai ridicat de reziliență. Prin urmare, astfel de practici parentale contribuie semnificativ la dezvoltarea rezilienței copiilor, favorizând formarea abilităților sociale și a capacității de adaptare în contexte diverse.

Mediul parental — premisă a dezvoltării rezilienței în copilăria mică

Literatura modernă descrie familia dintr-o perspectivă holistică, analizând diverse modele, stiluri parentale, dar și nevoi ale copiilor și ale familiei.

Analiza diverselor definiții atribuite conceptelor de familie, părinte și parentalitate evidențiază pluralitatea de perspective referitoare la structura familială, la ansamblul funcțiilor acesteia, precum și la responsabilitățile și competențele asumate de părinți. O înțelegere aprofundată a trăsăturilor fundamentale ale familiei este esențială pentru identificarea mecanismelor prin care aceasta reușește să se adapteze și să își mențină funcționalitatea în fața provocărilor cotidiene. Capacitatea unei familii de a depăși anumite evenimente adverse este numită și analizată ca un proces de reziliență (Patterson, 2002; Simon & col, 2005; Walsh, 2012). Abilitatea membrilor familiei de a-și forma mecanisme pentru dezvoltarea diferitelor grade de reziliență este influențată continuu de stres, vulnerabilitate în situații de risc, relații familiale, stiluri de interacțiune etc. În aceste condiții, mulți părinți au nevoie de sprijin în vederea dezvoltării abilităților necesare creșterii și educării copiilor. Astfel, promovarea diferitelor acțiuni educative în familie are ca scop conștientizarea importanței și a rolului pe care îl au părinții în vederea

52 facilitării procesului de educare și a dobândirii de competențe moderne, în conformitate cu recomandările psihopedagogiei moderne.

Oferirea de suport familiilor devine prioritară, mai ales în anumite condiții în care factorii de risc au consecințe asupra dezvoltării copiilor (OECD 2006). Politicile publice europene susțin implementarea unor intervenții timpurii fundamentate pe programe de prevenție, având ca obiectiv diminuarea factorilor de risc asociați copilăriei timpurii. Rațiunea acestor măsuri derivă din impactul major pe care primele experiențe de viață îl pot exercita asupra traiectoriei educaționale și asupra procesului de integrare socială a individului. Literatura științifică recentă confirmă valoarea structurală a familiei în cadrul socializării primare, evidențiind că disponibilitatea afectivă, sprijinul și îngrijirea oferite copilului încă de la naștere constituie determinanți esențiali ai dezvoltării sale psihosociale și ai construcției armonioase a personalității (Vrăsmaș, 2023).

Datele din ultimii ani arată că există mai multe cauze ale dezavantajelor educaționale. Printre cele mai importante se numără factorii de natură socioeconomică, cum ar fi:

- apartenența la comunități cu resurse limitate, accesul redus la educația timpurie sau dificultățile legate de asigurarea calității și de promovarea echității și a șanselor egale pentru toți copiii (Iliescu, 2024);
- modele de educație informală și pregătirea pentru școală realizată în mediul de familie;
- stilul parental de educație și deprinderile și credințele însușite în familie;
- bilingvismul și dezvoltarea limbajului (Vrăsmaș, 2023).

Cercetările recente scot în evidență influența comportamentelor directe ale părinților în primii ani de viață ai copilului. Modelele de conectivitate și dinamica relației părinte-copil prescriu dezvoltarea socio-emoțională și cognitivă a copiilor (Hane & Fox, 2006; Blair, Raver & Berry, 2014; Bernier, Calkins & Bell, 2016; Posner & Rothbart, 2018;). Legătura dintre copil și părinte are un impact direct și benefic asupra formării competențelor socio-emoționale (Widianingtyas, S.I., *et al.*, 2024). În același timp, modul în care familia sprijină această dezvoltare și tipul de interacțiune stabilit influențează în mod decisiv și progresul intelectual al copilului (Vrăsmaș, 2023). Studiul relațiilor de atașament, al interacțiunilor zilnice și al proceselor de comunicare evidențiază apariția unor tipare comportamentale care contribuie la formarea personalității și la capacitatea de adaptare socială a copilului. Comunicarea caracterizată prin afecțiune, sprijin și disponibilitate

parentală susține formarea emoțiilor pozitive, a sentimentului de bine și a conduitei adaptative. În cadrul unui astfel de climat relațional se conturează premisele dezvoltării autonomiei și independenței, ale progresului limbajului, ale exprimării emoționale și ale integrării în contextul social.

Conform perspectivei lui Mitrofan (2002), sursele rezilienței se organizează în corespondență cu cele trei instanțe fundamentale ale eului: „eu am”, „eu sunt” și „eu pot”. Astfel, fiecare dintre aceste instanțe acoperă dimensiuni definitorii ale dezvoltării personale. „Eu am” face trimitere la resursele interne disponibile individului, „eu sunt” exprimă identitatea și structura personală, iar „eu pot” reflectă competențele și capacitatea de acțiune. În consecință, aceste dimensiuni funcționează complementar, constituind baza consolidării capacității de reziliență. În Tabelul 1 sunt evidențiate aceste instanțe ale eului ce desemnează resursele externe, resursele interne și competențele și abilitățile asociate cu o descriere a climatului eficient în familie.

Tabelul 1. Resurse și climat familial — fundamente pentru dezvoltarea rezilienței copiilor

Surse ale capacității de reziliență la copiii mici — încadrate în ipostaze (adaptat după Mitrofan 2002, p. 34, apud Vrăsmaș 2023): eu am, eu sunt, eu pot.		Exemplu de descriere — climat familial care facilitează dezvoltarea rezilienței copiilor prin conturarea ipostazelor — eu am/ eu sunt/ eu pot — corespondente ale dimensiunilor: Dimensiunea resurselor externe Dimensiunea identității personale Dimensiunea competențelor
EU AM	• părinți în care: am încredere, și mă iubesc, îmi arată cum să fac bine, mă lasă să fac lucruri noi, mă ajută când sunt bolnav, când sunt în pericol etc.	► <i>Climat în familie care să faciliteze exprimarea emoțiilor, a preocupărilor, a îngrijorărilor și gestionarea situațiilor problematice precum și dezvoltarea socializării și a comportamentelor prosoziale ca mecanisme de adaptare și integrare etc.;</i>
EU SUNT	• copil iubit/plăcut, bucuros să fac lucruri plăcute, respectuos, responsabil, autonom, sigur că lucrurile se vor rezolva etc.	► <i>Climat pozitiv în care copilul să se simtă iubit, valorizat, să manifeste bucurie pentru experiențele constructive, capabil să devină autonom, să-și asume responsabilități și să dezvolte o atitudine optimistă etc.;</i>
EU POT	• să vorbesc despre ce mă îngrijorează, să găsesc modalități de rezolvare la situațiile cu care mă confrunt, să mă controlez în situații-limită, să ofer ajutor, să solicit ajutor etc.	► <i>Prezența unei relații securizante cu părinții, bazată pe protecție, suport și încredere. Climat familial în care părinții oferă dragoste necondiționată, protecție, încredere și încurajare, sprijin constant care să permită dezvoltarea securității emoționale și a independenței copilului etc.</i>

Această interacțiune dintre cele trei resurse sincronizează înțelegerea nevoilor copilului cu adaptarea relației părinte-copil și al climatului pozitiv care facilitează dezvoltarea.

Reziliența familiei este analizată dintr-o perspectivă contextuală, situațională și a evenimentelor dificile trăite în familie, studiile recente indicând faptul că sistemul familial s-a schimbat și aceste schimbări sunt asociate cu factorii stresori ce au impact negativ, pe termen lung, asupra capacității de adaptare a copilului la mediul de interacțiune. Astfel, reziliența familiei poate fi analizată din mai multe puncte de vedere:

- Structură familială disfuncțională sau atipică din care fac parte copii de vârstă mică (de exemplu, familii monoparentale, părinți care trăiesc în parteneriate, copii din centre de plasament, familii de asistenți maternali/ *foster parents* etc.) (Tomșa, Oprescu, 2007, p. 73);
- Statut socioeconomic al familiilor (Goldstein & Brooks, 2013);
- Relația părinților cu copiii, stilurile de atașament, stilul parental (Hardyment, 2000, p. 73; Bazelton, Greenspan, 2013);
- Exercitarea rolurilor parentale (Cojocaru, 2008).

În cadrul cercetărilor asupra factorilor de risc, Masten (2014) subliniază că mediul familial poate expune copilul la o varietate de vulnerabilități. Din acest motiv, analiza izolată a unui singur indicator de risc nu oferă o imagine comprehensivă și nu permite explicarea adecvată a anumitor manifestări de adaptare nonfuncțională, atât la nivelul copilului, cât și la nivelul întregii familii (Masten, 2014a).

Potrivit lui Elias, Parker & Rosenblatt (2005), cercetările realizate atât pe copii, cât și pe adulți au evidențiat existența a trei mari tipuri de factori care susțin reziliența: cei individuali, cei familiali și cei ce provin din mediul extern, cum ar fi instituțiile educaționale sau rețelele sociale ale comunității. Factorii individuali privesc caracteristicile proprii persoanei, factorii familiali țin de sprijinul și resursele oferite în cadrul familiei, iar categoria factorilor externi se referă la ajutorul venit din partea instituțiilor și a altor persoane importante (Gherasim, 2016).

În acest sens, reziliența copilului mic poate fi conceptualizată ca o capacitate adaptativă dinamică, prin care provocările dezvoltării sunt transformate în oportunități pentru maturizarea psihologică. Totuși, expunerea la un factor de risc singular poate genera vulnerabilitate, în timp ce interacțiunea mai multor factori de protecție și risc produce un efect cumulativ asupra dezvoltării (Wright, Masten & Narayan, 2013).

Conform perspectivei bioecologice a dezvoltării (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Gherasim, 2016), evoluția copilului rezultă din interacțiunea complexă dintre caracteristicile individuale și multiplele niveluri ale

mediului înconjurător. Dezvoltarea nu poate fi înțeleasă doar prin prisma factorilor intrapersonali, ci trebuie analizată în contextul interacțiunilor cotidiene din mediul imediat al copilului — familie și școală — precum și al macro-contextelor în care familia este inserată, incluzând comunitatea, cadrul cultural, social, politic și economic. Capacitatea adaptativă a copilului se construiește astfel într-un proces multideterminat, ca răspuns la condiții dinamice și complexe.

Din perspectiva modelului bioecologic, procesele proximale (interacțiunile repetate, directe și semnificative dintre copil și mediul său apropiat) reprezintă mecanisme-cheie pentru dezvoltarea rezilienței (Bronfenbrenner, 1979). Sprijinul primit atât în familie, cât și în context educațional constituie surse importante de protecție, contribuind la consolidarea competențelor adaptative (Walsh, 1998). În plus, rețelele de suport, fie că provin din cadrul familiei, fie din mediile extra-familiale, oferă copilului resurse pentru a face față provocărilor și pentru a transforma dificultățile în oportunități de dezvoltare psihosocială.

Astfel, formarea rezilienței trebuie privită ca un proces relațional, în care părinții, cadrele didactice și alți adulți semnificativi joacă rolul de mediatori și facilitatori. Prin oferirea unor modele funcționale de adaptare și prin susținerea continuă a copilului, aceștia contribuie la construirea unei baze solide pentru dezvoltarea armonioasă și pentru capacitatea copilului de a răspunde eficient provocărilor mediului.

Măsurarea rezilienței copilului mic

Așa cum s-a evidențiat anterior, reziliența reprezintă un construct multidimensional, rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii individuali ai copilului, factorii familiali și factorii contextuali, incluși în mediu și comunitate. Evaluarea capacității de reziliență la copiii mici se realizează printr-o varietate de metode și instrumente, ce variază de la evaluări socio-metrice până la scale dedicate măsurării competențelor socio-emoționale, a capacității de adaptare și a integrării în mediile de interacțiune. Sunt utilizate atât instrumente standardizate, cât și evaluări nestandardizate, inclusiv interviuri cu părinții sau chestionare care reflectă percepțiile și competențele parentale (Lipscomb, Mercurief & Phelps, 2025).

Evaluarea rezilienței la copiii mici se concentrează asupra a trei categorii de factori: caracteristicile individuale ale copilului, incluzând istoricul său și atributele fizice; starea mediului familial, care presupune situația socioeconomică și calitatea relațiilor cu părinții și frații; și starea comportamentală și emoțională a copilului, la care se adaugă performanțele școlare

56 în cazul copiilor mai mari, măsurate prin rezultate academice și teste de inteligență (Wright & Masten, 2005).

Scala *Devereux Early Childhood Assessment (DECA)*, destinată copiilor între 2 și 5 ani, este un instrument psihometric utilizat pentru a observa atât resursele de protecție, cât și primele semne de dificultăți comportamentale (Naglieri & LeBuffe, 2005). Concret, ea urmărește trei dimensiuni-cheie ale rezilienței: inițiativa, autocontrolul și capacitatea de a crea legături afective. Dacă aceste aspecte sunt identificate din timp, pot fi gândite intervenții educaționale și formative care să sprijine dezvoltarea copilului și să reducă impactul factorilor de risc. Această perspectivă se bazează pe modelul bioecologic al dezvoltării umane (Bronfenbrenner & Morris, 2007), unde accentul cade pe rolul interacțiunilor directe dintre copil și mediul său apropiat în formarea mecanismelor de adaptare.

Această abordare susține ideea că atât sprijinul familial, cât și cel educațional constituie componente fundamentale în promovarea capacității de adaptare a copilului, conform principiilor dezvoltării ecologice și relaționale.

Cu toate acestea, evaluările standardizate oferă o imagine parțială asupra rezilienței, deoarece aceasta este rezultatul interacțiunii dinamice dintre factorii individuali ai copilului, factorii familiali și cei comunitari. Interdependențele dintre acești factori pot modula capacitatea de adaptare și reacțiile copilului la provocările dezvoltării. Din perspectiva modelelor ecologice și dinamice ale dezvoltării, reziliența nu poate fi redusă la indicatori izolați, ci trebuie înțeleasă ca un proces emergent, influențat simultan de multiple niveluri de context. Prin urmare, practicienii și cercetătorii trebuie să adopte o abordare holistică, integrând analiza factorilor de protecție și de risc, pentru a evalua adecvat și a susține dezvoltarea rezilienței la copiii mici.

Practici de dezvoltare a rezilienței copilului mic în familie

Pornind de la ideea că reziliența este mai mult decât un construct psihologic, aceasta fiind un rezultat al interacțiunii dintre factori multipli, relațiile familiale și stilurile de interacțiune. Toate aceste variabile sunt esențiale pentru dezvoltarea și integrarea copiilor în grădinițe și creșe. Deoarece reziliența copiilor este direct legată de familia copilului, toate abordările psihoeducaționale trebuie să vizeze reziliența în sistemul familial, punând accent atât pe nevoile copilului, cât și pe nevoile familiei. De aceea, identificarea punctelor forte ale familiei în abordarea bazată pe reziliență va întări mai degrabă capacitățile familiei de a identifica caracteristicile, convingerile,

abilitățile de sprijin, resursele și serviciile școlare și comunitare. Acestea au ca scop rezolvarea unor probleme sau situații de criză.

Identificarea factorilor rezilienței devine importantă deoarece copilul va deprinde abilități de a face față evenimentelor neașteptate și va învăța comportamentele familiale de raportare la posibile evenimente negative. Astfel, familiile pot fi sprijinite să dezvolte comportamente parentale receptive, care vor determina influențe cauzale în vederea bunăstării și dezvoltării competențelor socio-emoționale, dar și cognitive ale copiilor mici (Landry, *et al.*, 2008).

Aceste argumente subliniază importanța programelor de formare a familiei, care trebuie să ofere o bază solidă de cunoștințe privind conceptul de familie rezilientă, dezvoltarea copiilor rezilienți și construirea unei școli reziliente. În cadrul acestor programe, este esențial să se înțeleagă caracteristicile fundamentale ale familiei, inclusiv relația părinte-copil, stilul parental pozitiv, coeziunea familială, calitatea comunicării și implicarea părinților în dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor și a capacității de a răspunde adaptativ și pozitiv la situațiile de viață. Aceste dimensiuni poziționează familia în fața unor provocări care necesită implicare activă și efort susținut. Evaluarea competențelor de reziliență ale copiilor la momentul intrării în mediul educațional permite identificarea prezenței sau absenței a cinci abilități fundamentale, care vor fi ulterior consolidate, în special, în contextul școlar (Bronfenbrenner & Morris, 2007):

- *Autonomie*: dezvoltarea încrederii în sine și asumarea responsabilității, comparativ cu neîncrederea în propriile abilități, dependența excesivă și eficiența personală redusă;
- *Simțul scopului*: abilitatea de a-ți stabili obiective personale și de a privi cu optimism către viitor, spre deosebire de lipsa speranței sau absența unei viziuni clare asupra direcției în viață;
- *Competențe sociale*: abilități eficiente de interacțiune și relaționare, față de relații sociale conflictuale și ineficiente;
- *Rezolvarea problemelor*: dezvoltarea abilităților de organizare, planificare și adaptare la situații noi, comparativ cu comportamente impulsive și reacții necontrolate;
- *Motivația de a reuși*: perseverență și atitudine pozitivă în atingerea obiectivelor, în opoziție cu lipsa de inițiativă, renunțarea sau evitarea provocărilor.

Cele cinci competențe fundamentale identificate la copiii care intră în mediul educațional constituie pilonii dezvoltării rezilienței, în conformitate cu perspectivele bioecologice asupra dezvoltării umane (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Aceste competențe nu se dezvoltă izolat; ele rezultă din

interacțiunea continuă dintre caracteristicile individuale ale copilului, calitatea relațiilor familiale și sprijinul oferit de mediul educațional și comunitar. Prin urmare, dezvoltarea lor trebuie susținută atât în familie, cât și în școală, pentru a promova reziliența ca proces dinamic și multideterminat. În acest context, părinții joacă un rol esențial în dezvoltarea acestor competențe, prin implicarea activă în procesul de integrare și adaptare a copilului la mediul educațional, precum și în consolidarea rezilienței școlare. Această influență se realizează prin adoptarea următoarelor practici parentale orientate strategic către sprijinirea dezvoltării socio-emoționale și cognitive a copilului (Fan & Chen, 2001):

- *Comunicarea părinte-copil* (ex.: discuții despre experiențele, comportamentele, emoții trăite în mediul de interacțiune, identificarea împreună cu copilul a unor soluții pentru a dezvolta un comportament dezirabil, exersare împreună cu copiii a unor jocuri de optimizare a competențelor emoționale etc.);
- *Supervizare în mediul familial* (ex.: părintele acordă copilului responsabilități adaptate vârstei, stabilește reguli de conduită clare și securizante, oferă cadru de experimentare, răspunde flexibil la nevoile copilului, abordează dificultățile copilului oferindu-i modele, mijloace de a le depăși etc.);
- *Încurajare* în susținerea activităților diverse și valorizarea succeselelor obținute (ex.: crearea de oportunități de interacțiune cu copii de aceeași vârstă sau mai mari, atât în medii formale, cât și informale);
- *Participarea la activitățile școlare* (ex.: părinții să devină parteneri ai acțiunilor educative prin: sprijinirea cadrelor didactice în realizarea activităților extrașcolare, semnarea de contracte de voluntariat etc.);
- *Implicarea părinților în sprijinirea procesului instructiv-educativ și în gestionarea anumitor dificultăți* cu care se confruntă copilul la intrarea în grădiniță;
- *Monitorizarea interacțiunilor și participarea directă sau indirectă* în soluționarea unor conflicte.

Cercetările din domeniu arată că implicarea părinților joacă un rol esențial în dezvoltarea copiilor, iar tipul și calitatea acestui sprijin influențează în mod direct adaptarea și reziliența lor în mediul educațional. Capacitatea părinților de a înțelege, valoriza și stimula copilul, precum și de a interveni activ în gestionarea situațiilor problematice și a interacțiunilor cu adulții sau colegii, contribuie la dezvoltarea competențelor socio-emoționale, cognitive și comportamentale. Această abordare se aliniază teoriilor atașamentului (Bowlby, 1982), care evidențiază rolul relațiilor sigure și consistente în promovarea adaptării și rezilienței, precum și

modelului bioecologic al dezvoltării, care accentuează interdependența dintre copil și multiplele niveluri de context (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Practicile parentale eficiente implică crearea de experiențe diverse, adaptate vârstei copilului, precum activități structurate, vizionarea de programe educative care stimulează gândirea, lectura însoțită de discuții, excursii sau activități recreative. În plus, strategiile cotidiene ar trebui să includă acordarea de atenție pozitivă, întărirea comportamentelor potrivite prin laude și încurajări, precum și stabilirea unor limite clare, aplicând consecințe naturale și logice atunci când apar situații dificile. Dezvoltarea abilităților sociale, a competențelor de rezolvare a problemelor și a reglării emoționale constituie mecanisme fundamentale prin care copilul își construiește reziliența. Astfel, familia funcționează ca un mediator esențial al adaptării copilului, iar implicarea parentală activă devine un factor protector de bază în promovarea dezvoltării armonioase și a rezilienței școlare.

În Tabelul 2 sunt enumerate sintetic nevoile copilului mic și abilitățile și atitudinile parentale ale familiei reziliente. Corelarea directă a acestora determină dezvoltarea armonioasă a copilului de vârstă mică.

Tabelul 2. Nevoile copilului mic vs. atitudini/practici parentale

Nevoi de dezvoltare a copiilor cu vârstă cuprinsă între 1–5 ani, adaptat după Evans, J.L., Meeyers, R.G., Ilfeld, E., 2000, p. 12–15, apud Vrăsmaș, 2023	Abilități și atitudini specifice rolului de părinte = caracteristici ale familiei reziliente
• Îngrijire și nutriție adecvată care să susțină creșterea și maturizarea. • Prezența și disponibilitatea unui adult care să permită stabilirea unui atașament securizant prin receptivitate și răspunsuri adecvate solicitării copilului. • Oportunitatea de explora într-un mediu sigur, facilitând procesele de cunoaștere și adaptare. • Stimularea și optimizarea achizițiilor de dezvoltare a limbajului în vederea susținerii comunicării. • Asigurarea posibilității de implicare în jocuri variate ca mijloc de stimulare psihomotorie și și cognitivă. • Șanse de audia povești și a discuta despre întâmplări ca suport în dezvoltarea capacităților de exprimare.	○ Abilitatea de a răspunde adecvat nevoilor de dezvoltare ale propriului copil. ○ Sentiment al competenței parentale. ○ Empatie și disponibilitate de a asculta activ și a răspunde. ○ Capacitate de a îmbina atitudinea fermă cu susținerea autonomiei. ○ Sentiment de eficacitate. ○ Sentiment de satisfacție. ○ Obiceiuri sănătoase în viața de adult. ○ Atitudine deschisă de interacțiune și comunicare cu copilul său. ○ Legătură emoțională între membrii familiei. ○ Nivel de independență, loialitate, suport, colaborare.

-
- Stimularea și consolidarea abilităților motorii de limbaj, de gândire, ca fundament al dezvoltării integrale.
 - Facilitarea procesului de dobândire a autonomiei, independenței și responsabilității.
 - Asigurarea sprijinului în interacțiuni și activități de joacă cu alți copii.
 - Crearea unor situații variate în care copilul să exerseze exprimarea preferințelor și capacitatea de luare a deciziilor.
 - Exersarea interpretării personajelor sau a rolurilor diferite în piese de teatru sau simularea personajului din poveste.
 - Exersarea unor activități expresive și recreative — să cânte, să danseze, să facă puzzle-uri etc.
 - Oportunitatea de a stimula cooperarea, întrajutorarea, comportamentul prosocial.
 - Explorarea abilităților practice, de pre-scriere și pre-citire.
 - Facilitarea proceselor de autoafirmare, autocontrol, responsabilitate și perseverență.
 - Încurajarea expresivității creative.
- Relații de prietenie și activități în familie / în afara familiei în timpul liber.
 - Coeziune/ apropiere între membrii familiei.
 - Respectarea nevoilor și limitelor personale.
 - Stil de atașament securizant în relație cu copilul.
 - Stil parental pozitiv.
 - Expectanțe realiste pozitive.
 - Sentiment de stare de bine și stimă de sine.
 - Implicare afectivă și angajare familială, atitudine pozitivă față de comunitate, viitor.
 - Implicarea în rețele largi de suport și comunitate.
 - Comunicare și rezolvare de probleme.
 - Adaptabilitate/ flexibilitate și stabilitate.
 - Model de comportament adaptativ.
 - Atitudine de respect față de sine, față de ceilalți membri ai familiei, față de comunitate.
 - Exemplu personal etc.
-

Pornind de la ideea că reziliența copiilor se dezvoltă în principal în mediul familial, fiind influențată de calitatea relațiilor cu părinții și de experiențele personale, aceștia încep treptat să își consolideze propriile abilități de adaptare (Vrăsmaș, 2023). Reziliența, construită inițial în familie și extinsă ulterior în mediul școlar, este sprijinită prin practici parentale deliberate și structurate, care includ: comunicarea de calitate între părinte și copil; supervizarea și ghidarea activităților zilnice; încurajarea și susținerea aspirațiilor educaționale; menținerea unui parteneriat constant cu școala; precum și implicarea în activități educaționale extracurriculare. Aceste practici se aliniază modelelor teoretice ale rezilienței familiale, care subliniază rolul familiei ca sistem protector în fața factorilor de risc, precum și principiilor modelului bioecologic al dezvoltării (Bronfenbrenner & Morris, 2007), care evidențiază interdependența dintre copil și multiplele niveluri ale contextului său social. De asemenea, teoria atașamentului (Bowlby, 1982) susține că relațiile sigure și consistente cu părinții facilitează dezvoltarea

mecanismelor adaptative și a strategiilor de coping. Prin urmare, implicarea parentală activă nu doar sprijină adaptarea copilului la cerințele școlare, ci contribuie și la formarea unor abilități durabile de reziliență, care susțin succesul și integrarea socială pe termen lung.

Concluzie

Analiza prezentată subliniază că reziliența copiilor se dezvoltă preponderent în mediul familial, prin interacțiuni complexe între caracteristicile individuale ale copilului, factorii familiali și contextul educațional și comunitar. Implicarea activă a părinților, prin practici parentale pozitive și strategice — precum comunicarea calitativă, supervizarea, sprijinirea aspirațiilor educaționale și menținerea legăturii cu școala — constituie un factor protector esențial în promovarea adaptării și dezvoltării socio-emoționale, cognitive și comportamentale a copilului. De asemenea, mediul școlar joacă un rol complementar, consolidând competențele de rezolvare a problemelor, autoreglare emoțională, motivație și competențe sociale.

Prin urmare, reziliența trebuie privită ca un proces multideterminat și dinamic, care rezultă din interacțiunea continuă dintre copil, familie și contextul educațional. Consolidarea acestuia presupune abordări integrate, care combină intervențiile familiale, cu scopul de a sprijini copilul în construirea mecanismelor adaptative necesare pentru a face față provocărilor vieții și a se dezvolta armonios atât în mediul școlar, cât și în cel social.

Bibliografie

- Brazelton, T.B., Greenspan, S.I. (2013), *Nevoile esențiale ale copiilor*, Trei, București.
- Bennett, J., Kaga, Y. (2010), *The Integration of Early Childhood Systems within Education*. ICEP, 4, 35–43, <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-35>.
- Blair, C., Raver, C.C., Berry, D.J. & Family Life Project Investigators (2014), „Two approaches to estimating the effect of parenting on the development of executive function in early childhood”, *Developmental Psychology*, 50(2), 554–565. <https://doi.org/10.1037/a0033647>.
- Bowlby, J. (1982), *Attachment and loss: vol. 1. Attachment*, 2nd ed., Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2007), „The bioecological model of human development”. In W. Damon & R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, 6th ed., vol. 1, 793–828, Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Cojocaru, D. (2008), *Copilăria și construcția parentalității. Asistența maternală în România*, Polirom, Iași.

- 62 Consiliului Europei (2006), Recomandarea nr. 19/2006 a Consiliului de Miniștri către statele membre, referitoare la politicile care vizează susținerea parentalității pozitive.
- Elias, M.J., Parker, S., Rosenblatt, J.L. (2005), „Building Educational Opportunity“. In: Goldstein, S., Brooks, R.B. (eds.) *Handbook of Resilience in Children*, Springer, Boston, MA, 315–336, https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_19.
- Fan, X., Chen, M. (2001), „Parental Involvement and Students Academic Achievement: A Meta-Analysis“, *Educational Psychology Review* 13, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Nistor, Gh. (coord.) (2020), „Convenția ONU cu privire la drepturile copilului: o magna carta a demnității umane 1989–2019“. DOI:[10.5682/9786062811174](https://doi.org/10.5682/9786062811174)
- Gherasim, L.R. (2016), „Reziliență în context familial și școlar“. În G. Pânișoară, D. Sălăvăstru & L. Mitrofan (coord.), *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*, Iași, Polirom.
- Goldstein, S. & Brooks, R.B. (2013), *Handbook of resilience in children*, ed. a II-a, Springer.
- Hane, A.A. & Fox, N.A. (2006), „Ordinary Variations in Maternal Caregiving Influence Human Infants' Stress Reactivity“, *Psychological Science*, 17(6), 550–556. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01742.x>.
- Hardyment, C. (2000), *Viitorul familiei*, Editura Științifică, București.
- Iliescu, D. (coord.) (2024), *Impactul economic al abandonului școlar în România (raport tehnic)*: https://www.researchgate.net/publication/386333476_Impactul_economic_al_abandonului_scolar_in_Romania
- Landry, S.H., Smith, K.E., Swank, P.R. & Guttentag, C. (2008), „A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes“, *Developmental Psychology*. 44(5), 1335–1353. <https://doi.org/10.1037/a0013030>.
- Lipscomb, S.T. et al. (2025), „Measuring resilience in young children: The Child and Youth Resilience Measure-Early Childhood (CYRM-EC)“, *Early Childhood Research Quarterly*, 70, 347–357. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.11.004>.
- Masten, A.S. (2014a), Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85 (1), 6–20, <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>.
- Mitrofan, N. (2002), „Promovarea rezilienței la copii — sarcină prioritară a consilierii și psihoterapiei“, în *Revista învățământului preșcolar*, vol. 3–4, 36–41.
- Naglieri, J.A., LeBuffe, P.A. (2005), „Measuring Resilience in Children“. In: Goldstein, S., Brooks, R.B. (eds.), *Handbook of Resilience in Children*, Springer, 107–121, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_8.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- Patterson, J.M. (2002), Integrating Family Resilience and Family Stress Theory, *Journal of Marriage and Family*, 64, 349–360. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x>.
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (2018), „Temperament and brain networks of attention“, *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1744), 20170254. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0254>

- Simon, J.B., Murphy, J.J. & Smith, S.M. (2005), „Understanding and Fostering Family Resilience“, *The Family Journal*, 13(4), 427–436. <https://doi.org/10.1177/1066480705278724>.
- Tomşa, G.N. (2007), *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preşcolare*, Editura V & I Integral, Bucureşti.
- Vrăsmaş E. (2023), *Educația timpurie*, Arlechin, Bucureşti.
- Walsh, F. (1998), *Strengthening family resilience*. New York, NY, Guilford Press.
- Walsh, F. (2012), „Family resilience: Strengths forged through adversity“. In F. Walsh (ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity*, 4th ed., The Guilford Press, 399–427. https://www.researchgate.net/publication/232567591_Family_resilience_Strengths_forged_through_adversity.
- Widianingtyas, S.I. et al. (2024), „The Influence of Child Growth Status and Family Relationships on The Social-Emotional Development of Preschool-Age Children“, *Nurse and Health: Jurnal Keperawatan*, 13 (2), 238–247. <https://doi.org/10.36720/nhjk.v13i2.606>.
- Wright, M.O., Masten, A.S. (2005), „Resilience Processes in Development“. In: Goldstein, S., Brooks, R.B. (eds.) *Handbook of Resilience in Children*, pp. 17–14, Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2.
- Wright, M.O., Masten, A.S., Narayan, A.J. (2013), „Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity“. In: Goldstein, S., Brooks, R. (eds.), *Handbook of Resilience in Children*, pp. 15–37, ed. cit. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2.

Tranziția copiilor dinspre familie înspre instituțiile de educație timpurie: politici, practici, resurse

Prof. univ. dr. Cătălina Ulrich-Hygun, conf. univ. dr. Antoaneta-Firuța Tacea,
lect. univ. dr. Miruna-Luana Miulescu (Universitatea din București)

Introducere

Participarea la proiectul european *Butterfly Project Inclusion, participation and well-being of children with special needs in ECEC institutions* (KA220-SCH-2023-008, <https://butterfly-ecec.eu/>) ne-a provocat să reflectăm asupra unor întrebări importante referitoare la modul în care facilităm tranziția copiilor dinspre familie înspre instituțiile de educație timpurie în România. Colaborarea internațională ne-a prilejuit accesul la experiențe, politici, practici și resurse folosite în Spania și Danemarca, dar, mai ales, ne-a ajutat să explorăm cu atenție politicile, practicile și resursele folosite în țara noastră.

În acest capitol ne propunem să prezentăm principalele semnificații asociate termenului de tranziție educațională în România, cele mai importante referințe în documentele oficiale din domeniul educației timpurii, exemple de practici, provocări și resurse pe care profesioniștii și părinții le pot folosi pentru a sprijini copiii în tranziția lor dinspre familie spre creșă, grădiniță sau centrul de zi.

Concret, ne concentrăm pe următoarele întrebări:

- Ce înseamnă tranzițiile pentru copii, familii și instituțiile de educație timpurie?
- Cum sunt definite procesele de tranziție în documentele oficiale din România?
- Ce strategii folosesc instituțiile de educație timpurie pentru a facilita tranzițiile copiilor dinspre familie spre creșe/ grădinițe/ centre de zi?
- Ce resurse pot folosi profesioniștii din domeniul educației timpurii și familiile pentru a facilita tranziția copiilor?

În general, tranzițiile sunt experiențe esențiale pe care le avem cu toții de-a lungul vieții, care presupun adaptarea la noi situații, medii sau relații (Bridges, 2004). William Bridges (2004) consideră că tranzițiile debutează cu „încheierea” unui stadiu, presupun apoi o „zonă neutră”, după care urmează un „nou capitol” în viață. Dincolo de schimbările de statut, de tip administrativ sau legate de vârstă, tranzițiile presupun costuri psihologice mari, adeseori transpuse în stres, confuzie, crize de identitate, generate de „trecherile de la un context la altul, respectiv de la anumite relații interpersonale la altele” (Jindal-Snape, 2010, p. 1).

Ca procese psihologice, tranzițiile presupun redefiniri de sine, reorientări și ajustări la schimbările pe care le trăim și sunt puternic marcate de contextul socio-cultural. Cronologic, din perspectiva vârstei, tranzițiile reflectă etape și procese prin care trec indivizii sau grupurile atunci când evoluează de la o etapă a vieții la alta sau de la anumite circumstanțe la altele. În spațiul european, înainte de secolul XX, grupurile și comunitățile sprijineau în mod colectiv adaptarea la aceste schimbări. Ulterior, chiar dacă la nivel public vizibilitatea problemei este mai mare, mecanismele de sprijin sunt mai slabe, iar efectele psihologice negative mai accentuate. Tranzițiile variază de la experiențe majore (schimbarea profesiei, o pierdere sau un divorț, o problemă serioasă de sănătate, pensionarea) la ajustări minore pe care le avem de făcut. Indiferent de amploarea lor, tranzițiile presupun o perioadă de adaptare (Jindal-Snape și colab., 2021) și au potențial de dezvoltare, conducând la schimbare (Vogler, Crivello și Woodhead, 2008).

Mai concret, ce știm despre tranzițiile copiilor și de ce sunt importante? Procesele și efectele tranzițiilor asupra indivizilor și grupurilor au fost studiate cu precădere în rândul elevilor și studenților. De exemplu, analiză sistematică a literaturii realizată de Ria Hanewald (2013) abordează dificultățile tranziției de la ciclul primar la cel gimnazial, din perspectiva copiilor, familiilor și profesorilor. Pe scurt, studiile au arătat că tranziția are un impact negativ asupra elevilor: scăderea nivelului performanțelor academice, descreșterea motivației față de învățatură și a interesului față de școală, în general și creșterea nivelului de anxietate. Anticipând consecințele pe termen mediu și lung, autoarea propune ca în pregătirea inițială și continuă a profesorilor să fie inclusă această problemă, nu doar pentru conștientizare și înțelegerea discontinuităților, ci și pentru a integra sistematic în programele din școală și în activitățile de la clasă activități care să îi ajute pe elevi să facă față tensiunilor cu care se confruntă când trec de la un ciclu de învățământ la altul.

O altă analiză amplă realizată de Gazal Bharara (2020) arată că studiile au vizat mai ales efectele negative ale tranzițiilor, cu focalizare pe rezultatele la învățatură. Având o perspectivă psihologică, autoarea propune o reconstruire pozitivă a modului în care înțelegem tranzițiile în învățământul secundar, cu accent pe starea de bine. Concret, Bharara aduce în atenție variabile mai puțin explorate, dar care influențează nu doar experiențele adolescenților, ci și ale copiilor mai mici, de exemplu instituția de învățământ „ca sistem social ecologic”, „sentimentul siguranței, implicarea în activități organizate de instituție și ordinea nașterii” (Bhararam 2020, 104).

În acest capitol ne referim la experiențele tranzițiilor trăite de copiii din instituțiile de educație timpurie, un segment de vârstă puțin explorat în România.

Vogler, Crivello și Woodhead (2008) fac distincția între *tranziții orizontale* și *verticale*; primele sunt frecvente, se referă la schimbări regulate sau zilnice, în rutina cotidiană, ori la treceri între contexte sau situații, iar cele din urmă vizează mutări mai semnificative de la un context la altul și nu apar la fel de frecvent. De exemplu, tranzițiile orizontale între activități sau lecții apar zilnic, iar aceste tipuri de tranziții se regăsesc în subcapitolul 1.4. *Tranzițiile în documentele oficiale*. Multe dintre primele tranziții verticale experimentate în copilărie sunt legate de instituțiile educaționale, precum începerea frecventării creșei, grădiniței, a unui centru de zi sau școlii ori trecerea de la învățământul primar la cel secundar. În mediul școlar, copiii și tinerii trec prin numeroase tranziții.

Ce abordări teoretice importante ne ajută la înțelegerea tranzițiilor?

În *Ecologia dezvoltării umane* (1979), Urie Bronfenbrenner a pus bazele teoriei sistemelor ecologice, care reprezintă unul dintre cele mai relevante cadre teoretice pentru interpretarea tranzițiilor. Tranzițiile sunt procese care au loc „ori de câte ori poziția unei persoane în mediul ecologic este modificată ca rezultat al unei schimbări de rol, de cadru sau de ambele” (1979, p. 26) și pot apărea în oricare dintre sistemele care alcătuiesc mediul ecologic al unui individ. Ce relevanță are această interpretare pentru educația timpurie? Conform acestei teorii, dezvoltată și rafinată ulterior ca „modelul bioecologic” (1994), dezvoltarea copilului are loc într-un sistem complex de relații umane, care sunt influențate la rândul lor de elementele mediului socio-cultural. Bronfenbrenner realizează o clasificare a acestui mediu în cinci sisteme: microsistemul, mezosistemul, exosistemul, macrosistemul și cronosistemul (1995, p. 599). Familia, instituții ca grădinița și școala și prietenii fac parte din microsistem și influențează foarte puternic dezvoltarea

copilului, deoarece în acest mediu în care copilul interacționează cu adulții și copiii în mod direct și regulat.

Mezosistemul reflectă interacțiunea dintre microsisteme (idem, p. 601), de exemplu între familie și instituția educațională, cum ar fi creșa, grădinița sau școala. În cazul nostru, comunicarea eficientă dintre familie și echipa creșei sau grădiniței, familiarizarea prealabilă a copilului cu instituțiile de educație timpurie cresc probabilitatea ca adaptarea copilului să nu fie problematică, așa cum vom arăta în subcapitolele următoare.

Exosistemul se referă la structuri sociale care nu au de-a face în mod direct cu copilul, dar care influențează microsistemul în care acesta se dezvoltă (ibidem). De exemplu, modul în care familia și instituțiile de educație timpurie se organizează și pun la dispoziția copilului resurse (de timp, de informații, bunuri culturale etc.) este influențat de deciziile autorităților locale referitoare la anumite servicii de asistență socială, servicii educaționale, servicii culturale sau politicile de personal de la locurile de muncă ale părinților. Putem da, ca exemplu, organizarea flexibilă/inflexibilă a programului de lucru al părinților, programul de funcționare a creșelor (de la 6 la 18), sau a grădinițelor (program prelungit sau până la prânz), existența și profilul centrelor de zi, accesul familiilor la biblioteci de cartier sau ludoteci gratuite. Astfel de facilități se află la intersecția unor aranjamente instituționale, politici publice (referitoare la sănătate, îngrijire, familie, educație etc.), contexte economice și sociale care încorporează politici de acces, principii de funcționare ale serviciilor, resurse și guvernarea din domeniile care au tangență cu familiile și copiii.

Macrosistemul cuprinde factori care țin de societate la nivel mai cuprinzător și include, de exemplu, atitudini, modele culturale și ideologiile dominante în clasa socială căreia îi aparține individul (Bronfenbrenner, 1995, 605). Cronosistemul reflectă dezvoltarea individului din perspectivă cronologică, atât din prisma evenimentelor istorice, ci și a schimbărilor și tranzițiilor trăite de-a lungul vieții (ibidem, 606).

Așadar, conform modelului bioecologic al dezvoltării umane, tranzițiile solicită indivizilor să se adapteze la mediul lor de viață, în schimbare, ceea ce înseamnă că sunt deopotrivă consecințe și factori declanșatori ai dezvoltării. Versiunea actualizată a modelului, publicată postum în 2006 cu abrevierea PPCT (Proces–Persoană–Context–Timp), accentuează „relațiile dinamice și interactive” dintre elementele dezvoltării umane (Bronfenbrenner și Morris, 2006, p. 795), care nu pot fi privite izolat. Concret, dacă avem în vedere tranzițiile din domeniul educației timpurii, contează interacțiunile și relațiile copiilor cu covârșnicii, educatorii și părinții lor și experiențele de adaptare la noul context socio-cultural specific mediului educațional

68 din creșă, grădiniță sau centru de zi, de exemplu structura, cultura, procedurile specifice instituției.

Jindal-Snape (2009) a continuat modelul lui Bronfenbrenner prin teoria tranzițiilor multiple și multidimensionale, care aprofundează înțelegerea interconectării tranzițiilor și a impactului acestora asupra cercului social mai larg al individului. De exemplu, un copil care începe creșa sau se mută la o grădiniță va modifica rutinele de dimineață în familie, va avea fluctuații și schimbări în grupurile de prieteni și va avea de-a face cu noi așteptări (de exemplu, ce înseamnă să fii copil „de grădiniță”). Simultan, copiii trebuie să facă față multiplelor schimbări solicitate de noul mediu educațional și să se adapteze emoțional la noul mediu fizic și social-interacțional.

În teza sa de doctorat în care se referă la tranzițiile elevilor din școala primară din Marea Britanie, Danielle Barclay (2025) folosește grila teoretică a lui Jindal-Snape și identifică următoarele subcategorii ce pot fi asociate proceselor de tranziție educațională pentru copilăria timpurie.

Tranziții referitoare la mediu: când încep să frecventeze creșa, grădinița sau școala, copiii se adaptează la un nou spațiu fizic, respectiv clădiri mai mari decât cele cu care erau obișnuiți, în care trebuie să își găsească locul, să se deplaseze între săli diferite (sala de clasă, locul de joacă, dormitor, sala de baie). Noul mediu presupune și schimbarea rutinelor zilnice. Noul drum parcurs, mijloacele de transport, noile activități, pauzele și mesele, somnul de după amiază (în cazul copiilor mici) devin experiențe noi, care pot genera atât anxietate, cât și entuziasm în rândul copiilor.

Tranziții sociale: copiii își schimbă grupurile de prieteni, ceea ce poate fi dificil, mai ales când foștii colegi nu îi însoțesc la noua grădiniță sau școală. Ei trebuie să se integreze printre copiii mai mari și să construiască relații cu mai mulți educatori și alți membri ai personalului. Sprijinul fraților mai mari, al vecinilor din cartier sau al sistemelor de „mentorat” între copii facilitează adaptarea.

Tranziții emoționale: adeseori sunt cele mai puternic resimțite în cazul copiilor care încep să meargă la creșă și la grădiniță. În perioada creșei, cel mai explorat proces gravitează în jurul relației de atașament, respectiv în jurul întrebărilor „Cum se poate desprinde copilul de familie?”, „Cum să îi asigurăm starea de bine în lipsa părinților, în special a mamei?” Tranziția la grădiniță adeseori este asociată cu anxietate legată de necunoscut și cerințele specifice instituției (disciplină, reguli de conduită, jocuri și activități ce presupun colaborare, respectarea autorității educatorilor, pregătirea pentru școală etc.).

Tranziții academice: copiii și familia pot trăi tensiuni legate de cerințele specifice grupei de grădiniță sau școală la care este copilul. De exemplu,

adulții se raportează la propriile standarde ale instituției de educație timpurie, la *Repere fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie* (RFIDT 2024), iar din ce în ce mai mulți părinți se documentează siguri (citesc cărți, bloguri, urmăresc vloggeri și experți în parenting) și folosesc aplicații (cum ar fi Bebbbo). Întrebările referitoare la tranzițiile academice sunt mai frecvente și din ce în ce mai vizibile pe măsură ce copilul înaintază în vârstă, iar în mediul școlar devin foarte riguroase așteptările referitoare la ce trebuie să știe și să fie capabil să facă un copil, într-o anumită clasă.

Toate aceste tipuri de tranziții sunt interconectate, au caracter dinamic și se produc simultan. De exemplu, sprijinul oferit de prieteni sau frați poate reduce anxietatea, în timp ce o dificultate din sfera academică poate intensifica stresul copilului și al familiei.

Cum sunt înțelese tranzițiile educaționale în perioada timpurie, în România?

În contextul educației timpurii din țara noastră, interpretarea modului în care copiii traversează etapele de tranziție este foarte mult marcată de teoria atașamentului. Teoria se regăsește în prim-plan în programele de pregătire inițială și continuă a specialiștilor din domeniul educației timpurii, precum și în programele de educație parentală. În relațiile cu adulții de referință, copilul are nevoie de atașament sigur, pentru a se simți în siguranță, pentru a putea explora mediul, pentru a învăța autoreglarea. Cei mai mulți educatori se raportează la această abordare ca reper principal pentru practicile profesionale. Adeseori, în interacțiunile verbale din creșe și grădinițe, specialiștii își explicitează reacțiile sau comportamentele asumându-și roluri de „extensie” a atașamentului din familie: „noi suntem ca niște mame pentru ei (copiii)”, aici (la creșă/ grădiniță) ei sunt copiii noștri” (Ulrich Hygum & Hygum, 2021, p. 330).

Dacă ne referim, concret, la întrebările care ne ghidează în acest capitol, teoria atașamentului ne ajută să înțelegem continuitatea, respectiv schimbările care apar în relațiile de îngrijire și educație. Practic, ne oferă exemple de comportamente care ghidează așteptările și reglarea emoțională în timpul separărilor și al noilor contexte, cum ar fi instituția de educație timpurie. Din prisma atașamentului, putem înțelege și interveni asupra modului în care copiii reacționează în perioada tranziției de la familie la creșă, grădiniță și școală. În timp ce relațiile de atașament sigure favorizează adaptarea, tiparele nesigure de atașament între copii și personalul din instituțiile educaționale pot amplifica anxietatea de separare și pot duce la mecanisme opoziționale. Sensibilitatea adulților de referință, atât

din familie, cât și din instituții și sincronizarea emoțională dintre adulți și copii pot sprijini adaptarea copiilor, diminuând stresul separării (Degotardi și Pearson, 2009; Elfer, 2007) și ajutându-l pe copil să se simtă în siguranță și să își consolideze reziliența, trecând prin provocările tranziției.

Complementar cu această abordare psihologică, sociologia copilăriei aduce o altă înțelegere a copilului și copilăriei, pe care o promovăm în formarea profesioniștilor din domeniul educației timpurii (de exemplu, prin programul național *SIPET Servicii integrate și profesioniști în educația timpurie*). În cele ce urmează, vom prezenta pe scurt această perspectivă.

Încă din 1989, Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului a influențat modul în care sunt înțeleși copiii și copilăria. S-au dezvoltat abordări interdisciplinare specializate, dedicate studiilor privind copilăria, având în centru participarea copiilor și înțelegerea copilului ca agent social activ și competent. Jens Qvortrup (1997, 2008), Allison James (2009) și Adrian James (2012), William Corsaro (2005), Jan Varpanen (2019) sau Sheila Degotardi (2017) au realizat o schimbare de paradigmă. Acești autori au depășit perspectiva structural-funcționalistă clasică a copilăriei ca reproducerea unei structuri sociale, relație între generații (adulții maturi — copiii imaturi, educația având funcția primordială de a-i socializa pentru viitoarele roluri de adult) caracterizată de asimetrie de putere. Ei legitimează copilăria ca univers de sine stătător, în care copiii își creează propria lor lume. Copilăria se construiește, este dinamică și puternic influențată de contextul social. Copilul nu mai este doar „ființă în devenire”, imatură și neajutorată, așa cum era interpretat în mod tradițional. Chiar dacă este mic, copilul este deja o persoană, o ființă cu propriile intenții și interese, capabilă să facă alegeri și să își urmărească scopurile.

Sociologii copilăriei au promovat conceptul de *agentivitate*, care reflectă capacitatea de acțiune a copiilor. Prin studii etnografice de mare subtilitate, Alanen (2014), Varpanen (2019), Degotardi (2017) arată cum — de la vârste foarte mici — copiii explorează activ și influențează lumea socială, prin modul în care interacționează cu adulții și cu copiii din jurul lor. Așadar, este important nu doar să privim cu atenție aceste interacțiuni și să înțelegem modul în care copiii își construiesc lumea, ci și să nu intervenim excesiv în acest univers. Altfel spus, să protejăm cultura copiilor, anume relațiile copiilor cu co-vârștii și cu grupul, să le respectăm intențiile de mișcare, alegerea partenerilor de joacă, inclusiv ne-participarea la anumite activități inițiate de adulți.

Revenim asupra capacității de acțiune a copilului (*agency*, în contextul lingvistic anglofon) pentru înțelegerea tranziției și mai ales pentru valorificarea tranziției ca oportunitate de dezvoltare și învățare. Această capacitate

nu este un atribut individual, ci mai degrabă un fenomen relațional care apare prin interacțiuni cu ceilalți; este „întrepătrunsă în relații și rezultă din intențiile copilului, rutinele zilnice, structurile instituției de educație timpurie, materialitate și interacțiunile cu personalul și colegii” (Ulrich Hygum & Hygum, 2023, p. 33). Văzute prin grila agentivității, tranzițiile educaționale reflectă deopotrivă provocările și adaptările pe care le experimentează copiii, ca agenți sociali care interacționează cu co-vârșnicii și cu adulții. Ce fac copiii contează la fel de mult ca practicile parentale, practicile instituționale, respectiv practicile profesioniștilor din educația timpurie.

Abordarea copilului pro-activ, competent, capabil să influențeze merul lucrurilor, se regăsește în politicile care vizează bunăstarea copilului. Proiectul Butterfly propune în mod explicit un pilon de intervenție care vizează susținerea drepturilor copiilor, subliniind importanța înțelegerii și respectării perspectivelor copiilor. Concret, experiențele legate de tranziții pot fi înțelese și îmbunătățite explorând cu multă atenție practicile cotidiene din instituții și familii (ce fac adulții, fie membri ai familiei, fie profesioniștii din instituțiile de educație timpurie), dar mai ales observând și implicând direct copiii. Altfel spus, pentru a înțelege perspectiva copiilor, aceștia au nevoie să se exprime, să poată alege, să poată acționa.

Tranzițiile în documentele oficiale

Deși literatura de specialitate evidențiază faptul că tranziția timpurie reprezintă un moment care poate influența adaptarea copilului pe termen lung (González-Moreira *et al.*, 2024; Hanno *et al.*, 2021; Kennedy *et al.*, 2012), în documentele oficiale de politici educaționale și în strategiile la nivel național acest concept apare doar marginal sau chiar este complet absent. Cadrul legislativ actual nu oferă precizări cu privire la modul în care această tranziție ar putea fi gestionată, lipsind detalii referitoare la etapele procesului, la rolurile și responsabilitățile actorilor implicați și la modalitățile concrete de sprijinire a copilului și familiei.

În prezent, tranziția de la familie către instituțiile care oferă servicii de educație și îngrijire timpurie a copilului este înțeleasă *aproape exclusiv ca un proces administrativ*, de înscriere a copilului într-o instituție de educație timpurie, fie că este vorba despre o creșă, centru de zi sau grădiniță. Acest proces este reglementat la nivel național printr-un calendar de înscriere stabilit anual, cu mici variații între instituții. Această etapă este importantă din punct de vedere organizatoric, dar nu include măsuri care să sprijine efectiv copilul și familia în adaptarea la noul mediu. Absența unor proceduri clare face ca tranziția să fie tratată diferit în funcție de instituție, fiind

72 modelată în principal de practicile interne, resursele și experiența cadrelor didactice implicate.

Conceptul de „tranziție” este menționat în mod explicit în *Curriculumul național pentru educația timpurie* (Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019), cu sensul de „tranziții orizontale”. În acest context, *tranziția* nu vizează integrarea copilului în mediul educațional propriu-zis, ci se referă la „trecerea de la momentele de rutină la activități de învățare, de la o activitate de învățare la alta, în diverse momente ale zilei” (2019, p. 11). Scopul acestor tranziții este de a sprijini copilul în adaptarea treptată la succesiunea momentelor din programul zilnic, promovând starea de bine. Acestea pot lua forme variate, precum activități desfășurate în mers ritmat sau jocuri care îmbină textul cu cântul și mișcarea. Altfel spus, în curriculumul pentru educația timpurie regăsim exemple de „tranziții orizontale”.

În unitățile de educație timpurie antepreșcolară, singura reglementare care face referire explicită la *procesul de acomodare a copilului* este cuprinsă în Hotărârea de Guvern nr. 566/2022. Conform acesteia, copiii care merg pentru prima dată la creșă sau la un centru de zi pot fi însoțiți de unul dintre părinți pe o perioadă de maximum 10 zile lucrătoare, pentru câteva ore pe zi, cu condiția ca instituția să își dea acordul. Această reglementare marchează o îmbunătățire a cadrului existent, dar aplicarea sa efectivă este determinată de gradul de implicare și de politica fiecărei instituții de învățământ. În lipsa unor reglementări clare care să ofere orientări precise privind, de exemplu, durata zilnică a prezenței părintelui/tutorelui, formele de interacțiune cu copilul sau responsabilitățile cadrului didactic în sprijinirea separării treptate, fiecare instituție abordează acest proces diferit, ceea ce duce la practici variate și neuniforme.

Dacă în perioada antepreșcolară tranziția nu este reglementată clar la nivel național, iar modul în care copiii se adaptează la mediul instituțional depinde de abordarea fiecărei instituții, în perioada preșcolară, în schimb, tranziția către școală este mai bine structurată, fiind susținută de reglementări și instrumente specifice care urmăresc pregătirea copilului pentru următorul nivel de educație. Un aspect central al acestui proces este *Fișa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de intrarea în învățământul primar*, completată de cadrele didactice pe întreaga durată a perioadei preșcolare. Aceasta oferă o imagine longitudinală a dezvoltării copilului și se bazează pe *Reperete fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani* (2024).

Fișa de apreciere a progresului individual joacă un rol important în facilitarea tranziției de la grădiniță la școală, oferind cadrelor didactice o

imagine clară asupra nivelului de îndeplinire a indicatorilor comportamentali, astfel încât să poată adapta procesul educativ la nevoile fiecărui copil, și sprijinind totodată familia în înțelegerea gradului de pregătire al copilului pentru noul mediu educațional.

Ce strategii folosesc instituțiile de educație timpurie?

Există consens asupra faptului că tranzițiile copiilor au loc atunci când aceștia trec de la un cadru instituțional la altul, de exemplu, de la familie la educația timpurie (creșă/ grădiniță), de la grădiniță la școala primară, de la școala primară la gimnaziu etc., chiar dacă nu există definiții clare ale tranzițiilor. Atunci când există, referințele la tranziții au mai degrabă caracter administrativ (calendar înscrieri la nivel național; precizări privind perioada de 10 zile de acomodare inițială: copiii care merg pentru prima dată la creșă/grădiniță pot fi însoțiți de părinți —dacă instituția permite — câteva ore pe zi). Nici în documentele oficiale, nici în rândul profesioniștilor, nu este clar ce înseamnă tranziția, cât durează, ce presupune și când sau cum o tranziție îndeplinește standarde acceptabile. Profesioniștii consideră că un copil a finalizat tranziția menționând faptul că „nu mai plânge”, „mănâncă”, „doarme”, „se joacă”.

Pentru copiii înscriși la grădiniță, accentul este puternic pus pe tranziția către școală și există reglementări explicite din perspectiva pregătirii pentru școală: „Cadrele didactice consemnează în Fișa de Evaluare a Progresului Individual o evaluare longitudinală a dezvoltării copilului și a pregătirii pentru nivelul următor de educație, înainte de intrarea în învățământul primar. Această evaluare se bazează pe Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere până la 7 ani (ediția 2024). Ea servește drept instrument de lucru care evidențiază competențele pe care copilul ar trebui să le dobândească până la finalul perioadei preșcolare. Fișa de evaluare longitudinală este înmănată părinților și poate fi consultată de învățător înainte de începerea anului școlar.” (Anexele 3 și 4, Curriculum pentru educație timpurie, 2019). Pentru a-i familiariza pe copiii de grădiniță cu spațiile școlii, rolurile și alte detalii referitoare la rolul de școlar/elev, multe grădinițe organizează vizite în școli primare sau în unități care au zile ale porților deschise și alte activități.

În Danemarca, legislația (2018) reflectă tranziția ca fiind o colaborare între adulți, în timp ce studiile de teren și datele din observații arată importanța jocului și a colegilor de joacă în procesul de tranziție. În Danemarca există cerințe explicite privind cooperarea între instituții, de exemplu dintre asistenta medicală comunitară (care vizitează familia și urmărește în

74 mod constant dezvoltarea copilului) și creșă, respectiv grădiniță. Instituțiile de educație timpurie din Danemarca folosesc o descriere a tranziției în cinci etape (raport Work Package 2, 2024, p. 7): a) orientare preliminară; b) pregătire și planificare (înscriere, contracte familie-instituție, schimb de informații relevante și clarificarea responsabilităților, aranjamente practice, planuri individualizate bazate pe colaborare interprofesională etc.); c) familiarizarea familiei și a copilului cu noul mediu; d) acomodarea/ integrarea copilului” și e) „finalizarea tranziției”.

Observațiile pe care le-am realizat în instituțiile din București în februarie-martie 2024 s-au concentrat pe viața de zi cu zi în instituții, cu accent special pe tranzițiile de la părinți la personal, de la o activitate la alta, de la un spațiu/ cameră la altul. Pentru analiză, am luat în considerare mediul educațional, utilizarea spațiului, timpul, activitățile, interacțiunile dintre copii și interacțiunile personal-copil.

Având în vedere activitățile specifice din ambele instituții (sprijin terapeutic și servicii sociale), observațiile s-au axat pe copii individuali și pe interacțiuni în grupuri mici (3–4 copii). Tranzițiile copiilor sunt mai ușoare atunci când copiii îi cunosc pe toți părinții, iar părinții salută și ceilalți copii și îi includ în procesul de tranziție. Panourile cu fotografii, de exemplu, poze cu copiii și familiile lor în vestiar, funcționează ca puncte de conversație care aduc bucurie copiilor și părinților atunci când vorbesc despre chipuri familiare. Jucăriile preferate sunt căutate și par să sprijine copiii în tranziție.

Pe scurt, observațiile arată că jocul liber și grupul de co-vârșnici influențează puternic calitatea interacțiunilor și starea de bine a copiilor/adulților, dar sunt destul de puțin valorificate de adulți în facilitarea tranziției. Capacitatea de acțiune a copilului (menționată în subcapitolul 1.3.) și rolul colegilor sunt mai puțin reprezentate în ceea ce privește tranziția copiilor.

Am coroborat aceste observații (care se referă la cazuri specifice și nu au potențial de generalizare) cu diverse perspective teoretice, dovezile oferite de studiile empirice și reglementările referitoare la procesele de tranzițiile copiilor dinspre familie spre instituțiile de educație timpurie. Ca urmare a acestui demers, am adaptat mai jos modelul dezvoltat de Danielle Barclay (2025), în care apar clar atât perioadele de pregătire, respectiv familiarizare directă a copilului și familiei cu noua instituție de educație, cât și aspecte afective care fie facilitează, fie îngreunează procesul de tranziție. Considerăm că acest prim model, care atrage atenția asupra proceselor de cultivare a treptată a apartenenței, prin experiențe împărtășite în spațiul social și interacțional, poate fi util în analiza practicilor curente din instituțiile

de educație timpurie, respectiv poate fi folosit pentru dezvoltarea unor strategii în viitor.

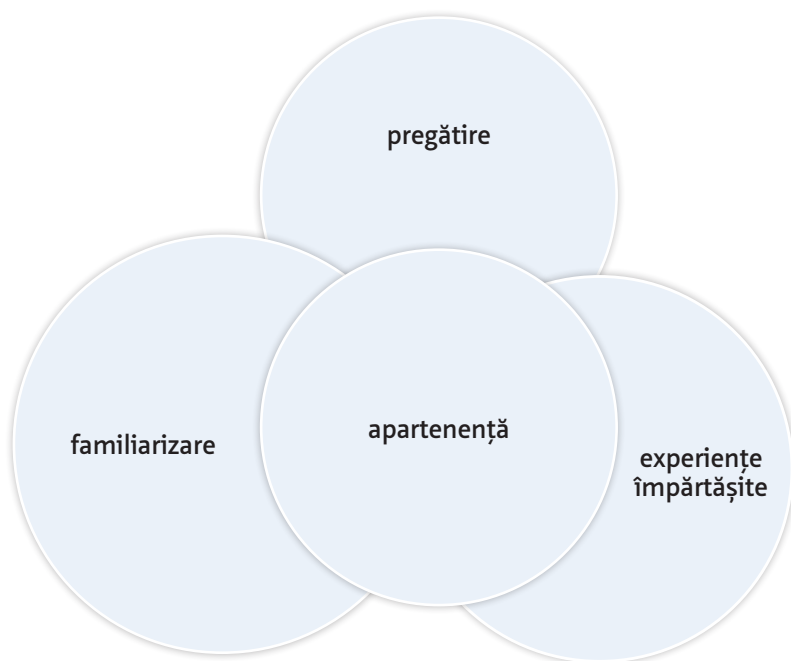


Figura 1. Un model conceptual pentru sprijinirea tranzițiilor dinspre familie spre instituții (adaptare după Barclay, 2025, p. 171)

În cadrul proiectului Butterfly a fost dezvoltat „Modelul Butterfly” (<https://butterfly-ecec.eu/bm-tools/>), care se bazează pe valori fundamentale precum incluziunea și respectarea drepturilor omului. Modelul se concentrează pe experiența copilului, considerându-l participant activ, chiar și în primele etape ale tranziției. Modelul, ilustrat în Figura 2, pune în evidență nu doar principalii actori sociali și contextele implicate în procesele de tranziție, ci și relațiile dintre acestea. Cele patru aripi ilustrează părinții și familiile, profesioniștii din instituțiile de educație timpurie, grupul de copii (covârșnici sau semenii) și comunitatea locală. Corpul este reprezentat de documentele curriculare din fiecare țară, procesul de dezvoltare profesională a personalului, precum și resurse sau instrumente (exemplificate în subcapitolul următor).

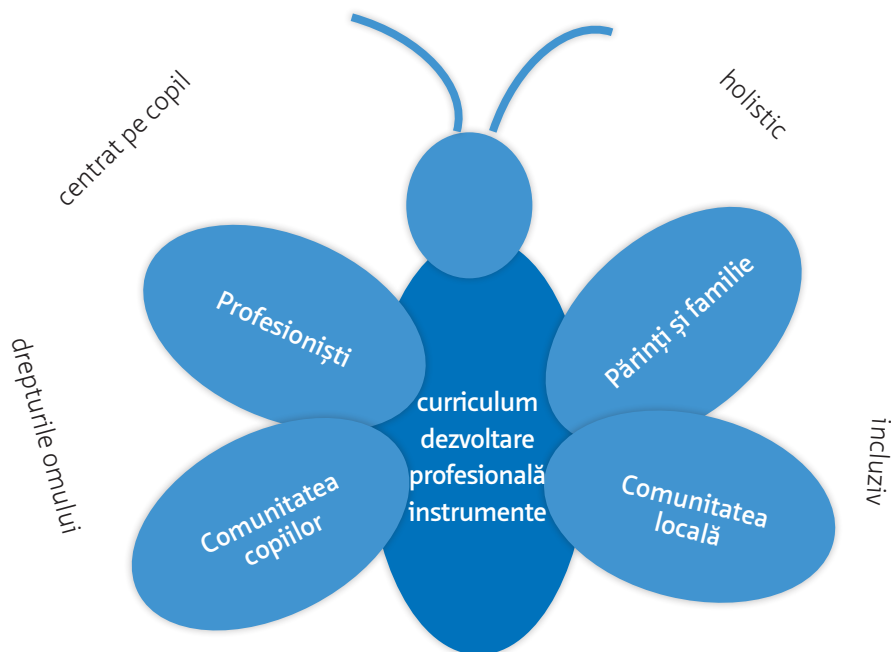


Figura 2. Modelul Butterfly pentru sprijinirea tranzițiilor copiilor dinspre familie spre instituțiile de educație timpurie (2023, proiect application Butterfly_KA220-SCH-99124E4D)

Modelul se distinge prin câteva aspecte: a) contrabalansează discursul despre relația părinți și instituție în termeni de „furnizor” și „beneficiar”; b) pune în legătură familiile, copiii, profesioniștii din diverse domenii și comunitatea; c) promovează în mod explicit perspectiva copilului și experiențele trăite de copii ca actori sociali competenți; și d) pornește de la caracteristicile familiilor și comunităților și încurajează abordări educaționale și interacționale sensibile din punct de vedere cultural. Analizele din cele trei țări participante au relevat, pe de o parte, valori diferite asociate cu educația timpurie în familie și instituții, precum și diferențe referitoare la serviciile instituționale (de educație, îngrijire, sănătate, asistență socială, sprijin pentru familii sau persoane aflate în dificultate). Dincolo de diferențele referitoare la politicile naționale, practicile instituționale sau practicile parentale din contexte socio-culturale diferite, cercetătorii au remarcat două similarități. Prima este că resursele din comunitate sunt puțin cunoscute și, implicit, sunt insuficient folosite. A doua este că grupul de copii, relațiile dintre copii sunt insuficient valorificate pentru a facilita tranziția noilor veniți, deși atât profesioniștii din instituții, cât și membrii familiilor sunt conștienți de potențialul copiilor, ca resurse în tranziția copiilor.

Ținând cont de aceste rezultate și de reperele teoretice menționate, propunem, spre exemplificare, câteva instrumente pe care le adaptăm și dezvoltăm în cele două instituții din România. Propunem de asemenea și reflecțiile profesioniștilor despre modul în care procesele de tranziție pot fi facilitate folosind astfel de resurse.

Exemple de instrumente care facilitează tranziția și reflecții ale profesioniștilor

Modelul Butterfly (Figura 2) funcționează pe două niveluri: unul *conceptual*, care vizează înțelegerea și sprijinirea procesului de tranziție, și unul *operațional*, reprezentat de un set de instrumente concrete (*tools*, în limba engleză). În România, în urma consultărilor cu cele două instituții implicate (*Centrul de zi Lizuca, sector 3 București* și *Centrul Wonder Protagoniști în Educație*), au fost selectate cinci instrumente-cheie, adaptate în perioada februarie 2025 – ianuarie 2026. Fiecare instrument reflectă un aspect esențial al tranziției copilului: relația dintre personal și părinți, relația dintre personal și copil, integrarea în grupul de copii, colaborarea între profesioniști și conexiunea dintre instituție și comunitate. Aceste instrumente sunt în prezent testate și ajustate, pentru a răspunde nevoilor specifice contextului local.

Procesul de pilotare se desfășoară în două instituții. Primul centru oferă sprijin gratuit copiilor cu vârste între 3 și 14 ani, cu cerințe educaționale speciale, proveniți din medii defavorizate, prin activități educaționale, de socializare și terapii individualizate menite să faciliteze incluziunea și adaptarea lor școlară și socială, iar cel de-al doilea centru de zi oferă servicii esențiale de educație timpurie și îngrijire, destinate copiilor cu dizabilități, cu vârste între 0 și 7 ani, având ca scop prevenirea abandonului, facilitarea integrării sociale și sprijinirea părinților în îndeplinirea responsabilităților parentale.

În continuare vom prezenta instrumentele care s-au dovedit a fi cele mai eficiente în procesul de pilotare din cele două instituții și modul în care acestea au fost modelate și adaptate, pe baza experiențelor practice obținute până acum.

„Valiza de bun-venit” este o sacoșă personalizată oferită copiilor imediat după înscrierea în program, având rolul de a facilita adaptarea lor la noul mediu și de a crea o conexiune pozitivă cu personalul instituției. Ea conține obiecte care trezesc curiozitatea și dau indicii despre activitățile viitoare (alfabet ilustrat, cartonașe cu emoții, jucării senzoriale, mingi, baloane de săpun, mici jocuri și materiale vizuale), precum și elemente simbolice ale instituției (de exemplu, mascota).

Instrumentul a fost pilotat în cele două instituții, fiind adaptat specific contextului fiecăreia. La centrul care oferă sprijin copiilor cu vârste între 3 și 14 ani, accentul a fost pus pe crearea și achiziționarea unor materiale variate și atractive. Copiii au primit sacoșa imediat după înscriere, iar, deși surpriza a fost apreciată, s-a constatat că materialele nu erau utilizate acasă, ci doar în prezența personalului, ceea ce a evidențiat importanța relației directe adult-copil și nevoia de reîmprospătare constantă a conținutului.

La centrul de zi, valiza a fost construită în jurul unei povești ilustrate despre rutinele zilnice, având ca personaj central mascota centrului — ursulețul Toto. Conținutul valizei a fost actualizat periodic, în funcție de temele săptămânale și de nevoile copiilor, incluzând materiale senzoriale, vizuale și tactile, jucării, marionete și activități de rol. Copiii tipici au manifestat curiozitate și implicare activă, și-au personalizat valiza și au integrat personajul în rutina zilnică, în timp ce copiii mici (0–2 ani) și cei cu diverse tulburări au prezentat interes redus sau de scurtă durată, necesitând adaptări (activități scurte, clare, multisenzoriale și suport individualizat).

Experiența celor două instituții a arătat că „Valiza de bun-venit” este utilă mai ales în perioada de tranziție și acomodare la noul context educațional, stimulând curiozitatea, cooperarea, exprimarea emoțiilor și sentimentul de apartenență. Pentru a asigura eficiența, dar și sustenabilitatea instrumentului, este recomandată personalizarea constantă a conținutului valizei în funcție de profilul și interesele fiecărui copil, precum și integrarea sa în activitățile zilnice și temele săptămânale. Confecționarea parțială a materialelor în instituție reprezintă o soluție practică, pentru a reduce costurile și pentru a le adapta ușor la nivelul de dezvoltare al copiilor. În vederea maximizării impactului pozitiv al instrumentului, este esențială implicarea activă și continuă a personalului, precum și cooperarea cu părinții, acestea susținând atât procesul de tranziție, cât și progresul socio-emoțional și relațional al copiilor.

„Decalogul” este un instrument creat pentru a ghida personalul și părinții în promovarea unor principii și comportamente pozitive, prin acțiuni concrete care susțin incluziunea, empatia și cooperarea. În fiecare lună este selectată o temă centrală — precum viața sănătoasă, dărnicia, lucrul în echipă sau respectul —, iar activitățile desfășurate sunt adaptate la contextul fiecărei instituții, implicând atât copiii, cât și părinții și personalul.

Instrumentul a fost pilotat în cele două centre, fiecare având propriul său ritm și specific. În centrul destinat copiilor cu vârste între 3 și 14 ani, accentul a fost pus pe activități educaționale și de grup care să încurajeze participarea activă, dezvoltarea abilităților sociale și conștientizarea valorilor promovate. Au fost utilizate jocuri, ateliere creative, jocuri de rol și

activități practice — de la crearea unui board game pe tema vieții sănătoase, până la activități care au stimulat generozitatea și colaborarea. Procesul a arătat că, deși copiii au reacționat pozitiv, lucrul în echipă a fost o provocare, iar activitățile au trebuit adaptate pentru a răspunde diferitelor nevoi emoționale și sociale ale grupului.

La centrul de zi, Decalogul a fost implementat prin activități scurte, multisenzoriale și repetate, care să sprijine incluziunea și dezvoltarea personală. S-au folosit cântece, jocuri de mișcare, marionete și materiale vizuale pentru a încuraja interacțiunea și învățarea prin experiență. S-a observat o implicare ridicată a copiilor tipici, în timp ce pentru copiii cu cerințe speciale a fost nevoie de sprijin individualizat și o colaborare constantă cu părinții. Activitățile au variat de la jocuri simple de salut și recunoaștere a emoțiilor, la teme despre igienă, mediu, solidaritate, respect și responsabilitate.

Experiența pilotării în cele două centre a demonstrat că Decalogul poate fi un cadru flexibil și valoros, care contribuie la dezvoltarea socio-emoțională a copiilor și la consolidarea relațiilor dintre personal, părinți și comunitate. Pentru a asigura eficiența pe termen lung, este esențială adaptarea permanentă a activităților la nevoile copiilor, precum și implicarea activă a părinților și a întregii echipe educaționale.

„Scrisoarea către părinți” este un instrument prin care familia are ocazia să-și prezinte copilul într-un mod personal. Scopul este de a facilita cunoașterea copilului dincolo de aspectele formale și de a sprijini construirea unei relații de încredere între părinți și personalul instituției. Scrisoarea oferă detalii despre personalitatea, interesele, obiceiurile sau nevoile copilului, completând astfel evaluările și observațiile specialiștilor din centru.

Instrumentul a fost pilotat cu adaptări specifice contextului fiecărei instituții. În primul centru, scrisoarea a fost introdusă imediat după înscriere, sub diverse forme (scris de mână, electronic sau verbal), ceea ce a permis obținerea unor informații suplimentare despre copil și familia sa. Procesul a necesitat însă explicații clare cu privire la scop și structură, iar barierele principale au fost nivelul redus de alfabetizare al părinților și dificultățile de exprimare în limba română, mai ales pentru părinții din Ucraina. S-a observat că succesul depinde în mare măsură de disponibilitatea și interesul părinților, dar și de implicarea constantă a personalului.

În celălalt centru, implementarea a început cu o dezbatere internă privind momentul potrivit pentru solicitarea scrisorii (imediat după admitere sau după o perioadă de acomodare). Pentru a sprijini părinții, a fost propus un șablon orientativ, însă mulți au întâmpinat dificultăți: unii nu știau să scrie, alții nu înțelegeau relevanța exercițiului sau se temeau că, dacă nu formulează „corect”, copilul ar putea avea de suferit. Aceste suspiciuni au

80 evidențiat importanța relației de încredere și a solicitării scrisorii într-un moment în care părintele se simte deja confortabil să împărtășească informații. În unele cazuri, scrisoarea a fost folosită și pentru părinții copiilor deja înscriși, ca prilej de reflecție după anumite activități (de exemplu, tabere terapeutice).

Experiența celor două instituții arată că „Scrisoarea către părinți” este un instrument valoros pentru aprofundarea cunoașterii copilului și consolidarea colaborării familie–instituție. Totodată, pilotarea a scos în evidență că utilitatea scrisorii depinde de modul în care este introdusă și explicată părinților, de nivelul lor de alfabetizare și de climatul de încredere construit cu personalul. Pentru a-i maximiza impactul, sunt recomandate: crearea unor modele sau ghiduri simple pentru redactare, flexibilitatea în alegerea formatului (scris, verbal, electronic), integrarea instrumentului într-un proces mai amplu de comunicare și susținerea constantă a părinților în exprimarea liberă și sinceră despre copilul lor.

Experiența pilotării celor trei instrumente a demonstrat că sprijinirea tranziției copiilor necesită abordări creative și flexibile, orientate spre unitatea fiecărui copil. Reușita lor depinde de parteneriatul strâns dintre personal și părinți și de disponibilitatea instituțiilor de a ajusta permanent metodele folosite. Astfel, instrumentele devin nu doar soluții practice, ci și puncte de referință în construirea unui mediu educațional bazat pe incluziune, cooperare și respect reciproc.

Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic pentru educație timpurie — un cadru formal relevant pentru consolidarea problematicii tranziției copiilor dinspre familie înspre instituțiile de educație timpurie

*Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ — document reglator aprobat prin OM nr. 7386/2024 — se constituie într-o resursă oficială care ar putea genera efecte ameliorative și inovative în privința formării profesioniștilor în educație timpurie, cu implicații inclusiv asupra experiențelor trăite de copii drept tranziții. Astfel, o serie de precizări din componenta *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic pentru educație timpurie* — subdiviziune a documentului mai sus amintit — relevă un conținut potențial posibil de conectat, de asociat cu tranziția copiilor dinspre familie înspre instituțiile de educație timpurie, în sensul de bază de derivare a unor finalități ale programelor de formare și/ sau bază de dezvoltare de practici de formare și de instrumente sau resurse didactice.*

Dintre acestea, selectăm cele mai relevante competențe, precum și domeniile cărora le sunt subordonate:

Competența	Domeniul de competență
– Manifestă încredere în potențialul de dezvoltare al fiecărui copil și susține ritmul propriu de învățare al acestuia – Respectă diversitatea etnică, socioeconomică, lingvistică și religioasă a copiilor și a comunităților de proveniență ale acestora și gestionează implicațiile asupra dezvoltării și învățării	Cunoașterea copiilor și a modului în care aceștia se dezvoltă și învață
– Construiește contexte de învățare autentică, prin abordări integrate, în care copiii își pot valorifica experiențele de viață și interesele lor de cunoaștere, în funcție de vârstă	Curriculum și proces didactic
– Creează o atmosferă de relaționare pozitivă în creșă/ grădiniță, stabilind și menținând rutinele și regulile comportamentale/ de organizare a activităților educaționale/ de organizare a activităților educaționale, într-un mediu afectiv pozitiv, structurat și predictiv, facilitând formarea/ dezvoltarea unor relații de atașament sigur la copii, în colaborare cu personalul care deservește grupa – Respectă și valorizează diversitatea etnică, lingvistică, culturală, socioeconomică etc. în organizarea mediului de învățare (amenajare spațiu, reguli, rutine, roluri, limbaj etc.)	Mediu de învățare și stare de bine
– Oferă sprijin fiecărui copil în funcție de particularități individuale, de cerințe educaționale speciale sau situații de risc școlar, inclusiv în colaborare cu colegi și/ sau alți specialiști – Contribuie la compensarea/ diminuarea decalajelor de progres, generate de factori variați (socioeconomici, culturali, particularități individuale), precum și la depășirea dificultăților de acomodare la mediul școlar – Susține familia/ tutorii pentru a înțelege așteptările și rolul creșei/ grădiniței, și colaborează cu aceasta/ aceștia pentru reușita educațională a copilului – Susține familia/ tutorii pentru a înțelege așteptările și rolul creșei/ grădiniței, și colaborează cu aceasta/ aceștia pentru reușita educațională a copilului	Consilierea copiilor, colaborarea cu familia/ tutorii și comunitatea
– Participă periodic la activități de dezvoltare profesională continuă, în raport cu nevoile profesionale proprii și cu prioritățile locale sau naționale	Etică, reflexivitate și învățare continuă
– Participă la procese de planificare strategică și decizionale colective care se derulează în cadrul instituției – Contribuie la fundamentarea unor decizii și inițiative educaționale privind participarea la educație a copiilor, progresul și starea lor de bine, pe baza culegerii de date și informații relevante	Dezvoltare instituțională

Toate aceste elemente pot fi transpuse în „Modelul Butterfly”, respectiv în corpul fluturului, relațiile cu cele patru aripi (părinții și familiile, profesioniștii din instituțiile de educație timpurie, grupul de copii — covârșnici sau semeni — și comunitatea locală) fiind simplu de identificat și de valorificat. Fie că este vorba despre formarea inițială a profesioniștilor din domeniul educației timpurii sau despre formarea continuă a acestora, tranziția copiilor dinspre familie înspre instituțiile de educație timpurie este prezentă implicit.

Concluzii

În prezent, tranziția de la mediul familial la cel instituțional sau între trepte educaționale este insuficient conceptualizată și sprijinită la nivel național. În lipsa unor politici clare, această etapă este redusă adesea la un proces administrativ, centrat pe înscrierea formală a copilului într-o instituție, fără măsuri consistente de sprijin pentru adaptarea facilă și starea de bine a copilului și familiei.

În România, tranziția de la grădiniță la școală este considerată cea mai importantă și are cea mai mare vizibilitate în documentele oficiale. Nu există referințe la tranziția de la familie la instituțiile de educație timpurie, cu excepția perioadei de 10 zile de acomodare inițială (copiii care merg pentru prima dată în instituțiile de educație timpurie pot fi însoțiți de părinți — dacă instituția permite — câteva ore pe zi, timp de 10 zile). Nu există referințe la interacțiuni, starea de bine a copiilor/ adulților, joc sau grupul de covârșnici.

Pentru înțelegerea și sprijinirea tranzițiilor, ajută ca profesioniștii și familia să aibă o înțelegere împărtășită privind echilibrul dintre atașament, autonomia copiilor și capacitatea lor de a acționa, de la vârste foarte mici.

În programele de formare inițială și continuă propunem ca temele care vizează formarea atașamentului securizat să fie îmbogățite cu secvențe de formare care îi ajută pe profesioniștii din educația timpurie să vadă și perspectiva copilului, capacitatea de a acționa și reziliența în contextele tranzițiilor. De exemplu, rămâne ca resursele și practicile derivate din documentul despre profilului și standardele profesionale ale cadrului didactic să menționeze și să urmărească explicit problematica tranzițiilor.

Tranzițiile presupun tipare interacționale și relaționale complexe, care se extind dincolo de familie și instituție. Mediul de rezidență, condițiile socioeconomice ale comunității, structura familiei, tradițiile, contextul cultural, rețeaua de suport influențează accesul și modul în care copilul trăiește tranziția de la familie la instituția de educație timpurie.

Cultivarea sentimentului de apartenență este centrală pentru starea de bine a copilului în instituțiile de educație timpurie și poate fi cultivată prin pregătire gradată, familiarizarea treptată a copilului cu structura zilnică, activitățile, tranzițiile cotidiene. Experiențele împărtășite de copii, în special folosirea copiilor mai experimentați ca mentori pentru noii veniți și grupul de copii pot fi mai mult valorificate pentru a facilita tranziția copiilor în creșă, grădiniță sau centrul de zi.

Propunem de-centrarea de pe înțelegerea exclusivă a tranziției copilului ca despărțire dureroasă (la creșă, despărțire de părinți, respectiv despărțire de familie și prieteni — când copilul trece de la creșă la grădiniță sau de la o grupă la alta) spre înțelegerea acestei experiențe ca exercițiu de reziliență, învățare și dezvoltare. Mai concret, copilul, familia și profesioniștii din instituții pot folosi cu mai multă îndrăzneală interacțiunile și relațiile din grupul de copii și resursele din comunitate (voluntari, pensionari, asistenți medicali, asistenți sociali, elevi din școala din cartier, cluburi sau centre pentru copii din proximitate ș.a.). Valorificarea acestor resurse poate transforma percepțiile asupra tranziției, dinspre o experiență foarte dificilă emoțional spre o experiență provocatoare emoțional, dar care marchează noi oportunități de învățare și dezvoltare.

Bibliografie

- Alanen, L. (2014), Childhood and intergenerationality: Toward an intergenerational perspective on child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. Korbin (eds.), *Handbook of child well-being*, pp. 131–160, Dordrecht: Springer.
- Alanen, L., Baraldi, C., de Coninck-Smith, N., Ní Laoire, C. & Tisdall, K. (2018), Cross-disciplinary conversation in childhood studies: Views, hopes, experiences, reflections, *Childhood*, 25(2), 127–141. <https://doi.org/10.1177/0907568218760326>
- Bharara, G. (2020), Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review, *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(Suppl 1), 104–123. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>
- Barclay, D. (2025), *Supporting pupil wellbeing during school transition to Key Stage 2 in the UK independent sector* (Doctoral thesis), St Mary's University, London.
- Bridges, W. (2004), *Transitions: Making sense of life's changes*, 2nd ed., Perseus Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995), The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G.H. Elder, Jr. & K. Lüscher (eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, pp. 599–618, American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006), „The bioecological model of human development“. In W. Damon (coord. seriei) & R.M. Lerner (coord. vol), *Handbook*

of child psychology; vol. 1: Theoretical models of human development, pp. 793–828, Wiley.

Corsaro, W. (2005), *The sociology of childhood*, 2nd ed., Pine Forge Press.

Degotardi, S. & Pearson, E. (2009), Relationship Theory in the Nursery: Attachment and Beyond, *Contemporary Issues in Early Childhood* 10(2), 144–155. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.144>

Degotardi, S., Page, J. & White, E.J. (2017), (Re)conceptualising relationships in infant-toddler pedagogy, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 355–361. <https://doi.org/10.1177/1463949117742760>

Elfer, P. (2006), Exploring Children's Expression of Attachment in Nursery, *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2).

González-Moreira, A., Ferreira, C. & Vidal, J. (2024), A journey to primary education: A systematic review of factors affecting the transition from early childhood education to primary education, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 69(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2024.2335679>

Hanewald, R. (2013), Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>

Hanno, E.C., Jones, S.M. & Lesaux, N.K. (2021), Back to basics: Developmental catalysts of quality improvement in early education and care, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 200–207. <https://doi.org/10.1177/23727322211032258>

Hotărârea de Guvern nr. 566/2022. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/254657>

James, A. (2009), Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig (eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*, pp. 34–45, Palgrave Macmillan.

James, A. & James, A. (2012), *Key concepts in childhood studies*, SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526435613>

Jindal-Snape, D. (ed.) (2010), *Educational Transitions: Moving Stories from Around the World*, 1st ed., Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203859124>

Jindal-Snape, D., Symonds, J.E., Hannah, E.F.S. & Barlow, W. (2021), Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks, *Frontiers in Education*, 6, 540027.

'It's scary starting a new school': Children and young people's perspectives on wellbeing support during educational transitions. Available from: https://www.researchgate.net/publication/371132752_'It's_scary_starting_a_new_school'_Children_and_young_people's_perspectives_on_wellbeing_support_during_educational_transitions (accesat pe 21 decembrie 2025).

Kennedy, E.K., Cameron, R.J. & Greene, J.H. (2012), Transitions in the early years: Educational and child psychologists working to reduce the impact of school culture shock, *Educational and Child Psychology*, 29(1). <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.1.19>

Ministerul Educației (2024), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani* (ediția a III-a, actualizată). Echipa de coordonare: C. Anghelescu, C. Boca, L. Costache, C. Lică, I. Herseni & C. Ulrich Hygum. https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf

Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

- Ordinul Ministrului Educației nr. 7 386/11.11.2024. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2024/OM_7386_2024_profil_standarde_prof_cd_inv_preuniv.pdf
- Application Erasmus + project Butterfly_KA220-SCH-99124E4D, 2023. <https://www.ucviden.dk/en/publications/butterfly-projektet-en-holistisk-tilgang-og-internationalt-samarb/>
- Qvortrup, J. (1997), Review Essay: Children, Individualism and Community, *Childhood*, 4(3), 359–368. <https://doi.org/10.1177/0907568297004003007>
- Qvortrup, J. (2008), Childhood in the Welfare State. In A. James & A.L. James (eds.), *European Childhoods*, Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230582095_11
- SIPET (2025), *Servicii integrate și profesioniști în educația timpurie — cod proiect P_03. Program de formare a formatorilor în domeniul curricular pentru personalul didactic și administrativ din serviciile de educație timpurie*. Proiect finanțat în cadrul PNRR/2024/VI/C15/R2/I3. Acreditat prin ORDIN nr. 3216/03.02.2025. <https://sipet.unibuc.ro/>.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010), In search of child perspectives and children's perspectives in childhood sociology. In *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice* (Chapter 2), Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1_2
- Ulrich Hygum, C. & Hygum, E. (2021), Crèche and cry, here and there: Exploring children's agency in Romanian and Danish nurseries, *Ethnography and Education*, 16(3), 327–342. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1911669>
- Ulrich Hygum, C. & Hygum, E. (2023), Young children's agency in nurseries: Premise for learning for life, *Revista de Pedagogie*, 71(2), 33–50.
- Varpanen, J. (2019), What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research, *Educational Research Review*, 28, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288>
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008), Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice, *Working Paper No. 48*, The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- WP2 (2024, oct.), *International report: Transitioning children from vulnerable situations to early childhood education and care (ECEC) institutions. Policy and best practices in Denmark, Romania, and Spain*.

De la „ajutorul care nu ajută”, la autonomie. Aplicații pentru dezvoltarea copilului mic

Prof. univ. dr. Anca Nedelcu
(Universitatea din București)

Cultivarea autonomiei copiilor, chiar de la vârste mici, în funcție de potențialul specific fiecărei etape parcurse, reprezintă cu certitudine o țintă a oricărui demers educațional responsabil. Creșterea spre independență este un proces important de echipare a copilului cu resurse interne — cognitive, emoționale și relaționale — în vederea construirii capacității sale de a lua decizii, de a-și asuma responsabilități, de a-și gestiona libertatea, într-un mod echilibrat și profitabil. Acest ansamblu de elemente nu reprezintă doar o competență individuală deosebit de necesară, ci este o bază sănătoasă pentru relaționarea cu ceilalți, pentru asumarea rolurilor sociale și pentru dezvoltarea unor atitudini profitabile de cooperare și conviețuire. *Adică pentru creșterea unui copil încrezător, independent și responsabil, angrenat social, echilibrat și eficient în acțiunile și opțiunile sale.*

Este evident că nicio vârstă nu este prea mică pentru a începe demersurile de formare a acestor abilități. *Educația timpurie este un spațiu privilegiat, plin de oportunități, pentru dezvoltarea autonomiei copiilor*, chiar dacă manifestările acestora sunt încă fragile, fragmentare și profund dependente de sprijinul adultului. Această perioadă este etapa în care copiii învață să spună „pot singur”, să testeze limite, să negocieze reguli și să își descopere treptat capacitatea de a influența mediul în care trăiesc, de a-l controla. Însă, este clar că, la această vârstă, autonomia nu se traduce prin manifestări de independență absolută, ci se compune treptat din exerciții de asumare a unor sarcini simple și de inițiere a unor comportamente cu sens personal (Reeve, 2006). Căci, autonomia copilului mic se exprimă prin capacitatea acestuia de a face alegeri cu miză redusă, dar importante pentru creșterea sa, de a-și exprima dorințele și de a participa activ la activități adaptate nivelului său de dezvoltare.

Totuși, chiar dacă actele de manifestare a comportamentelor autonome par simple, procesul nu e deloc ușor. Pentru că autonomia nu înseamnă,

de exemplu, doar posibilitatea unui copil de a alege singur între mai multe alternative, ci și capacitatea de a înțelege consecințele acestor alegeri, de a-și regla comportamentul și de a acționa cu sens în raport cu mediul înconjurător. Așadar, un proces provocator, care se construiește treptat, cu răbdare, cu toleranță pentru eroarea potențială. Și, foarte important, acest lucru reprezentând și miezul capitolului de față, cu echilibru între intervenție și non-intervenție. Căci, în acest context, sprijinul exagerat, nedozat just, prea abundent în raport cu necesitățile celor mici — „ajutorul care nu ajută” — poate deveni un obstacol semnificativ care efectuează buna creștere. Despre aceste provocări vom vorbi în continuare, propunând unele soluții de eficiență și analizând consecințele intervențiilor, uneori salutare, alteori neinspirate, ale adulților.

Clarificări conceptuale

Definițiile autonomiei sunt multiple, construite din perspective variate — psihologice, filosofice, sociale. Simplist spus, conceptul se referă la *capacitatea de a face alegeri proprii și de a acționa în acord cu ele, asumându-ne și responsabilitatea consecințelor*. În cazul copilului preșcolar, acest lucru înseamnă efectuarea de activități *potrivite vârstei*, realizate cu un grad tot mai mare de inițiativă personală, *desfășurate de cele mai multe ori cu sprijinul și supravegherea adultului*. De pildă, alegerea hainelor dintre mai multe variante propuse de părinte, îndeplinirea unor mici sarcini casnice, fără grad mare de dificultate, precum strângerea jucăriilor ori așezarea tacâmurilor la loc, alegerea activității preferate în grădiniță, participarea la stabilirea regulilor de grup sau implicarea în jocul liber, unde copilul își inventează roluri și scenarii proprii. Chiar dacă par mărunte, aceste experiențe cotidiene constituie exerciții importante de autoafirmare, responsabilizare și explorare, care pun bazele unei autonomii solide și adaptative și îi arată copilului că vocea lui contează și că are un anumit control asupra propriilor activități.

Literatura de specialitate consemnează multiple alte nuanțe ale conceptului de autonomie, dincolo de aceste exemple și explicații simple. De pildă, în cadrul celebrei teorii a autodeterminării, Ryan și Deci (2000) definesc autonomia ca fiind „experiența de a-ți conduce propriile acțiuni prin alegere liberă, mai degrabă decât prin constrângeri externe sau presiuni interne”. Într-o altă lucrare renumită (Ryan și Deci, 2017), cei doi autori subliniază că „a fi autonom înseamnă a acționa în concordanță cu adevăratul sine, exprimând valori și interese personale, chiar și atunci când comportamentul este influențat de factori externi”. Dintr-o altă perspectivă, mai pronunțat

88 educațională, Reeve (2006) afirmă că autonomia copilului constă în „posibilitatea acestuia de a lua decizii potrivite vârstei și de a-și exercita inițiativa, în cadrul unui proces ghidat și sprijinit de adult”.

Aceste definiții evidențiază caracterul multidimensional al autonomiei: pe de o parte, ea înseamnă libertate interioară și autenticitate, pe de altă parte, este un proces relațional și educațional, susținut prin interacțiunea constantă cu adulții și cu mediul social.

Dezbaterile academice subliniază și alte provocări conceptuale asociate ideii de autonomie. Diverși termeni, concepte de bază și obiective se amestecă adesea într-un mod confuz și uneori vag în dezbaterile academice și profesionale pe această temă și, mai ales, în limbajul curent. O trecere în revistă a cercetărilor privind autonomia în educație arată că expresii precum „învățare independentă”, „asumarea responsabilității pentru propria învățare”, „autodeterminare”, „autoreglare”, „autonomie” sunt, așa cum remarcă Edlynn (2023), utilizate în general și interschimbabil, dar nu întotdeauna cu aceeași semnificație. „Folosim adesea termenii «autonomie» și «independent» ca și cum ar fi sinonimi, dar autonomia acoperă o stare de a fi mult mai cuprinzătoare decât independența. Îndrăznesc să presupun că majoritatea părinților definesc «independent» drept a te descurca singur în realizarea de sarcini și a nu mai avea nevoie de ajutorul adulților (visul oricărui părinte când suntem atât de obosiți!)” (Edlynn, 2023).

Adițional, în alte definiții, autonomia este echivalată cu independența față de autoritate și libertatea de acțiune. Ca atare, orice efort de clarificare conceptuală e binevenit ca debut al construcțiilor concrete de sprijin al eforturilor adulților de formare a copiilor autonomi.

Tipologii

Diversitatea definițiilor este dublată de diversitatea tipologiilor asociate ideii de autonomie, fiecare variațiune pe aceeași temă încercând să surprindă nuanțe diferite ale acestui concept complex. Astfel, literatura de specialitate vorbește despre mai multe feluri de manifestare a comportamentelor autonome, care includ: autonomia emoțională, autonomia comportamentală și autonomia în raport cu valorile (uneori numită morală sau axiologică) (Opre, 2020), triadă la care unii autori adaugă și autonomia cognitivă (intelectuală).

Autonomia emoțională se referă la modalitățile în care copilul își gestionează trăirile și comportamentele, arătând că acesta nu depinde excesiv de aprobarea permanentă a figurilor de atașament. Când vorbim de copii mici, ca cei care sunt ținta capitolului de față, autonomia emoțională poate

să fie observată, de exemplu, în modul în care aceștia rămân în grădiniță fără a manifesta anxietate de separare, în care fac față unor frustrări minore, fără episoade imediate de plâns sau fără a solicita intervenția unui adult.

Autonomia comportamentală implică abilitatea copiilor de a lua decizii și de a acționa pe cont propriu, în concordanță cu propriile dorințe și nevoi și în corelație cu indicațiile și cadrul creat de adulții care îi au în grijă. Acest lucru înseamnă, de exemplu, a decide ce culoare să folosească într-un desen, a încerca să se îmbrace fără ajutor cu tricoul pe care și l-au ales dintre opțiunile prezentate de un adult. Firește, aici vorbim inițial de alegeri dintre opțiuni limitate (nu excesiv de multe, pentru a evita oboseala decizională), adecvate vârstei. Treptat, pe măsură ce copilul ia decizii simple și vede consecințele acestora, manifestările autonomiei sale devin mai complexe.

Autonomia axiologică reprezintă capacitatea copilului de a-și forma propriile judecăți despre bine și rău, dincolo de simplul respect față de autoritate. Adică tranziția de la ceea ce Jean Piaget numea moralitatea heteronomă, manifestarea respectuoasă pentru că așa a spus adultul, la cea autonomă. Este evident că vorbim aici despre o vârstă la care acest proces este incipient, începe cu respectarea regulilor și limitelor pentru că „așa trebuie” și continuă cu interiorizarea treptată a semnificațiilor acestora. Și, ușor, ușor, apar și primele micile alegeri etice: o mărturisire inițiată din proprie inițiativă a unei fapte nu tocmai salutare, o compensare a efectelor acesteia printr-un gest reparator (Piaget, 1932).

Autonomia cognitivă (intelectuală) — frecvent inclusă sub umbrela comportamentală — merită menționată ca fiind un aspect distinct: este capacitatea copilului de a avea opinii personale și de a rezolva probleme într-un mod original, nu doar imitativ. Deși pare — și este — o competență avansată, elementele sale de bază sunt vizibile și pot să fie consolidate chiar de la vârste mici. De exemplu, atunci când un copil improvizează o soluție pentru a ajunge la o jucărie de pe un raft (împingând-o să se miște de acolo cu o baghetă, spre exemplu), când își exprimă preferințele și alege o activitate care îl încântă sau când caută, curios, explicații pentru diferite realități înconjurătoare. Sau, de ce nu, atunci când începe să-și dea seama că unele reguli au și excepții, sau că părinții săi sau doamna educatoare pot și ei greși în anumite momente.

Firește, tipologiile de mai sus nu se manifestă izolat, fără corelații între ele și cu elementele contextuale, ci cresc treptat și intercorelat. Este clar că un preșcolar manifestă comportamente de autonomie personală — își pune singur în farfurie, se spală pe dinți etc. — în strânsă relație cu unele care țin de domeniul autonomiei comportamentale și emoționale; căci, odată

90 ce a reușit să facă singur o sarcină de rutină capătă încredere (componenta emoțională) și va fi dispus să încerce și alte acțiuni independent (componenta comportamentală).

O altă clasificare a formelor de autonomie îi aparține lui Ecclestone (2005), care, inspirându-se din lucrările lui Carr și Kemmis (1986), propune o tipologie a autonomiei care include dimensiuni procedurale, personale, critice și, în cele din urmă, emancipatorii. Aceste forme de autonomie sunt corelate cu diferite modele de predare și învățare — transmisiv, tranzacțional sau transformațional — și reflectă motivații distincte care se manifestă de-a lungul programelor educaționale. Ecclestone subliniază că aceste forme de autonomie nu sunt compartimente rigide, ci coexistă, se suprapun și se transformă de-a lungul experiențelor de învățare. Practicile de evaluare formativă pot stimula, în funcție de context, un tip sau altul de autonomie, ceea ce face ca această tipologie, chiar dacă imperfectă, să ofere un cadru valoros de analiză a relației dintre autonomie, motivație și evaluare în educație.

Autonomia copiilor de vârstă mică: echilibrul între libertate și îndrumare

Plecând de la aceste repere teoretice, se naște întrebarea despre cum este cel mai eficient să se acționeze pentru a construi concret un nivel optim de autonomie încă din anii preșcolarității. Acest parcurs nu este simplu, căci, la această vârstă, timpurie, autonomia nu este un rezultat ce se obține de la sine, ci un proces care are nevoie de un cadru pedagogic coerent, de o atitudine a adultului atent calibrată și de un context social favorabil.

Nu e nevoie să inventariem prea multe cercetări pentru a ne da seama că autonomia se dezvoltă mai eficient atunci când copiii sunt încurajați să ia decizii simple, să își asume sarcini adaptate nivelului lor de dezvoltare și să primească un feedback constructiv. Reeve (2006) arată că profesorii sau educatorii care susțin eficient acest proces oferă explicații clare pentru reguli, propun alegeri reale și validează emoțiile copiilor, ceea ce duce la o implicare mai mare și la o motivație intrinsecă sporită. În același timp, Kagitcibasi (2005) subliniază că autonomia nu trebuie înțeleasă ca o desprindere de relațiile semnificative, ci ca o capacitate de a lua decizii în cadrul unor interacțiuni care oferă sprijin și securitate afectivă.

În familie și în grădiniță, acest echilibru se poate traduce prin o serie de exemple de situații concrete: copilului i se oferă (două) opțiuni, dar alegerea finală îi aparține, este lăsat să încerce să se îmbrace sau să strângă jucăriile, chiar dacă procesul durează mai mult, în loc să fie înlocuit de

adult pentru maximizarea eficienței acțiunilor respective; sau, în aceeași manieră, este încurajat să își exprime părerea atunci se iau unele decizii care privesc activitățile zilnice în care este implicat.

Chiar dacă, în teorie, aceste deziderate sunt evidente și salutare, în practica zilnică nu sunt întotdeauna simplu de aplicat, căci găsirea unui echilibru între prea multă și prea puțină susținere, între o îndrumare împovăraătoare și una absentă este un proces dificil. Literatura de specialitate arată că sprijinul acordat copilului trebuie să fie suficient pentru a-l ghida, dar nu atât de intruziv încât să îi limiteze inițiativa. Ryan și Deci (2000), în teoria autodeterminării, subliniază că autonomia este o nevoie psihologică fundamentală, care se dezvoltă atunci când mediul oferă oportunități de alegere și respectă vocea copilului, în loc să impună constant reguli sau direcții fără negociere.

Găsirea acestui punct valoros de echilibru între libertate și îndrumare este un proces complex, ce presupune finețe pedagogică, consecvență și o permanentă ajustare atât la nevoile și ritmurile individuale ale copilului, cât și la particularitățile contextului familial și educațional în care acesta se dezvoltă.

Acest proces este cu atât mai delicat cu cât include o necesitate evidentă de a lucra cu nuanțe și „cantități” exacte. Libertatea și sprijinul trebuie să fie în proporții juste și „dozaje” precise, atât cât este nevoie, în măsura în care stimulează inițiativa, dar nu generează haos, și în măsura în care oferă siguranță, dar nu blochează explorarea. Orice exces — fie de control, fie de libertate — riscă să dezechilibreze procesul, transformând autonomia într-o simplă aparență sau, dimpotrivă, într-o lipsă de repere.

Ca atare, libertatea nu înseamnă absența limitelor, ci posibilitatea de a explora, de a lua decizii potrivite vârstei și de a învăța din consecințele lor. Nici îndrumarea, pe de altă parte, nu trebuie să fie un control excesiv sau o tentativă de rezolvare a tuturor provocărilor în locul copilului, căci, în această situație, acesta ar fi privat de ocazia de a învăța, de a-și exersa perseverența și de a-și dezvolta încrederea în propriile resurse. Acest lucru se întâmplă, din păcate, de multe ori, exemplele cotidiene în acest sens sunt numeroase. De pildă, copilul care încearcă să se îmbrace singur, dar este „împachetat” cu rapiditate de un adult însoțitor ca să diminueze astfel posibilele minute de întârziere, nu are ocazia să exerseze procesul respectiv și să crească eficiența acestui proces. Apoi, preșcolarul care încearcă să rezolve un exercițiu, dar primește imediat soluția corectă „ca să nu se frustreze”, pierde ocazia de a dezvolta perseverența și strategiile personale de decodificare a provocării respective. În ambele cazuri, intenția adultului este de a ajuta, dar efectul este de a întârzia autonomia. Intervenția

92 excesivă a acestuia, prin rezolvarea sarcinilor în locul copilului, e un sprijin cu eficiență limitată, un ajutor care are contribuții minore de susținere, o formă de sprijin disproporționată, care sufocă inițiativa și întârzie formarea abilităților de autoreglare.

Ajutorul care nu ajută și zona dezvoltării eficiente

Pentru a susține acest proces de identificare a cantității optime de sprijin și îndrumare necesare pentru construirea autorității copilului mic, putem să luăm ca reper o teorie clasică, ce vizează învățarea, dar care poate să fie translatată cu succes și în acest context: teoria zonei proximei dezvoltări. Potrivit acestei abordări, formulată de Lev Vîgotski (1978), învățarea are loc cel mai eficient în spațiul dintre ceea ce copilul poate realiza singur și ceea ce poate face cu sprijinul adultului. Intervenția adecvată constă într-un sprijin calibrat care facilitează progresul și care este retras treptat, pe măsură ce copilul își dezvoltă competențele solicitate de acțiunea respectivă. Astfel, abordarea din partea adultului oferă o structură de sprijin temporar, utilă până când copilul devine capabil să finalizeze sarcina în mod independent. Acest eșafodaj de susținere nu înlocuiește complet acțiunea copilului, căci ar deveni contraproductiv: acesta ar fi protejat de dificultate, dar ar rămâne pasiv și nu ar dobândi încredere în propriile capacități.

Pentru a ilustra abordarea zonei proximei dezvoltări, să ne imaginăm un exemplu simplu, adaptat după sugestiile lui Vîgotski: să presupunem că un copil de vârsta grădiniței poate construi singur un turn din 5 cuburi (acesta fiind și nivelul său actual). Cu puțină îndrumare (de exemplu, un adult care îi arată cum să așeze piesele mai mari la bază), copilul reușește să construiască un turn de 8 cuburi — acesta era potențialul său, atins cu ajutor. Zona dezvoltării proxime cuprinde tocmai acest interval între performanța de 5 cuburi (fără ajutor) și cea de 8 cuburi (cu ajutor). Educatorul eficient va lucra în acest interval, oferind atât *provocarea* (sarcina de a adăuga mai multe piese), cât și *sprijinul* necesar (modelare și sugestii) pentru ca acel copil să reușească. Pe viitor, pe măsură ce acesta își dezvoltă noi strategii de lucru (de pildă, învață singur să sorteze cuburile după mărime), va putea așeza sub formă de turn 8 cuburi fără ajutor; noul său nivel actual va fi atins, iar zona proximei dezvoltări va avansa.

Acest exemplu poate fi ușor utilizat pentru construirea oricărui tip de autonomie a copilului mic și a identificării a ceea ce am numit în acest capitol „ajutorul care nu ajută”. Adevăratul sprijin, în sensul celui descris de Vîgotski, este cel care îl plasează pe copil în zona proximei dezvoltări, oferindu-i doar atâta susținere cât are nevoie pentru a progresa și pentru

a reuși. De exemplu, atunci când un copil încearcă să se îmbrace singur, părintele nu trebuie, din grabă sau din dorința de a-l proteja de frustrare, să facă acest proces în locul celui mic, ci să se manifeste prin mici sugestii, gesturi de ghidare sau să descompună sarcina în pași accesibili. Pe măsură ce copilul acumulează experiență și încredere, sprijinul trebuie retras, astfel încât acesta să devină autorul propriei reușite. În acest fel, autonomia nu este doar o consecință naturală a creșterii, ci un obiectiv construit printr-o pedagogie atent calibrată între libertate și îndrumare.

Așadar, din această perspectivă, „ajutorul care nu ajută” apare atunci când adultul intervine prea devreme sau prea mult, rezolvând sarcina în locul copilului, ceea ce îl privează de experiența învățării active. În loc să se afle în zona proximei dezvoltări, unde sprijinul îl împinge spre evoluție, copilul rămâne blocat în zona actualului nivel de performanță, fără a avea ocazia să facă un efort și să își internalizeze abilitățile. Cu alte cuvinte, excesul de ajutor transformă mediul de învățare într-unul pasiv, în care copilul „primește” rezultate, dar nu parcurge drumul formativ al dobândirii lor.

Principii simple de acțiune concretă

Oricât de complex ar părea conceptul de autonomie în descrierile anterioare, traducerea sa în viața cotidiană a copilului mic se face prin gesturi și practici simple, repetitive, care, în timp, capătă valoare formativă. Pentru părinți și educatori, adevărata provocare nu este neapărat înțelegerea abstractă a abordărilor teoretice, cât aplicarea lor consecventă în contexte concrete de interacțiune cu cei mici, într-un echilibru just între libertate și îndrumare.

Iată mai jos un set minimal de orientări simple, dar fundamentate științific (numite pretențios principii), care să susțină concret autonomia copilului preșcolar, prin evitarea atât a exceselor de control, cât și a tentației unei libertăți premature și neînsoțite de responsabilitate:

- *Principiul alegerii ghidate*: atunci când copilul are ocazia să decidă, chiar și pe subiecte mici, când are opțiuni reale, relevante pentru vârsta sa, acesta are șanse să-și dezvolte de timpuriu comportamentele autonome; pentru ca acest lucru să se întâmple, e nevoie de construirea de alternative echivalente (de exemplu două centre de interes deschise în cadrul activităților din grădiniță, lectură/construcții) care stimulează inițiativa fără a crea supraîncărcare decizională.
- *Principiul sprijinului calibrat* (scaffolding): pentru ca sprijinul oferit copilului pe o anumită temă să fie eficient, este indicat ca acesta să fie proporțional cu dificultatea sarcinii și retras treptat pe măsură ce competența crește; acesta trebuie să includă elemente de clarificare,

indicații și indicii, să ofere o prezentare etapizată a activității de dezvoltat pentru a menține copilul în zona proximei dezvoltări (de exemplu, în cadrul unui puzzle, adultul orientează copilul cu întrebări despre formă și contur, nu plasează direct piesa în cauză acolo unde este locul potrivit).

- *Principiul acceptării firești a erorii și a efortului:* o greșeală este o parte din procesul de învățare, teama ca ea să se întâmple nu trebuie să umbrească tentațiile de comportament autonom ale copilului; de exemplu, după o încercare nereușită de a decupa o figurină din carton, copilul primește feedback specific („ține foarfeca mai aproape de linie”), apoi este lăsat să reîncece.
- *Principiul validării emoțiilor:* recunoașterea și gestionarea emoțiilor apărute, de exemplu, în exercitarea unor sarcini provocatoare, facilitează autoreglarea și continuarea activității într-o manieră eficientă.
- *Principiul ritmurilor individuale și al progresului cumulativ:* consolidarea autonomiei este un proces gradual și eterogen, cu salturi și etape inegale de înfăptuire; același obiectiv (de exemplu strângerea unor materiale care au fost parte dintr-o activitate derulată de copii) poate să aibă timpi diferiți de finalizare, chiar dacă se bazează pe aceeași structură a pașilor de urmat.
- *Principiul prezenței discrete și predictibile a adultului:* pentru construirea autonomiei este nevoie de un adult disponibil, cu un comportament de încredere, previzibil, dar noninvaziv; ochiul atent pe care acesta îl menține asupra activității copilului se exercită „din proximitate”, intervenția fiind declanșată la cerere sau ca răspuns la semnale clare de blocaj, ceea ce crește sentimentul de siguranță fără a reduce inițiativa.
- *Principiul raționalității regulilor:* pentru a fi eficiente, e bine ca regulile prezentate copiilor să fie puține, coerente și însoțite de explicații pe înțelesul acestora; regulile se construiesc printr-un balans între negociere (în care intră elemente simple, ca ordinea exercitării unor activități, rolurile asumate) și non-negociere (aici includem mereu condițiile de siguranță, acestea sunt ne-negociabile).
- *Principiul implicării active a copilului și al reflecției metacognitive:* chiar dacă sunt mici, copiii trebuie implicați atât în micro-decizii (alegerea materialelor, ordinea sarcinilor), dar și în reflecții scurte despre acțiunile întreprinse; exersarea limbajului metacognitiv consolidează controlul asupra propriei învățări.
- *Principiul construirii unui mediu de învățare adecvat:* autonomia se construiește într-un context organizat, ordonat, care sprijină adecvat

acest proces, asigură predictibilitatea și întărește sentimentul de siguranță; spațiul și materialele trebuie să fie accesibile și sigure, astfel încât copilul să poată iniția și duce la capăt activități cu ușurință și cu o intervenție minimă a adultului (de exemplu etajere etichetate vizual, materiale, trasee clare de lucru și de strângere).

- *Principiul coerenței școală-familie*: mesajele trebuie să fie coordonate între grădiniță și familie, căci elementele de coerență contextuală accelerează transferul autonomiei între situații și contexte; se comunică așteptări comune și se oferă exemple de practici convergente.

Tabelul 1. Sprijinirea autonomiei copilului mic — aplicație

Principiu	Explicație	Întrebare specifică	Aplicare în grădiniță
Alegerea ghidată	Copilul își dezvoltă autonomia atunci când are ocazia să decidă, să aleagă, chiar și în situații simple.	„Astăzi vrei să desenezi sau să construiești cu aceste cuburi?”	Se propun două tipuri de activități, iar copilul alege ce preferă, respectând regulile prezentate.
Sprijinul calibrat	Ajutorul eficient înseamnă a ghida, nu a face în locul copilului.	„Uite, piesa aceasta e rotundă. Unde ai mai văzut un loc rotund pe planșa ta?”	Atunci când copilul lucrează la un puzzle, sprijinul educatoarei nu presupune să așeze o piesă la locul ei, ci indicații de orientare pentru observarea culorilor și formelor adecvate.
Acceptarea greșelii și aprecierea efortului	Copilul are nevoie să încerce singur, chiar dacă rezultatul nu e perfect, iar demersul lui e consumator de timp.	„Ce ai putea să faci altfel ca să îți iasă mai bine?”	La o activitate care nu „iese” ușor, din prima, copilul este încurajat să mai încerce, primind explicații adiționale.
Validarea emoțiilor	Atunci când apare, frustrarea face parte din procesul de învățare; disconfortul prilejuit de aceasta solicită sprijin emoțional adecvat.	„E greu acum, așa-i? Vrei să încerci din nou sau vrei să facem o pauză scurtă?”	La un joc unde se ridică o construcție care se tot dărâmă, copilul este sprijinit să își exprime emoția și să decidă singur ce face mai departe.
Respectarea ritmului copilului	Copiii au ritmuri diferite; autonomia presupune timp și răbdare.	„Vrei să mai exersezi o dată acum sau mâine dimineață?”	La finalul activității, copiii își strâng singuri materialele, în ritmul lor.

Principiu	Explicație	Întrebare specifică	Aplicare în grădiniță
Prezența discretă a cadrului didactic	Copilul trebuie să știe că adultul este disponibil, dar nu invaziv.	„Ai nevoie de mine acum sau vrei să mai încerci singur?”	În activitățile artistice, educatoarea observă și încurajează din apropiere, dar intervine doar dacă este solicitată sau consideră că este neapărat nevoie.
Raționalitatea regulilor	Regulile trebuie să fie puține, clare și explicate pe înțelesul copiilor; înțelegerea necesității și utilității acestora favorizează internalizarea și conformarea autonomă.	„Cum ne ajută pe toți regula aceasta?” „De ce punem materialele la loc?”	Înainte de activitățile, se discută pe scurt „de ce” -ul fiecărei reguli convenite; se construiește colaborativ un afiș cu reguli și explicații (ex.: „strângem ca să le găsească ușor și ceilalți”).
Reflecția metacognitivă	Verbalizarea pașilor, a strategiilor și a deciziilor întărește autoreglarea și transferul învățării.	„Ce te-a ajutat să reușești?” „Ce vei face altfel data viitoare?”	La finalul unei activități, „minutul de reflecție”: copiii descriu pe scurt pașii urmăți; se pot folosi carduri-pictograme („am ales — am încercat — am reușit — mai exersează”).
Mediul adecvat învățării	Un „mediu pregătit”, accesibil, reduce dependența copilului de adult și îi crește inițiativa.	„Unde găsești singur materialele de lipit?” „Ce faci după ce termini?”	Se recomandă utilizarea etajerelor etichetate vizual, stabilirea unui traseu clar „iau — lucrez — strâng”, organizarea unui panou cu pașii activităților în imagini.
Coerență școală — familie	Alinierea mesajelor și rutinelor între grădiniță și familie facilitează transferul autonomiei între diferite contexte.	„Ce putem face la fel acasă și la grădiniță ca să te descurci singur?”	Comunicări scurte către părinți cu rutine de autonomie (îmbrăcat, strâns materiale); propuneri de activități similare acasă; mini-întâlniri pentru armonizarea așteptărilor.

În ansamblul lor, astfel de abordări conturează, alături de multe altele, un cadru operațional funcțional pentru cultivarea autonomiei la vârsta preșcolară, în care libertatea de explorare este echilibrată de îndrumarea discretă a adultului. Intenția lor este de a traduce reperelor teoretice — nevoile psihologice de bază din teoria autodeterminării, zona proximei dezvoltări sau sprijinul gradat al adultului — în conduite pedagogice verificabile la nivelul interacțiunilor și practicilor cotidiene. Acest ansamblu de direcții de acțiune arată că autonomia nu este un produs spontan al maturizării copilului, nu apare de la sine odată cu creșterea sa, ci este rezultatul unei „inginerii pedagogice” fine: alegeri ghidate, sprijin calibrat, înțelegerea erorii, reflecție metacognitivă, reguli explicate rațional, mediu pregătit și coerență școală — familie. Privite global, aceste „principii” converg cu direcțiile recomandate în documente internaționale privind elementele de eficiență specifice educației timpurii (de pildă, accentul pe interacțiuni semnificative, pe competențe transversale) și oferă totodată un răspuns la provocările actuale ale educației: cum formăm copii capabili să ia decizii și să transfere în contexte variate ceea ce învață.

În fine, este clar că utilitatea acestor sugestii depinde foarte mult și de modul în care sunt internalizate ca rutină reflexivă, căci nu sunt niște prescripții rigide, formale, explicate de manuale, dar îndepărtate de practicile zilnice. Atunci când sunt teme reflexive recurente, când întregul ansamblu al grădiniței, cu toate ofertele sale, este favorabil dezvoltării inițiativei copilului, când vocea acestuia este recunoscută și încurajată să se manifeste în mod real, autonomia devine o trăsătură stabilă a mediului, cu efecte durabile asupra motivației, autoreglării și adaptării sociale.

Concluzii

Autonomia copilului mic nu este, așadar, un moft pedagogic trecător, o temă la modă, ci un fundament pentru creșterea sa dreaptă pe mai departe. Prin încurajarea independenței adecvate vârstei, acesta își va consolida încrederea în sine, va dezvolta deprinderi valoroase de viață, își va forma capacitatea de a lua decizii și de a rezolva probleme. Când acest lucru nu se întâmplă, când apar supraprotecția și hiper-ajutorul, procesul de învățare este deturnat: copilul poate să devină dependent de intervenția adultului, să aibă prea puține inițiative, să tolereze mai greu frustrarea. În acest context, învățarea pare că se afundă într-un cerc vicios — adultul face din ce în ce mai multe „în locul copilului”, iar acesta renunță tot mai repede — cu efecte vizibile asupra motivației (trecerea de la interes propriu la conformare), asupra funcțiilor executive (planificare, control inhibitor,

98 flexibilitate) și asupra responsabilității personale (externalizarea reușitei/ eșecului).

Antidotul pentru această situație — pe care îl sugerează paginile acestui capitol — nu este retragerea sprijinului, ci calibrarea lui: este recomandabilă o perspectivă de echilibru care presupune o atitudine deliberată de încurajare a copilului, însoțită de supraveghere afectuoasă și intervenție doar atunci când este cu adevărat necesară.

În concluzie, „ajutorul care nu ajută” trebuie înlocuit cu un ajutor care cultivă autonomia. Iar acest lucru presupune mai mult decât tolerarea independenței incipiente a copilului, implicând o pedagogie a sprijinului echilibrat, unde adultul știe să fie prezent, fără să împovăreze, să fie ghid, dar nu substitut al experienței directe. Autonomia reală se construiește astfel prin exercițiu, prin libertatea de a explora și prin îndrumarea discretă a celor care înțeleg că adevăratul ajutor este cel care îl pregătește pe copil să nu mai depindă de ajutor.

Bibliografie

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986), *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, The Falmer Press.
- Ecclestone, K. (2005), *Learning autonomy in post-16 education: The politics and practice of formative assessment*, Routledge.
- Edlynn, E. (2023), *Autonomy-supportive parenting: Reduce parental burnout & raise competent, confident children*, Familius.
- Kagitcibasi, C. (2005), Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422.
- Opre, A. (coord.), Balica, M., Buzgar, R., Dumulescu, D. & Macavei, B. (2020), *Dezvoltare personală și coaching. Ghid pentru licee*, Ministerul Educației și Cercetării, UMPFE (ROSE). https://www.academia.edu/60015613/Dezvoltare_personala_si_coaching_GHID_UNIVERSITĂȚI
- Piaget, J. (1932), *The moral judgment of the child*, 1st ed., Routledge.
- Reeve, J. (2006), Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit, *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological Processes*, Harvard University Press.

Metacogniția în educația timpurie

Drd. Gabriela-Florina Nicoară
(Universitatea din București)

1. Aspecte introductive

Educația primilor ani de viață reprezintă izvorul și temelia pentru ceea ce va deveni persoana la vârsta adultă. Totodată, acești primi ani vor asigura „materia primă” pentru pregătirea și desăvârșirea individului în viața sa de adult. *Fie că ne referim la aspecte ce țin de educația formală de care copilul are parte în instituții de învățământ preșcolar (creșe, grădinițe, centre de zi) sau că ne ducem cu gândul la activitățile din sânul familiei care, întâmplate sub atenta grijă și preocupare a părinților, desăvârșesc „cei șapte ani de acasă”, toate acestea sculptează personalitatea, modelează comportamentul și contribuie la formarea viitorului adult.*

În rolul de părinte sau în cel de dascăl, suntem invitați să privim conștient formarea viitorului societății, a capitalului uman al acesteia și să ne preocupăm, mai mult decât oricând, a conduce rezultatele din educație spre performanță. Corelând știința cu nevoile reale ale celor cu vârste mai mici de șapte ani, suntem invitați să ne îmbogățim cunoștințele lărgindu-ne portofoliul personal de instrumente, strategii sau metode folosite în educarea celor mici. În acest mod, vom veni în întâmpinarea nevoilor noilor generații răspunzând coerent și articulat la solicitările și cerințele societății, dar și ale pieței muncii, oferind viitorului adult fundația care să îi susțină performanța în învățare.

Într-un context provocator similar cu cel cotidian sunt inerente următoarele întrebări: ce pot face eu în calitate de dascăl? Cum pot să dezvolt potențialul copilului? Care sunt cele mai potrivite metodele ce îmi permit să obțin performanțele așteptate în procesul de învățare? Răspunsurile sunt pe cât de variate, pe atât de complexe însă, în formularea lor, ideile se structurează pe două direcții principale, în raport cu rolul asumat: cel de educator și, respectiv, cel de părinte. Admitem că deși converg spre scopuri comune, preocupările dascălului sunt diferite de cele ale părintelui demarcându-se, în primul rând, prin pregătirea profesională de specialitate. În acest sens, prezentul capitol, prin explorarea unui domeniu cu

100 statul de noutate în educația timpurie, anume cel al dezvoltării metacognitive la preșcolari, își propune să ofere o perspectivă științifică ce poate fi transpusă cu ușurință în practici curente.

Este cunoscut faptul că abilitățile metacognitive contribuie la obținerea performanțelor în învățare (Braund, 2022) și, mai mult decât atât, acestea sunt reflectate în succesul obținut încă de la vârste fragede. Performanța unui copil este motiv de bucurie, atât pentru dascălul ce i-a fost alături de-a lungul anilor, cât și pentru părintele a cărui implicare și suport emoțional se reflectă în formarea și dezvoltarea copilului. Cu toții ne dorim astfel de bucurii și tuturor ne face plăcere să avem alături copii bine pregătiți. Apreciem obținerea premiilor la finalul anilor de studiu sau la concursurile școlare, zâmbim mulțumiți când laudele vizează comportamentul școlar al copiilor noștri, iar reușitele la examenele de admitere în școli se transformă în prilej de reflecție asupra eforului depus de școlari. Într-o societate adresată de schimbări fundamentale în majoritatea domeniilor de activitate, este normal să ne preocupe performanța în educație încă de la vârsta copilăriei timpurii. Astfel că, a avea în atenție perspective noi, precum cele oferite de dezvoltarea metacogniției la preșcolari, devine un fapt firesc.

2. De ce suntem interesați să dezvoltăm metacogniția încă de la o vârstă fragedă?

Un nivel adecvat al metacogniției poate compensa limitările cognitive ale viitorilor elevi (Veenman, 2006). Generic, metacogniția este consacrată în literatura de specialitate drept cunoașterea despre procesele proprii de gândire și abilitatea de a le controla (Flavell, 1979). Astfel că, deși performanța cognitivă depinde de resurse personale precum memoria de lucru, capacitatea de engramare sau capacitatea de concentrare a atenției, aceste resurse pot fi insuficient dezvoltate sau chiar absente la mulți dintre copii. Totuși, printr-un nivel adecvat al metacogniției, copiii pot compensa posibilele limitări. Spre exemplu, dificultățile privind memorarea unei strofe sau a unui rol pentru serbarea de final de an pot fi contrabalansate prin planificarea unor serii de repetări sau verificarea repetată a modului în care a fost reținut conținutul.

Performanța academică este adesea asociată cu deținerea de abilități metacognitive dezvoltate precum și cu o capacitate ridicată de autoreglare în procesul de învățare (Chatzipanteli *et al.*, 2014). Astfel că preșcolarii care întrebuițează abilități metacognitive dau dovadă de o gândire strategică emergentă, devin mai flexibili și mai productivi în procesele de învățare. În accepțiunea lui Piaget (1972), vârsta de patru-șase ani marchează tranziție

dintre gândirea preoperațională și începuturile gândirii operaționale concrete. Astfel, în acest interval de vârstă, devin vizibile forme de metacogniție emergentă: copiii încep să devină conștienți de propria minte sau de faptul că pot greși, dar își pot și corecta greșelile. O planificare simplă de genul „mai întâi servesc masa și apoi desenez” sau o monitorizare sumară a activității sub forma „această piesă din puzzle nu se potrivește, caut alta” sunt dovezi ale dezvoltării metacognitive. Într-un context educațional formal, un educator poate aduce în atenția copiilor, la începutul fiecărei zile, un program cu repere (etape) ușor de identificat din ziua respectivă. Astfel, copilul va avea imaginea succesiunii activităților și se va întâlni cu un prim model al unei planificări.

Dezvoltarea metacogniției contribuie la conștientizarea copiilor în legătură cu propria învățare (Chatzipanteli *et al.*, 2014). De cele mai multe ori, preșcolarii nu sunt în totalitate conștienți de modul în care ei gândesc sau de felul în care ar putea să intervină în îmbunătățirea propriei gândiri, astfel că dezvoltarea metacogniției va asigura premise de îmbunătățire a performanțelor în procesele de învățare. Educatorul este cel care, prin activități desfășurate cu cei mici, îi poate ajuta pe copii să înțeleagă cum gândesc. O metodă ușor de aplicat la diferite activități didactice este cea a unui jurnal vizual cu tema „ce am făcut eu azi ca să învăț?” La finalul unei activități, educatorul îi invită pe copii să discute despre pașii pe care i-au urmat de-a lungul activității și despre ce i-a ajutat să reușească. Având în vedere că exprimarea scrisă este limitată la vârsta preșcolară, se poate apela la un suport vizual, fie el și digital, care să conțină imagini reprezentând aspecte precum: m-a ajutat un coleg, am reușit pentru că am încercat de mai multe ori, am reușit pentru că m-a ajutat doamna educatoare. Educatorul va adresa întrebări simple pentru a ghida procesul de reflecție al copiilor, iar copiii vor alege imaginile reprezentative pentru fiecare dintre ei. Includerea acestei etape în cât mai multe activități didactice îi va ajuta pe copii să identifice diferite modalități prin care are loc procesul de învățare.

Abilitățile metacognitive sunt importante pentru învățare, pentru procesul de transfer al cunoștințelor, dar și pentru a transforma individul într-o persoană implicată în procese de învățare conștiente, de-a lungul întregii vieți (Chatzipanteli *et al.*, 2014). Inițierea corespunzătoare și la o vârstă adecvată a abilităților metacognitive poate aduce plus valoare întregului parcurs școlar, academic dar și profesional. Dezvoltarea și exersarea unui comportament metacognitiv într-un context securizant afectiv, în care copilul primește feedback și îndrumare, va contribui la creșterea încrederii adolescentului de mai târziu. În viitor, un adult astfel educat, va avea o încredere sporită în capacitatea sa de a găsi soluții la problemele întâmpinate.

102 Abilitatea de a găsi variante potrivite pentru problemele personale cotidiene sau pentru cele profesionale este corelată cu un nivel dezvoltat al abilităților metacognitive. Astfel, inițierea demersului de formare a unor abilități metacognitive încă din primii ani de viață devine esențială. Ceea ce se întâmplă în primii ani de viață devine vital pentru dezvoltarea ulterioară a viitorului adult (Scharf *et al.*, 2016), adică acumulările din primii ani de viață sunt baza învățării ulterioare. Această realitate susține necesitatea dezvoltării corespunzătoare și adaptarea cerințelor la nevoile de formare ale copilului precum și identificarea, din timp, a dificultăților întâmpinate sau a nevoilor de intervenție suplimentară.

Formarea și dezvoltarea abilităților metacognitive la vârsta copilăriei timpurii este dependentă de contextul educațional (Roebers, 2017) într-o mai mare măsură decât la oricare altă vârstă. Contextele educaționale care au un sens clar și un scop înțeles de copil permit implementarea abilităților metacognitive la o vârstă mult mai fragedă (Escolano-Pérez *et al.*, 2019). În jurul vârstei de trei-patru ani, au fost evidențiate, prin rezultate ale studiilor, aspecte ce demonstrează monitorizarea memorării, iar un interes crescut manifestat de copil spre subiectul supus atenției s-a dovedit a stimula mai mult urmărirea procesului de memorare de către copii (Lyons & Ghetti, 2008). De asemenea, la aceste vârste, copiii au capacitatea de a verbaliza sau a evidenția nonverbal comportamente metacognitive, de-a lungul sarcinilor ce li se cer a fi rezolvate (Whitebread *et. al.*, 2009). Astfel că, pe lângă stabilirea conștientă a abilităților metacognitive ce se urmăresc a fi dezvoltate, este esențială armonizarea caracteristicilor activității educaționale cu particularitățile spațiului, ale mediului precum și cu resursele folosite. Orientarea spre sarcini ce au o semnificație puternică pentru cei mici poate crește interesul acestora în a se implica activ, creând, totodată premise spre accelerarea dezvoltării abilității dorite sau îndeplinirea obiectivelor vizate. Nivelul de înțelegere al copiilor variază, iar sarcinile în care aceștia sunt solicitați să se implice trebuie corelate cu acesta. Dificultățile în înțelegerea sarcinilor primite pot conduce la abandonul acestora sau la o implicare superficială în rezolvarea lor. De asemenea, înțelegerea eronată, parțială sau superficială îl va face pe cel mic să își limiteze progresul.

Exemplele anterioare oferă argumente științifice ce susțin introducerea, din timp, a unor demersuri de stimulare metacognitivă la nivelul preșcolarilor. Însă, pentru ca aceste intervenții să producă efecte pozitive în învățare, aplicarea lor trebuie precedată de o înțelegere, în profunzime, a metacogniției.

3. La ce ne referim când vorbim de metacogniție în educația timpurie?

S-a putut observa că, în literatura de specialitate, metacogniția este cel mai adesea prezentată ca fiind cunoașterea despre reglarea propriei activități cognitive în procesul de învățare (Flavell, 1979; Brown, 1978) adică acele cunoștințe, procese sau activități subsumate care ne oferă sprijin în ghidarea, monitorizarea și reglarea propriilor activități de învățare. Astfel că, prin apelul la metacogniție, putem folosi o serie de strategii pentru a ne adapta sau transforma comportamentul.

Una dintre abordările întâlnite la mai mulți autori din domeniul cercetării metacognitive, care este adesea folosită în studierea metacogniției la copii, stabilește două componente principale ale metacogniției: cunoștințele despre cogniție și reglarea cognitivă (Schraw, 2002; Braund, 2022). Cunoștințele se referă la ceea ce cunoaște individul despre el însuși în rolul său asumat de actor al învățării, iar reglarea cognitivă cuprinde mecanisme și abilități ce sprijină performanța în învățare. Cea de-a doua componentă este întâlnită în literatura de specialitate și sub umbrela abilităților metacognitive, reprezentând, în fapt, latura activă a metacogniției. Componenta reglatorie include procese de monitorizare și de control precum și procese de evaluare ale finalităților învățării sau ale sarcinilor duse la bun sfârșit/indeplinite. Tot în literatura de specialitate, unii autori (Efklides, 2006; Ben-David & Orion, 2013) consideră experiențele metacognitive ca reprezentând o a treia componentă a metacogniției, aceasta înglobând raționamentele și sentimentele personale despre învățare.

Abilitățile metacognitive joacă un rol important într-o gamă variată și extinsă de activități, fiind relevante de-a lungul întregii vieți a individului. Spre exemplu, abilitățile metacognitive sunt identificate ca fiind un bun predictor al succesului academic, devansând chiar și inteligența însăși (Mari & Saka, 2018, Bryce *et al.*, 2015). Totodată, modul în care elevii se folosesc de abilitățile metacognitive conduce la diferențe relevante între elevii de succes și cei mediocrii, efortul depus în învățare fiind mai redus, consolidarea cunoștințelor și transferul acestora în alte contexte de învățare devenind mult mai facilă (Chatzipanteli, 2014).

Pentru a transforma aspectele teoretice privind dezvoltarea metacognitivă la copiii cu vârstă preșcolară într-un conținut ușor de înțeles și utilizat, considerăm benefică explicitarea și adaptarea unui model metacognitiv consacrat din literatura de specialitate. Astfel că, una dintre perspective ce a depășit proba timpului este cea a Anastasiei Efklides care propune un model multinivel și multifacțat al metacogniției (3M) (Efklides, 2011).

Autoarea a conceput acest model pornind de la premisa că metacogniția nu este un construct unitar, ci mai degrabă o rețea de procese distribuite și manifestate prin intermediul mai multor dimensiuni. În esență, modelul explică modul în care se articulează procesele cognitive, afective și motivaționale în procesele de învățare.

Explicitarea modelului este realizată luând în considerare faptul că la vârsta preșcolară, procesele metacognitive sunt departe de a fi consolidate, componentele afectivă și experiențială au o importanță ridicată, iar strategiile de autoreglare sunt sprijinite din exterior. Conform autoarei, modelul este structurat pe trei niveluri și 3 fațete interconectate.

Nivelul obiectiv (cognitiv) se referă la procesele cognitive de bază, acele acțiuni ce pot fi ulterior monitorizate și reglate, dar și la procese implicate în declanșarea emoțiilor și a afectelor. La vârsta preșcolarilor, capacitatea cognitivă este în plină dezvoltare: atenția este fluctuantă, memoria de lucru este limitată, iar raționamentul este în tranziție: de la preoperațional spre operațional. Copilul poate sorta obiecte, este capabil să compare și să povestească, dar se bazează, în mare parte, pe intuiție și imaginație. Adultul este cel care poate sprijini, prin contexte educaționale adecvate, dezvoltarea proceselor cognitive de bază, oferind astfel o bază solidă pentru dezvoltarea metacogniției. Modelarea raționamentelor simple, fragmentarea sarcinilor pentru a evita supraîncărcarea memoriei de lucru, expunerea copiilor la sarcini cât mai variate sunt activități ce sprijină dezvoltarea memoriei, atenției, limbajului etc. Spre exemplu, educatorii pot folosi jocuri de sortare sau comparare a unor obiecte prin care să dezvolte atenția și abilitatea de clasificare a copiilor. Unei astfel de activități îi poate fi adăugată o componentă de monitorizare a raționamentelor lor prin adresarea unor întrebări care, totodată, să îi stimuleze spre reflecție: „de ce ai așezat aceste obiecte aici?” sau „care sunt asemănările dintre obiecte?” Astfel de activități îi vor sprijini pe cei mici în dezvoltarea atenției, a capacității de observare și de analiză, conducând spre progres în concentrare și spre o gândire logică. Jocurile de memorie în care pot fi folosite diverse imagini, forme sau obiecte susțin dezvoltarea memoriei de lucru, dar și organizarea informațiilor contribuind la dezvoltarea nivelului cognitiv al copilului.

Nivelul meta (al conștientizării personale) se referă la activitățile de monitorizare și control a proceselor cognitive și include strategii, dar și judecăți despre progres. La vârsta copilăriei timpurii acest nivel se află la stadiul incipient, monitorizarea poate fi considerată rudimentară și reactivă, iar planificarea este una simplă. Încurajarea planificării timpului, dar și a anticipării viitoarelor etape ale activităților sau jocurilor, solicitarea

expunerii cu voce tare a gândurilor și raționamentelor copilului, dar și un feedback specific vor sprijini reglarea gândirii și tranziția de la o reacție spontană la o strategie incipientă.

Ultimul nivel, cel social cuprinde raționamente metacognitive despre propriile cunoștințe și abilități metacognitive, dar și despre cele ale altora. Acesta funcționează pe baza activităților metacognitive de monitorizare și control aflate în directă legătură cu răspunsurile sociale primite. Monitorizarea este una explicită și poate lua forma unei reflecții personale. Pentru a stimula acest nivel, adultul este cel care poate încuraja perseverența și are capacitatea de a crea o atmosferă de încredere și siguranță.

Fațetele modelului Efklides sunt denumite generic astfel: cunoașterea metacognitivă, experiențe metacognitive și abilități metacognitive. În perioada copilăriei timpurii, cunoașterea metacognitivă este rudimentară și fragmentată, copiii știu câteva lucruri despre ei înșiși, dar nu au o teorie consistentă despre viață. Își dau seama ce le place să mănânce, cum le place să se joace, cu cine le place să petreacă timpul, dar și ceea ce nu îi mulțumește. De asemenea, pot constata și exprima generalități despre sarcinile primite, de cele mai multe ori prin compararea cu altele anterior întâlnite. Strategiile cunoscute sunt, de fapt, reguli, fie aplicate unor jocuri sau comportamentelor dintr-o comunitate. Acestea pot crește în complexitate în funcție de situație. La această vârstă, adultul poate sprijini formarea sau consolidarea de strategii printr-o verbalizare ghidată, oferind direcții, explicații sau feedback. Încurajarea exprimării preferințelor ajută copiii să devină conștienți de ceea ce le place sau nu le face plăcere, iar compararea sarcinilor primite îi ajută să înțeleagă diferențele sau asemănările între ele, putând, ulterior, identifica strategii comune de rezolvare. De asemenea, învățarea prin eroare sau prin ghicirea următorului pas în rezolvarea sarcinii îi ajută pe cei mici să vadă că greșeala este un fapt natural benefic, iar soluționarea sarcinilor implică reglarea unor acțiuni personale.

Fațeta experiențelor metacognitive este cea mai ușor de influențat la această vârstă și cea mai evidentă. Copiii exprimă, cu ușurință, judecăți subiective, iar sentimentele de dificultate sau familiaritate apar înaintea analizei raționale. Tot emoțiile sunt cele care ghidează, de cele mai multe ori, continuarea sau renunțarea la o activitate. În raport cu experiențele metacognitive, adultul este cel care poate gestiona și regla emoțional experiențele copilului. Spre exemplu, poate intensifica o emoție sau o poate transforma dintr-una negativă în una plăcută. Frustrarea este ades întâlnită la vârsta copilăriei timpurii, în special când dificultatea sarcinii este ridicată iar motivația sau interesul în rezolvarea ei este scăzut. Adultul este cel care, prin explicații suplimentare și atitudine de sprijin poate transforma un eșec într-un succes.

Abilitățile metacognitive, cea de-a treia fațetă a modelului 3M, presupun utilizarea deliberată a unor cunoștințe procedurale cu scopul de a controla cogniția. La vârsta preșcolară, acestea pot presupune controlul sau monitorizarea propriei activități cognitive. Abilitățile se pot exprima sumar printr-o autoreglare simplă, de genul potrivirii unui cub într-o construcție, prin așezări repetate ale acestuia până la obținerea variantei corecte. Controlul este cu preponderență unul reactiv decât proactiv, copilul reia activitatea atunci când observă eroarea. Procesele de planificare ce pot fi stimulate constau în pași simpli, succesivi și conectați la context. Cu scopul de a iniția formarea unor abilități metacognitive precum cea de planificare sau monitorizare, adultul poate încuraja copilul să verbalizeze strategiile folosite și să îl sprijine în modelarea acestora.

Din punct de vedere metacognitiv, la vârsta copilăriei timpurii, cunoașterea este limitată, experiențele sunt dominante iar abilitățile sunt emergente. Totodată, experiențele afective și sociale reprezintă fundamentul prin care cunoașterea și abilitățile metacognitive se dezvoltă treptat iar accentul educației de tip formal trebuie să ia în considerare aceste aspecte. Ținând cont de aceste particularități, este firesc să ne întrebăm dacă, la vârsta preșcolară, poate fi format un tip particular de abilități și anume cele metacognitive?

4. Putem vorbi de abilități metacognitive la preșcolari?

Studiile (Chatzipanteli, 2014; Roebbers, 2017) au scos la lumină faptul că abilitățile metacognitive își fac simțită prezența foarte devreme în viață, capacitatea de a reflecta asupra propriilor decizii și de a-și adapta comportamentul în funcție de acestea întâlnindu-se la copiii cu vârste cuprinse între 12 și 18 luni (Goupiland & Kouider, 2016). Potrivit lui Flavell (2000), încă înainte de vârsta de un an, copiii își dezvoltă o înțelegere a fenomenelor mentale precum și capacitatea de a estima stări mentale precum diferite intenții sau dorințe. Comportamentele acestora demonstrează că, încă de la această vârstă fragedă, cei mici sunt capabili să reflecteze asupra propriilor decizii, ei persistând mai mult în comportamentele lor după ce au luat o decizie corectă. La vârsta de trei ani copiii sunt capabili să își urmărească comportamentul pe care îl au în rezolvarea unor probleme, iar la vârsta de patru ani folosesc procesarea metacognitivă în sarcini de tip rezolvarea puzzle-urilor (Sperling *et al.*, 2000). Vârsta de patru ani oferă sens cunoștințelor dobândite într-un sistem personal de procesare a informațiilor (Perner, 1991), iar ei încep să înțeleagă ce trebuie să întreprindă pentru dobândirea de cunoștințe. Copiii cu vârsta între trei și cinci

ani au capacitatea de a monitoriza comportamentul prin diferite strategii: comentarii la adresa propriilor acțiuni desfășurate, detectarea unor erori, repetarea anumitului comportament în întărirea acurateței rezultatului, folosirea anumitor gesturi în susținerea comportamentului etc. Astfel, se poate afirma că cei mici sunt capabili de activități ce țin de planificare, monitorizare și chiar evaluare a propriilor comportamente. În esență, dovezile științifice susțin ideea că încă din primul an de viață copiii demonstrează comportamente metacognitive (Paulus *et al.*, 2013; Bernard *et al.*, 2015) chiar dacă acestea au elemente de orientare, planificare și reflecție elementare (Whitebread, 1999) și sunt capabili să își dezvolte astfel de abilități.

Teoria constructivistă a educației (Vygotsky, 1978), al cărei principiu de bază susține construcția activă a cunoașterii prin interacțiunea dintre educabil, educator, mediul exterior, dar și prin implicarea unor procese de reflecție, argumentează dezvoltarea diferită a copiilor: predispozițiile genetice, ritmul diferit de dezvoltare, expunerea la stimuli variați conduc la dobândirea diferită a abilităților metacognitive. Momentul în care aceste abilități se produc este unul variabil, fiind dependent de o serie de factori interni sau externi. Veenman (2013), prin rezultatele cercetărilor sale, oferă argumente în acest sens, afirmând că cei mici pot fi ajutați în procesul de dezvoltare a abilităților metacognitive prin folosirea unor indicii simple, contextul propriu-zis al desfășurării activității didactice sau utilizarea vădită a unor instrumente precum posterele cu reamintiri. Pe de altă parte, cei mici, a căror predispoziție spre dezvoltarea metacognitive este limitată, pot beneficia de efectele pozitive ale unei predări specifice suplimentare, fiind dovedite însușiri ale abilităților metacognitive precum cele de a fi predate și modificate încă de la vârste fragede (Whitebread & Basilio, 2012).

Studii din ultimii ani (Nelson & Marulis, 2017; Mari & Saka, 2018) în care s-a folosit metodologia observațională, iar comportamentul copiilor a fost studiat în mediul natural (firească) în care aceștia își desfășurau activitățile au condus la o serie de concluzii-suport. Acestea din urmă întăresc ideea conform căreia copiii întrebuințează abilitățile metacognitive în rezolvarea problemelor cu care se confruntă zi de zi.

În esență, copiii preșcolari pot folosi abordări strategice simple pentru a-și aminti sau reaminti aspecte relevante ce au importanță sau relevanță pentru ei. Până la vârsta de patru ani, copiii pot folosi pași simpli pentru a-și regla propria învățare, iar la vârsta de șase ani, pot reflecta cu acuratețe asupra propriei lor cunoașteri (Schraw, 2002).

5. Cum pot fi dezvoltate abilitățile metacognitive de-a lungul copilăriei timpurii?

Numeroși cercetători s-au preocupat de investigarea unor strategii care să îmbunătățească metacogniția în învățare. Conștientizarea metacogniției poate fi promovată prin instruire, iar utilizarea unor instrumente adecvate este esențială în acest sens. Tehnica desenului încurajează autoreflexia și permite copiilor mici să verbalizeze sau să arate dovezi ale activității lor mentale (Salmon, 2008). Practicarea unei rutine de gândire poate stimula gândirea dialogică și îl poate ajuta pe copil să conștientizeze propriile gânduri (Chatzipanteli *et al.*, 2014). Tehnica autointerogării / a autoîntrebărilor îi va ajuta pe cei mici să își fie conștienți de gândurile sau afectele pe care le experimentează. Concepțiile copiilor despre gândire sunt influențate semnificativ de interacțiunea socială în care aceștia sunt parte, iar comportamentele metacognitive apar în activitățile de învățare, în timp ce lucrează în perechi sau grupuri mici (Whitebread, 2007).

Una dintre cele mai plăcute și des întâlnite activități desfășurate de cei mici în perioada copilăriei este joaca. Aceasta reprezintă un mod natural de manifestare specific vârstei, asigurând un cadru natural favorabil dezvoltării și învățării. Jocul face parte din portofoliul de instrumente didactice al tuturor cadrelor didactice și sprijină, prin folosirea corespunzătoare a sa, dezvoltarea abilităților metacognitive (Whitebread & Pino-Pasternak, 2013; Salcuni *et al.*, 2017).

Metacogniția procedurală reprezintă abilitatea celor mici de a evalua și monitoriza propria activitate cognitivă (Bernard *et al.*, 2015) și are la bază supoziția conform căreia un copil cu vârsta mai mică de șase ani are posibilitatea de a evalua ceea ce percepe sau ceea ce își amintește în corelație cu un context anterior întâlnit în joaca sa sau în activitățile anterior desfășurate, spre deosebire de un copil cu vârsta de 6–8 ani care va folosi o abilitate metacognitivă dezvoltată pe baza unor cunoștințelor anterior însușite (Schneider, 2008). Astfel că, pentru a dezvolta abilități metacognitive, la ambele segmente de vârstă poate fi utilizată, cu succes, joaca.

Așa cum a fost evidențiat anterior, educatorii au oportunitatea de a contribui semnificativ la formarea și dezvoltarea abilităților metacognitive ale preșcolarilor, prin folosirea unor activități gândite și special planificate în acest scop.

Dintre activitățile care favorizează întrebuițarea abilităților metacognitive de către copii pot fi menționate cele care permit și, totodată, încurajează copilul să identifice propriul mod de rezolvare a sarcinii precum și activități ce presupun planificarea prealabilă a rezolvării sarcinii sau evaluarea

etapizată a modului în care decurge îndeplinirea sarcinii. Spre exemplu, rezolvarea unui puzzle combină cerințele necesare și determinate pentru stimularea folosirii abilităților metacognitive (Nelson & Marulis, 2017) și îmbunătățirii acestora. Participarea la un tip de joc cunoscut, atractivitatea modelului și interesul manifestat pentru soluționarea acestuia, familiaritatea în raport cu vârsta celui care îl rezolvă, nevoia continuă de a căuta mișcarea potrivită prin încercare sunt activități ce mențin interesul copilului, solicitând concentrarea atenției acestuia în direcția soluției potrivite.

Integrarea unor activități de vizionare a unor conținuturi despre subiecte de interes precum: reguli ale unor jocuri, descrierea unor tipuri de abilități motorii, explicarea unui fenomen al naturii sau chiar a unor animații pot avea un efect mai mare decât urmărirea explicațiilor educatorului. În acest fel ei pot dobândi cunoștințe sau chiar strategii emergente într-un mod atractiv și plăcut pentru ei, dând utilitate tehnologiei și asimilând cunoștințe declarative necesare dezvoltării abilităților metacognitive.

În conceperea activităților educaționale centrate pe dezvoltarea metacogniției la preșcolari sunt câteva aspecte comune pe care fiecare educator trebuie să le aibă în vedere. În primul rând, adaptarea activității la vârsta educabililor în sensul respectării vârstei la care pot fi introduce cunoștințe metacognitive declarative (începând cu 5 ani) și cea în care cei mici sunt capabili de a-și adapta comportamentul în funcție de stimulii sociali. Motivația copiilor este foarte importantă în menținerea interesului acestora în activitățile pe care le desfășoară. Transformările mediului social în direcția înmulțirii stimulilor care atrag atenția și interesul copiilor reduc considerabil motivația copiilor de a se menține implicați în activități dacă acestea nu sunt considerate atractive de către ei. În același sens, cu cât angajarea cognitivă a celor mici este mai profundă, potențialul de a-și forma sau dezvolta abilități metacognitive este mai mare.

Modelarea contextului educațional în care este planificată activitatea trebuie să conducă la crearea unui mediu familiar copiilor, iar sarcina aleasă este dezirabil să fie una simplă. Înțelegerea în totalitate a ceea ce se așteaptă de la el întărește dorința copilului de a se implica în rezolvarea sarcinii. Operaționalizarea corespunzătoare a scopului, transpunerea acestuia în sarcini clare și urmărirea cu predilecție a abilităților metacognitive vizate vor sprijini cadrul didactic în îndeplinirea obiectivelor propuse. Monitorizarea permanentă a felului în care decurge activitatea, evaluarea pe parcurs a acesteia și ajustarea la nevoie în funcție de educabil devin punți de legătură între copil și educator.

Implicarea copiilor în mai multe activități prin care se urmărește dezvoltarea aceleiași abilități metacognitive în sensul repetării acestora de câte

110 ori se va simți nevoia poate avea un rol remedial sau de întărire a ceea ce anterior a fost învățat.

Pentru a transpune aspectele teoretice sintetizate anterior și a facilita introducerea unor activități centrate pe dezvoltarea metacogniției în perioada copilăriei timpurii, în fișele de activitate create sunt prezentate două activități a căror scop este îmbunătățirea metacogniției la copiii cu vârsta preșcolară. Activitățile au fost gândite ținând cont de principiile expuse anterior, primul exemplu urmărind formarea de abilități metacognitive, iar cel de al doilea introducând cunoștințe metacognitive declarative.

Fișa activității numărul 1

Descrierea sumară a grupului-țintă:	– copii cu vârsta cuprinsă între 4–5 ani.
Scopul activității (din punct de vedere metacognitiv):	– îmbunătățirea abilităților metacognitive de monitorizare și evaluare.
Alte obiective urmărite:	– îmbunătățirea creativității; învățarea unor forme geometrice: pătratul, triunghiul și dreptunghiul.
Materiale necesare:	– forme geometrice (triunghi, pătrat, dreptunghi) din plastic sau hârtie.
La finalul activității, copiii vor fi capabili:	– să-și evalueze rezultatul activității, să recunoască formele geometrice folosite.
Activitate anterioară:	– coloratul unei case.
Descrierea activității:	– copiii se vor împărți în echipe de câte doi, unul dintre membrii echipei va executa sarcina, iar celălalt îl va asista și verifica (evalua); – ei vor fi așezați, într-un cerc, delimitând echipele prin intervale înguste, iar în centrul cercului vor fi așezate, pe podea, forme geometrice colorate. La un semn sonor al educatorului, copiii se vor deplasa și vor lua din centrul cercului formele geometrice necesare construirii unei case. Semnalele sonore vor marca timpul pe care cei mici îl vor petrece alegând formele, iar apoi construind casa. Tot prin semnal sonor va fi marcat și finalul activității;

	– după finalul sonor final, cel de-al doilea copil din echipă va primi o imagine cu rezolvarea corectă a sarcinii și va aprecia modul în care colegul de echipă a rezolvat sarcina.
Evaluarea:	– educatorul verifică dacă partenerii de echipă și-au evaluat corespunzător coechipierii adresându-le întrebări scurte, concrete.

Fișa activității numărul 2

Descrierea sumară a grupului-țintă:	– copii cu vârsta cuprinsă între 5–6 ani.
Scopul activității (din punct de vedere metacognitiv):	– însușirea unor cunoștințe declarative de tip metacognitiv (regulile unui joc), activități metacognitive precum monitorizarea, evaluarea și reflecția.
Alte obiective urmărite:	– dezvoltarea abilității de a evalua.
Materiale necesare:	– videoproiector și material video cu explicarea regulilor unui joc.
La finalul activității, copiii vor fi capabili:	– să-și evalueze rezultatul activității, să recunoască formele geometrice folosite.
Activitate anterioară:	– implicarea în diferite jocuri guvernate de reguli.
Descrierea activității:	– copiii se vor așeza grupat pentru a putea viziona conținutul oferit de educator; – educatorul va prezenta succint detaliile activității; – conținutul video va fi vizionat de două ori; prima vizionare va fi una neghidată, având scopul de familiarizare. Între cele două vizionări, educatorul va stabili o pauză în care le va menționa copiilor ce aspecte trebuie să rețină din conținutul vizualizat;

	– după finalul vizionării, educatorul va adresa întrebări pentru a verifica câte din elementele vizionate și solicitate a fi reținute pot fi redade de copii și dacă regulile jocului au fost înțelese. Întrebările vor fi simple, clare, scurte și vor ghida răspunsurile copiilor.
Evaluarea:	– educatorul verifică dacă participanții au înțeles regulile jocului și le-au reținut.

Cele două fișe expuse anterior exemplifică posibilitatea integrării unor activități de dezvoltare metacognitivă în educația timpurie prin sarcini desfășurate pe grupe de vârstă. Familiarizarea cu astfel de activități și introducerea repetată a unora similare în sarcinile curente ale preșcolarilor vor contribui semnificativ, nu doar la dobândirea unor abilități metacognitive emergente, ci și la asigurarea premiselor succesului în învățare pe viitor.

6. Aspecte finale

Metacogniția poate fi dezvoltată prin învățare (Chatzipanteli *et al.*, 2014), iar abilitățile metacognitive pot fi formate și dezvoltate încă din copilăria timpurie, principalul rol în această direcție revenind educatorilor.

Ne angrenăm mai ușor în activități care ne plac, iar la cei mici această realitate este mai des întâlnită. Îmbrăcarea învățării într-o haină plăcută și atractivă poate fi bagheta magică a educatorului în procesul de conștientizare și formare metacognitivă.

Activități didactice ce presupun mișcare, învățare reciprocă și gamificare (învățarea prin joc) pot fi, cu flexibilitate, adaptate în scopul dezvoltării abilităților metacognitive.

Instruirea de tip metacognitiv nu ar trebui să fie rezervată doar copiilor cu performanțe ridicate în învățare, ci ar trebui integrată în curriculum național. Așa cum a fost evidențiat, o dezvoltare metacognitivă adecvată poate elimina sau reduce o parte din provocările întâmpinate de copiii cu dificultăți cognitive. Metacogniția nu trebuie înțeleasă doar ca un „plus” pentru copiii performanți, ci ca un mecanism cu potențial ridicat de egalizare pentru cei cu limitări cognitive. În acest sens, prin dezvoltarea metacogniției, educatorii pot transforma dificultățile cognitive în provocări gestionabile.

- Ben-David, A., and Orion, N. (2013), Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *Int. J. Sci. Educ.* 35, 3161–3193. doi: [10.1080/09500693.2012.697208](https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697208)
- Bernard, S., Proust, J., and Clément, F. (2015), Procedural metacognition and false belief understanding in 3-year to 5-year old children, *PLoS ONE* 10, 1–12. doi: [10.1371/journal.pone.0141321](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141321)
- Braund, H. (2022), Thinking about Kindergarten thinking: A mixed methods study, *Front. Psychol.* 13:933541. doi: [10.3389/fpsyg.2022.933541](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933541)
- Brown, A.L. (1978), Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. 1, pp. 77–165, Hillsdale, Erlbaum.
- Bryce, D. & Whitebread, D. (2012), The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving, *Metacogn. Learn*, 7, 197–217. doi: [10.1007/s11409-012-9091-2](https://doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2)
- Bryce, D., Whitebread, D. & Szűcs, D. (2015), The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children, *Metacognition and Learning*, 10(2), 181–198. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4>
- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., and Gregoriadis, A. (2014), Development and evaluation of metacognition in early childhood education, *Early Child Dev. Care* 184, 1223–1232. doi: [10.1080/03004430.2013.861456](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.861456)
- Efklides, A. (2006), Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educ. Res. Rev.* 1, 3–14. doi: [10.1016/j.edurev.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001)
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M.L. & Anguera, M.T. (2019), Preschool Metacognitive Skill Assessment in Order to Promote Educational Sensitive Response From Mixed-Methods Approach: Complementarity of Data Analysis, *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298>
- Flavell, J.H. (1979), Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Flavell, J.H. (2000), Development of children's knowledge about the mental world, *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15–23.
- Goupil, L., and Kouider, S. (2016), Behavioral and neural indices of metacognitive sensitivity in preverbal infants, *Curr. Biol.* 26, 3038–3045. doi: [10.1016/j.cub.2016.09.004](https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.09.004)
- Lyons, K.E. & Ghetti, S. (2008), Preschoolers introspect on subjective certainty: Metacognitive development in early childhood, *Paper presented at the biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction Special Interest Group 16: Metacognition*, Ioannina, Greece.
- Maric, M. & Saka, M. (2018), Metacognitive components as predictors of preschool children's performance in problem-solving tasks, *Psihologija* 51, 1–16. doi: [10.2298/PSI161123007M](https://doi.org/10.2298/PSI161123007M)
- Nelson, L. & Marulis, L.M. (2017), Associations between metacognitive and executive function skills in 2–5 year olds during problem-solving, in *Paper presented at the European Association for Learning and Instruction Conference*.

- Available on line at https://www.researchgate.net/publication/320188417_Associations_between_metacognitive_and_executive_function_skills_in_2-5_year_olds_during_problem-solving_EARLI_2017_Paper.
- Paulus, M., Proust, J. & Sodian, B. (2013), Examining implicit metacognition in 3.5-year-old children: an eye-tracking and pupillometric study, *Front. Psychol.* 4:145. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00145
- Piaget, J. & Wells, P.A. (1972), *Psychology and epistemology: towards a theory of knowledge*, Penguin.
- Perner, J. (1991), *Understanding the representational mind*, Cambridge, MIT Press.
- Roebbers, C.M. (2017), Executive function and metacognition: towards a unifying framework of cognitive self-regulation, *Dev. Rev.* 45, 31–51. doi: 10.1016/j.dr.2017.04.001
- Salcuni, S., Mazzeschi, C. & Capella, C. (2017), Editorial: the role of play in child assessment and intervention, *Front. Psychol.* 8:1098. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01098
- Scharf, R.J., Scharf, G.J., and Stroustrup, A. (2016), Developmental milestones, *Pediatr. Rev.* 37, 25–37. doi: 10.1542/pir.376266
- Schraw, G. (2002), Promoting general metacognitive awareness. In H.J. Hartman (ed.), *Metacognition in learning and instruction*, pp. 17–32, Champaign, IL, Springer.
- Salmon, A. (2008), Promoting a culture of thinking in the young child, *Early Childhood Education Journal*, 35, 457–461.
- Schneider W. (2008), The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education, *Mind Brain Educ.*, 2008, 2: 114–121.
- Schraw, G. (2002), Promoting general metacognitive awareness. In H.J. Hartman (ed.), *Metacognition in learning and instruction*, pp. 17–32, Champaign, IL, Springer.
- Sperling, R.A., Walls, R.T. & Hill, L.A. (2000), Early relationships among selfregulatory constructs: theory of mind and preschool children's problem solving, *Child Study J.* 30, 233–252.
- Veenman, M. (2006), Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition and Learning*. <https://doi.org/10.1007/S11409-006-6893-0>
- Veenman, M.V.J. (2013), Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies, in *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*, eds H. Bembenutty, T. Cleary, and A. Kitsantas, Charlotte, NC, Information Age Publishing, 299–324.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, eds., Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Whitebread, D., Bingham S. et al. (2007), Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433–455.
- Whitebread, D. & Pino-Pasternak, D. (2013), Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts: The case of preschool and primary school children, in *Interpersonal Regulation of Learning and Motivation:*

- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012), Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares (Emergency and self-regulation early development in preschool children), *Profesorado* 16, 15–34.
- Whitebread, D. (1999), Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving, *European Journal of Psychology of Education*, 14, 489–507.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. & Demetriou, D. (2009), The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children, *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85.

Funcțiile executive — repere teoretice și aplicative pentru educația timpurie

Asist. univ. dr. Ionela Bogdan
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

V-ați întrebat vreodată dacă succesul școlar sau succesul în viață poate fi prezis încă din perioada copilăriei timpurii? Dacă acest lucru ar fi posibil, care ar fi acei factori?

Cercetări mai vechi și mai noi investighează acei factori care pot prezice succesul școlar și succesul general, în viață (Gustafsson & Balke, 1993; Karbach *et al.*, 2013). Studiile indică mai mulți factorii specifici educației timpurii care asigură adaptare și reușită școlară. În timp ce unele studii vorbesc despre abilități lingvistice sau matematice, altele evidențiază rolul competențelor sociale, emoționale, al reglării emoționale sau comportamentale sau abilități legate de învățare, cum ar fi atenția (Brock *et al.*, 2009).

Cu toate că rezultatele nu sunt exhaustive, literatura de specialitate prezintă *funcțiile executive* ca având un rol esențial în învățare și performanță (Cartwright, 2012; Espy *et al.*, 2004; Gilmore & Cragg, 2014). Acest concept nu este unul atât de cunoscut în România, însă în Europa și în Statele Unite ale Americii există mii de studii care atestă importanța funcțiilor executive în ceea ce privește succesul în viață, în general, și succesul școlar, în special (Baggetta & Alexander, 2016).

Ce sunt funcțiile executive?

Funcțiile executive reprezintă un ansamblu de procese cognitive esențiale pentru raționament, planificare, rezolvarea situațiilor complexe și autoreglarea comportamentului (Blair, 2017). Cu alte cuvinte, funcțiile executive reprezintă un construct complex, alcătuit dintr-o suită de abilități cognitive superioare, responsabile de stabilirea obiectivelor, de propunerea unor planuri în vederea atingerii acestora, precum și punerea în aplicare a intenției (Lezak, 1982; Welsh & Pennington, 1988). Lezak (1993) conceptualizează funcțiile executive drept acele capacități care conduc spre

efectuarea unui comportament propus, în mod independent și autonom. Astfel, funcțiile executive includ patru componente: (1) voință; (2) planificare; (3) comportament; și (4) performanță, fiecare având comportamente specifice. Același autor discriminează abilitățile executive de cele cognitive. Dacă cele din urmă fac referire la abilități specifice unui anumit domeniu, primele au un caracter global și se regăsesc la nivel de comportament.

Deși au fost propuși mai mulți factori și mai multe modele teoretice, niciunul nu este exhaustiv. Unul dintre cele mai întâlnite modele este cel al lui Anderson (2002; 2008), conform căruia funcțiile executive sunt desemnate de următoarele abilități cognitive superioare:

- ✓ anticiparea și direcționarea atenției;
- ✓ controlul impulsurilor și autoreglarea emoțională;
- ✓ inițierea activității;
- ✓ memoria de lucru;
- ✓ flexibilitate mintală și utilizarea feedbackului;
- ✓ capacitatea de planificare și organizare;
- ✓ selectarea strategiilor eficiente de rezolvare a problemelor;
- ✓ monitorizarea performanței.

De asemenea, literatura de specialitate propune și o componentă dihotomică a funcțiilor executive: (1) abilități cognitive, numite și *abilități „reci”* și (2) abilități afective, regăsite și sub denumirea de *abilități „calde”* (Brock *et al.*, 2009; Zelazo & Carlson, 2012).

Cu toate că, inițial, teoreticienii au spus că dezvoltarea funcțiilor executive poate fi observată, cel mai devreme, în adolescență, prin prisma faptului că funcțiile executive pot fi explicate prin intermediul nivelului de dezvoltare al cortexului prefrontal (Lurija, 1997), astăzi această afirmație rămâne un mit demontat cu ajutorul dovezilor științifice (Anderson & Reidy, 2012). Numeroase studii recente arată că, atunci când pentru a măsura dezvoltarea funcțiilor executive se folosesc instrumente adecvate, acestea pot fi observate în prima parte a copilăriei (Anderson *et al.*, 1996; Diamond & Lee, 2011). În prezent există specialiști care recomandă evaluarea funcțiilor executive după vârsta școlarității, însă date empirice arată că acestea pot fi evaluate și în intervalul 3–6 ani. Funcțiile executive se dezvoltă în copilărie și în adolescență și joacă un rol esențial în funcționarea cognitivă, emoțională, socială și comportamentală (Anderson, 2002). În plus, scopul acestei evaluări ar ajuta mult intervențiile de specialitate, acolo unde se observă întârzieri în achiziție (Anderson & Reidy, 2012).

Dezvoltarea funcțiilor executive este una amplă: elementele de bază apar în primul an de viață, îmbunătățiri consistente ale acestora au loc în

Funcțiile executive în copilăria timpurie

În ceea ce privește copilăria timpurie, modelul care a fost validat în cele mai multe studii este cel propus de Miyake *et al.* (2000), care propune trei factori ai funcțiilor executive:

- ✓ inhibiția sau autocontrolul;
- ✓ memoria de lucru sau memoria operațională;
- ✓ schimbarea flexibilă a atenției.

Acest model se regăsește și la vârsta adolescenței sau la cea adultă, însă cunoaște o altă dinamică a componentelor, deoarece gradul de independență și de interdependență al acestora se schimbă pe măsură ce copilul crește.

Funcțiile cognitive au un rol esențial în ceea ce privește controlul cognitiv și reglarea emoțională. Din acest motiv, ani la rând s-a investigat posibilitatea de consolidare a acestora în rândul adulților. Cu toate acestea, a fost formulată ipoteza că beneficiile ar putea fi mai consistente dacă antrenamentul începe la vârste fragede, în perioada în care circuitele neuronale asociate funcțiilor executive se află în plină dezvoltare, și dacă exercițiile sunt integrate în rutina cotidiană a copiilor (Blair, 2017). Acest lucru este posibil datorită plasticității neuronale, adică a capacității creierului de a stabili noi sinapse. Prin repetarea unor sarcini care conduc către optimizarea funcțiilor executive, la nivel neuronal are loc o activare a circuitului dintre cortexul prefrontal și sistemul limbic sau cu alte zone din creier specifice diverselor sarcini de lucru și se obține astfel o îmbunătățire a controlului emoțional. Rezultatele cercetărilor arată că este nevoie de aproximativ 45 de minute pe zi pentru o perioadă de 6–8 săptămâni pentru îmbunătățirea unei abilități, inclusiv pentru modificarea activității cerebrale și a structurii creierului în zonele cerebrale implicate în respectiva sarcină (Power & Schlaggar, 2017). În mod concret, există dovezi consistente care pun în legătură dezvoltarea funcțiilor executive cu performanța cognitivă (de exemplu, Bull *et al.*, 2008; Clark *et al.*, 2010; Espy *et al.*, 2004; Willoughby *et al.*, 2012) și cu funcționarea socială, emoțională și comportamentală (Blair & Ursache, 2011; Espy *et al.*, 2011).

Există și dovezi care susțin că dezvoltarea optimă a cortexului frontal reprezintă o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru funcțiile executive, întrucât această regiune a creierului se află în interdependență cu

toate celelalte, fiind esențială integritatea întregului creier (Sala *et al.*, 1998). De exemplu, atunci când, cu ajutorul unor instrumente potrivite, s-a putut observa o capacitate limitată în rezolvarea de probleme, gândirea abstractă sau comportamentul adaptativ, acestea au fost puse în legătură cu un traumatism cranio-cerebral (Anderson, 1998; Asarnow *et al.*, 1991; Fletcher *et al.*, 1990; Perrott *et al.*, 1991) sau alte afecțiuni cerebrale (Landry *et al.*, 1994).

*Sistemul limbic este alcătuit dintr-un ansamblu de structuri cerebrale situate în profunzime, între diencefal și neocortex, având un rol esențial în reglarea emoțiilor, memoriei, motivației și a funcțiilor vegetative. Printre componentele sale principale se numără hipocampusul, amigdala și hipotalamusul, care acționează împreună pentru a oferi un cadru emoțional experiențelor, pentru a consolida amintirile încărcate afectiv și pentru a modela comportamentele (Catani *et al.*, 2013).*

*Cortexul prefrontal reprezintă regiunea frontală a neocortexului, situată în partea din față a lobului frontal, care joacă un rol crucial în funcțiile executive, luarea deciziilor, reglarea emoțională și comportamentul adaptativ (Euston *et al.*, 2012).*

Funcțiile executive „reci” versus funcțiile executive „calde”

Distincția dintre funcțiile executive „reci” și „calde” s-a impus pe baza dovezilor din sfera neurologică, dar și a științelor comportamentale. Din punct de vedere neuroimagic, există două regiuni cerebrale distincte implicate în rezolvarea problemelor. Una dintre acestea coordonează procesarea cognitivă, reprezintă funcțiile executive „reci” și corespunde cortexului prefrontal dorsolateral. Cealaltă este răspunzătoare de procesarea emoțională, reprezintă funcțiile executive „calde” și este localizată în cortexul orbitofrontal (Bechara *et al.*, 2013; Bush *et al.*, 2000).

Repere aplicative

Pentru a testa nivelul de dezvoltare al funcțiilor executive „calde” (afective) în rândul copiilor, se pot utiliza sarcini ce includ o componentă emoțională, cum ar fi: (a) amânarea gustării: copiii aleg între a mânca un aliment preferat imediat cum îl primesc sau a aștepta o perioadă de timp pentru o porție mai mare (Mischel *et al.*, 1989); (b) ambalarea unui cadou: copiii trebuie să reziste fără a se uita în timp ce o persoană împachetează în mod zgomotos un cadou (Kochanska *et al.*, 1996), (c) vorbirea în șoaptă: pronunțarea cu voce joasă a unor personaje de desene animate preferate, demonstrând astfel o capacitate ridicată de reglare a comportamentului la stimuli excitatori (Kochanska *et al.*, 1996).

Sarcinile ce vizează funcțiile executive „reci” (cognitive) nu implică niciun fel de consecințe emoționale și pot include activități de tipul: (a) testul Stroop:

120 copiii li se arată nume de culori scrise cu o altă culoare — de exemplu, cuvântul roșu scris cu culoarea verde, iar aceștia trebuie să spună doar culoarea cu care este scris cuvântul (Stroop, 1935), (b) atingerea creionului: copiii primesc ca sarcină să atingă o singură dată un creion, dacă adultul care propune activitatea îl atinge de două ori și de două ori dacă adultul atinge o singură dată creionul (Smith-Donald *et al.*, 2007), (c) ursul și dragonul: copiii trebuie să ignore sarcinile date de dragon și să execute sarcinile date de urs (Kochanska *et al.*, 1996).

Cu toate că cele două componente ale funcțiilor executive se află într-o relație strânsă de asociere, este utilă această diferențiere și prin prisma faptului că fiecare în parte se relaționează, la rândul său, cu anumite comportamente sau performanțe specifice. În cadrul activităților de la grupă, preșcolarii trebuie să își folosească memoria de lucru pentru a-și aminti instrucțiunile sau scopul activității, să acorde atenție aspectelor importante (atenție executivă), să rămână concentrați pe sarcină (control inhibitor), aceste aspecte fiind specifice funcțiilor executive „reci”. Însă, tot în cadrul grădiniței, este importantă și modalitatea prin care preșcolarii sunt capabili să își regleze emoțiile în timp ce răspund sarcinii de lucru, aspect ce ține de funcțiile executive „calde” (Brock *et al.*, 2009). Funcțiile executive „reci” se află în strânsă asociere cu performanța academică în general și cu performanța la matematică, în special, cu nivelul de pregătire școlară din perioada preșcolară (Duncan *et al.*, 2007) sau cu abilitățile de citire și de scriere din perioada grădiniței (Blair, 2016). Pe termen lung, un nivel scăzut al funcțiilor executive „reci” din perioada preșcolară poate să prezică abandonul școlar la nivel de liceu (Vitaro *et al.*, 2005). În plus, un nivel scăzut al funcțiilor executive „reci” încă din perioada timpurie poate prezice viitoarele comportamente problematice, încă dinainte de a exista semne în comportamentul copiilor (Riggs *et al.*, 2006).

Referitor la funcțiile executive „calde”, studiile ce vizează copii de grădiniță relevă mai puține asocieri importante, comparativ cu funcțiile executive „reci”. De exemplu, Duncan *et al.* (2007) a arătat că nivelul funcțiilor executive „calde”, cum ar fi cel al reglării emoționale din perioada copilăriei timpurii nu poate prezice performanța școlară în clasele primare. Apar și rezultate care contrazic aceste rezultate, cum ar fi studiul lui Graziano *et al.* (2007), motiv pentru care subiectul funcțiilor executive „calde” rămâne deschis cercetării.

Funcțiile executive se formează rapid începând cu prima parte a copilăriei, progresul fiind, în cele mai multe cazuri, în salturi, componente diferite ale funcțiilor executive putând urma traiectorii diferite (Anderson, 2002). Conform lui Dennis (1988), dezvoltarea lor poate fi împărțită în trei etape succesive: (1) abilitate emergentă (stadiul incipient, nefuncțional), (2) abilitate în dezvoltare (capacitate parțial achiziționată, parțial funcțională) și (3) abilitate dobândită (abilitate matură). Evaluarea funcțiilor executive se poate realiza doar în ultimele două etape ale achiziției.

a. Controlul atenției

Spre sfârșitul primului an de viață se poate observa o îmbunătățire semnificativă a atenției copilului, reușind să adopte seturi noi de răspunsuri în situații specifice (Dennis, 1988). În jurul vârstei de trei ani, progresul este unul considerabil. Copilul reușește de cele mai multe să inhibe comportamente instinctive și să își focalizeze atenția în direcția dorită. În jurul vârstei de șase ani, această abilitate este pe într-o foarte mare măsură dobândită, copilul manifestând acuratețe și viteză în ceea ce privește sarcinile de control al impulsivității în favoarea atenției (Diamond & Taylor, 1996).

b. Procesarea informației

Dacă în primii ani de viață, copilul absoarbe informația prin intermediul simțurilor în urma contactului nemijlocit cu mediul înconjurător, între 3 și 5 ani se poate constata o creștere considerabilă atât a fluenței verbale, cât și a vitezei de reacție (Espy, 1997).

c. Flexibilitatea cognitivă

În prima parte a copilăriei timpurii sunt specifice anumite comportamente rigide, copilul neavând încă abilitatea de a adapta răspunsul în funcție de specificul unei circumstanțe. Între 3 și 4 ani, acesta dobândește capacitatea de adaptare a comportamentului în funcție de situație, dificultățile fiind întâmpinate doar atunci când există situații sau reguli complexe (Espy, 1997). Odată cu încheierea etapei timpurii, flexibilitatea cognitivă se îmbunătățește considerabil, deși poate să fie încă insuficient dezvoltată în cazul unor sarcini multidimensionale (Anderson, 2002). De notat este faptul că abilitatea de a învăța din greșeli și de a adopta comportamente diferite adaptative apare timpuriu și cunoaște o evoluție ascendentă rapidă (Anderson, 2002).

d. Stabilirea scopurilor

Studiile de specialitate arată că după vârsta de 4 ani, un copil ce prezintă o evoluție tipică a dezvoltării poate demonstra abilități simple de planificare, anticipare sau organizare a acțiunilor (Welsh *et al.*, 1991), abilități ce se vor rafina după perioada copilăriei timpurii (Krikorian & Bartok, 1998). Tot după vârsta de 4 ani, se poate constata abilitatea de a genera concepte noi (Jacques & Zelazo, 2001).

e. Diferențe de gen în dezvoltarea funcțiilor executive

În ciuda faptului că cele mai multe rezultate ale studiilor de specialitate arată că funcțiile executive cunosc o traiectorie similară atât pentru fete, cât și pentru băieți (Welsh *et al.*, 1991), în primii ani de viață fetele înregistrează un nivel mai crescut în ceea ce privește fluența verbală, procesarea informațiilor și organizarea spațială (Anderson, 2002; Anderson, 1998), iar băieții obțin rezultate mai bune la memoria de lucru și raționamentul spațial (Krikorian & Bartok, 1998).

Cercetările din domeniul neuropsihologiei atestă existența a cinci etape de dezvoltare a lobilor centrali, dezvoltare asociată cu consolidarea conexiunilor neuronale și, implicit, cu dezvoltarea funcțiilor executive (Hudspeth & Pribram, 1990). Prima etapă are loc între naștere și vârsta de 5 ani și aduce progrese considerabile în ceea ce privește procesele atenționale. A doua etapă este cuprinsă între 7 și 9 ani și presupune o evoluție considerabilă în ceea ce privește procesarea informațiilor, flexibilitate cognitivă și stabilirea scopurilor. A treia etapă este specifică intervalului 11–13 ani și are ca specificitate maturizarea tuturor funcțiilor executive. A patra și a cincea etapă corespund adolescenței și tinereții timpurii, când are loc mielinizarea conexiunilor prefrontale, lucru ce permite transmiterea rapidă și eficientă a informației, o procesare adecvată și o integrare cognitivă superioară.

Evaluarea funcțiilor executive

Având în vedere caracterul dinamic al dezvoltării, este imperativ ca evaluarea să fie realizată de către specialiști, cu ajutorul unor instrumente potrivite, ținând cont de toate aspectele contextuale ce pot interfera cu dezvoltarea funcțiilor executive. În acest sens, conform lui Miclea și Bălaj (2010) scopul evaluării dezvoltării copilului poate să includă unul sau mai multe din următoarele finalități: (1) evaluarea nivelului de dezvoltare, îndeosebi pentru a identifica acele cazuri în care există întârzieri sau alte niveluri de risc, în vederea unei corecte diagnosticări; (2) evaluarea în

vederea identificării nivelului de pregătire pentru școală, cu precizarea că evaluarea nu se referă exclusiv la componenta cognitivă. (3) ghidarea și susținerea activităților remediale, (4) măsurarea eficienței activităților și programelor remediale.

Cu toate că cele mai multe evaluări ale dezvoltării timpurii ale copiilor se referă doar la componenta cognitivă, Miclea & Mihalca (2007) propun evaluarea a șapte dimensiuni, mai ales la finalul educației timpurii:

- ✓ Competențele cognitive — se evaluează cu precădere atenția, memoria, limbajul (vocabular și înțelegere), gândirea (categorizare, planificare, rezolvare de probleme).
- ✓ Competențele sociale și emoționale — se evaluează gradul de respectare a regulilor, comportamentul prosocial și relaționarea cu ceilalți.
- ✓ Competențele emoționale — se urmărește capacitatea de identificare și înțelegere a propriilor emoții, pe ale celor din jur, adoptarea unui comportament în acord cu aceste emoții (exprimarea adecvată a emoțiilor) și capacitatea de reglare emoțională. Competențele sociale și emoționale reprezintă cel mai important predictor al reușitei școlare în clasele primare.
- ✓ Competențele motrice — se identifică nivelul de dezvoltare al motricității grosiere (viteza de reacție și corectitudinea de a răspunde la comenzi de tipul *a porni, a se opri, a sări*) și al motricității fine (dexteritate, mimică), capacitate de coordonare mână — ochi.
- ✓ Competențele de autonomie personală — se observă capacitatea de a rezolva probleme în mod independent, fără ajutorul unui adult.
- ✓ Prerechizitele școlarizării — evaluarea nivelului de cunoștințe și deprinderi necesare pentru școlarizare, cum ar fi cele pentru citit-scris sau matematică.
- ✓ Temperamentul (componenta dinamico-energetică a personalității) — evaluarea tipului de temperament poate ajuta în determinarea tipului de afectivitate (pozitivă versus negativă), care poate conduce mai apoi la probleme de internalizare (nevrozism, anxietate sau depresie).

Raportată exclusiv la nivelul de dezvoltare al copilului, disfuncția executivă se referă la un nivel scăzut al autocontrolului, grad ridicat de impulsivitate, lipsa flexibilității și a inițierii, comportament inconsecvent, lipsa de interes (Lezak, 1993), planificare și implementare greoaie a strategiilor de rezolvare a problemelor, lipsa capacității de a implementa feedbackul primit sau de a corecta greșelile, gândire rigidă, cu grad redus de abstractizare (Stuss & Benson, 2019; Walsh, 1978). De cele mai multe ori, în copilărie, disfuncția executivă nu se referă la o disfuncție unitară, ci o afectare

a mai multor funcții executive, cum ar fi: capacitatea scăzută de control al impulsului, dificultăți în monitorizarea și îmbunătățirea performanței, probleme de planificare și organizare, raționament scăzut, dificultăți în propunerea și implementarea strategiilor, inflexibilitate mintală, memorie de lucru redusă, incapacitatea de a integra un feedback (Schirmbeck *et al.*, 2020). Deși procesele cognitive joacă un rol crucial în dezvoltarea funcțiilor executive, răspunsurile emoționale și acțiunile comportamentale sunt la fel de importante (Gioia *et al.*, 2000), unii autori vorbind chiar despre *deficit executiv emoțional*, care include perturbări ale nivelului de energie, stării de spirit, afectivității pozitive, comportamentului moral sau social (Anderson, 2002). Deficitul executiv emoțional poate fi recunoscut, în rândul copiilor, prin lipsa de energie, de motivație și de reacție, lipsa de perspicacitate sau intuiție, dificultăți de a aprecia umorul, sau, la polul opus, prin impulsivitate și comportament defensiv, afirmații jignitoare, întrebări jenante sau inadecvate social, ignorarea regulilor, a convențiilor sociale și a consecințelor, formularea unor glume dezagreabile, rezistență la schimbare, rigiditate în a modifica unele comportamente anterior învățate, lipsa capacității de a învăța din greșeli, dificultăți în menținerea relațiilor sociale semnificative.

Repere aplicative

O echipă de cercetători au urmărit atât funcțiile executive cognitive („reci”), cât și funcțiile executive afective („calde”). Pentru a evalua abilitățile „reci”, activitățile derulate au fost *grinda de echilibru* și *atingerea creionului*.

În cadrul activității *grinda de echilibru*, copiii trebuie să meargă de-a lungul unei benzi adezive lipite pe parchet ca și cum ar merge pe o grindă, traseul având o lungime de 1,8 m. Fiecare copil parcurge traseul de trei ori. Prima încercare are scopul de a-l familiariza pe copil cu sarcina de lucru. În cea de-a doua încercare, copiii sunt instruiți să meargă cât mai încet posibil, iar cercetătorii/propunătorii se asigură că fiecare participant înțelege sarcina de lucru. A treia încercare reprezintă și proba propriu-zisă, în care fiecare copil este cronometrat, după ce le-au fost repetate instrucțiunile de la proba anterioară. Timpul necesar parcurgerii celei de-a treia încercări, măsurat în secunde, reprezintă punctajul probei.

În cadrul celei de-a doua activități, *atingerea creionului*, fiecare copil trebuie să atingă cu degetul un creion în funcție de instrucțiunile cercetătorilor. Atunci când cercetătorul/propunătorul atinge creionul o singură dată, copilul trebuie să îl atingă de două ori. Când însă cercetătorul atinge creionul de două ori, copilul trebuie să îl atingă o singură dată. Activitatea constă în trei probe, primele două fiind de familiarizare, de învățare a sarcinii, cea de a treia fiind evaluată.

Proba evaluată consta în 16 încercări, numărul încorect de atingeri, inclusiv erorile și omisiunile, fiind numărate.

Pentru a evalua abilitățile „calde”, fiecare copil, în mod independent, parcurge două sarcini: *sortarea jucăriilor și împachetarea cadourilor*.

Sortarea jucăriilor presupune, după cum și numele sugerează, sortarea unei varietăți mari de jucării atractive (telefoane mobile de jucărie, jucării interactive etc.) în cutii diferite, fără a se juca cu ele. Consemnul dat de cercetător/propunător este următorul: *Aceste jucării sunt preferatele mele, Din păcate însă, nu avem timp să ne jucăm cu ele astăzi. Te rog să nu te joci cu ele astăzi. Trebuie doar să le sortăm*. După ce le arată copiilor cum să sorteze, explicând și adăugând câte un obiect în fiecare cutie, propunătorul le cere copiilor să finalizeze singuri sarcina. Copiii sunt evaluați în funcție de respectarea consemnului dat: dacă s-au jucat cu jucăriile și câte secunde a durat joaca.

Împachetarea cadourilor presupune următoarea sarcină: cercetătorul/propunătorul explică fiecărui copil (în mod individual) că are un cadou, însă a uitat să îl împacheteze. Copiii sunt apoi așezați cu spatele la masă și li se cere să nu se uite la cercetător, în timp ce acesta împacheta zgomotos cadoul timp de un minut. Copiii sunt evaluați în funcție de respectarea sau nerespectarea consemnului, dacă s-au întors sau nu în timp ce cadoul era împachetat. Prima nerespectare a consemnului era înregistrată în secunde. După ce cadoul este împachetat, copiii sunt invitați să se așeze cu fața spre el, acesta fiind la o distanță de 15 centimetri. Li se cere să aștepte încă un minut până la deschiderea pachetului. În această etapă, copiii sunt urmăriți dacă ating sau nu cadoul și câte secunde ating cadoul, dacă aleg să o facă. Astfel, în cadrul acestei probe sunt măsurate două aspecte: timpul scurs până copiii privesc către cadoul ce este în faza de împachetare și timpul scurs până ce copiii ating cadoul în faza de așteptare.

Pe lângă aceste două probe, copiii au primit și sarcini de recunoaștere a literelor și a cuvintelor și de rezolvare a unor probleme aplicate, precum și o scală ce măsoara autocontrolul, scală care era completată de către educatorul de la grupă și conținea itemi de tipul „Acest elev face erori din neglijență pentru că se grăbește să lucreze.”, „Acest elev trebuie să aibă lucrurile imediat”.

Implicarea în învățare a fost măsurată prin intermediul observației directe a copilului și a urmărit: (a) încrederea în sine, (b) atenția, (c) comportamentul perturbator (codificat invers), (d) conformitatea și (e) implicarea.

Atunci când dorim evaluarea funcțiilor executive, trebuie ținut cont de faptul că funcțiile executive se află în interdependență cu stresul. Fiind susținute de rețele cerebrale extinse, interdependente, care interacționează inclusiv cu regiuni implicate în procesarea emoțiilor și a răspunsului la

126 stres, eficiența funcțiilor executive poate fi compromisă atunci când nivelul de stimulare este excesiv, generând stres, sau insuficient, favorizând apatia și lipsa de energie (Blair, 2017).

Importanța funcțiilor executive

Pe baza nivelului de dezvoltare al funcțiilor executive, putem să facem o serie de predicții asupra performanței la unele activități specifice, cum ar fi cele matematice sau de limbaj, în rândul preșcolarilor. În acest sens, Brock *et al.* (2009) au evaluat abilitățile cognitive, apoi au observat, în sesiuni multiple, comportamentul la diferite sarcini specifice a unui număr de 173 de copii din 36 de grupe de grădiniță, 52% băieți și 48% fete, cu vârsta între 4 și 6 ani. Procedura pe care au folosit-o cercetătorii este una simplă, a fost detaliată în secțiunea anterioară și poate fi pusă imediat în practică în sala de grupă de către educatori sau profesori pentru învățământul preșcolar. Rezultatele studiului sunt la fel de interesante, precum procedura.

Repere aplicative

Datele experimentului prezentat anterior arată că:

- (1) rezultatele celor două componente ale funcțiilor executive, „calde” (afective) și „reci” (cognitive) se asociază între ele. Copiii care obțin un scor ridicat la una dintre aceste două componente, obțin un scor ridicat și la cealaltă componentă, iar copiii care înregistrează un scor scăzut la una dintre ele, înregistrează un scor scăzut și la a doua.
 - (2) funcțiile executive „calde” se află în interdependență cu: (a) abilitățile cognitive, (b) comportamentele de învățare, (c) angajamentul în învățare, (d) abilitățile matematice, (e) prezic abilitățile matematice pe termen mediu (jumătate de an).
 - (3) funcțiile executive „reci”, comparativ cu cele „calde” se află într-o relație și mai strânsă cu: (a) abilitățile cognitive, (b) comportamentele de învățare, (c) angajamentul în învățare, (d) abilitățile matematice pe termen scurt, (e) abilitățile de citire, (f) prezic abilitățile matematice pe termen mediu, (g) prezic abilitățile de citire pe termen mediu.
 - (4) funcțiile executive, indiferent la care componentă ne raportăm, se află într-o relație negativă cu riscul familial (venit mic, educație parentală precară, părinte singur).
-

Un nivel ridicat al funcțiilor executive în copilăria timpurie poate reprezenta un factor esențial pentru dezvoltarea comportamentelor legate de învățare, de la grădiniță până în adolescență (Mischel *et al.*, 1989). La vârsta preșcolară, abilitățile solide de funcții executive sunt corelate cu o competență socială mai bună în clasă, așa cum este evaluată de profesori (Blair, 2016). De asemenea, un nivel ridicat al funcțiilor executive la începutul școlarității prezice apariția abilităților prosociale și a relațiilor pozitive în grădiniță, în timp ce un nivel scăzut al acestora este asociat cu manifestarea unor comportamente problematice (McIntyre *et al.*, 2006). Abilitățile cognitive specifice antrenate pot fi transferate către unele abilități cu un grad mai ridicat de generalitate (Blair, 2017). De exemplu, cercetările asupra memoriei de lucru arată că pe baza acesteia pot fi prezise o gamă largă de abilități cognitive, cum ar abilități ce țin de raționament, rezolvarea problemelor nonverbale, achiziția limbajului, înțelegerea lecturii (Morrison & Chein, 2011). Studiile care s-au concentrat asupra copiilor ce prezintă diferite tulburări arată că antrenarea funcțiilor executive, în special a memoriei de lucru, conduce către îmbunătățirea semnificativă a atenției și a comportamentului în cazul copiilor cu tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD) (Morrison & Chein, 2011).

Principiile funcțiilor executive

Funcțiile executive se află sub egida a două principii majore: (a) principiul învățării timpurii și (b) principiul validității ecologice (al transferului și/sau generalizării).

- a. Principiul învățării timpurii se referă la faptul că învățarea abilităților componente ale funcțiilor executive se realizează mai rapid și mai ușor în perioada copilăriei, atunci când se învață pentru prima dată anumite comportamente. Acest fapt se datorează rețelelor neuronale mai puțin specializate în această perioadă, care sunt mai susceptibile la efectele antrenamentului. De exemplu, există dovezi clare care atestă că atenția poate fi antrenată în perioada copilăriei, efectele de îmbunătățire a acesteia fiind pe termen lung (Blair, 2017).
- b. Principiul validității ecologice se referă la transferul și la generalizarea abilităților dobândite asupra altor domenii. O sarcină specifică nu poate aduce atât de multe beneficii pe cât poate aduce întreaga clasă de sarcini din care aceasta face parte. De exemplu, jocul structurat din cadrul activităților de la grădiniță îi poate ajuta pe copii să-și dezvolte abilitățile de autoreglare prin internalizarea dirijării. Abilitățile

de autoreglare sunt considerate esențiale de către specialiștii domeniului, care aduc dovezi asupra faptului că au implicații clare asupra focusării atenției, controlul impulsivității, expresivității emoționale, implicării intenționate în activitate, stabilirea relațiilor cu educatoarii și cu ceilalți copii, aceste aspecte fiind vizibile încă din perioada copilăriei timpurii (Blair, 2017).

Repere aplicative

Pentru a explora modul în care autocontrolul din copilărie poate influența succesul ulterior, Mischel *et al.* (1972) au realizat un experiment devenit celebru, cunoscut sub denumirea de *Testul bezelei* (Marshmallow Test). Copiilor cu vârste între 4 și 5 ani li s-a oferit câte o bezea și li s-a explicat că o pot mânca imediat sau, dacă așteaptă până la întoarcerea cercetătorului, vor primi o a doua bezea. Lăsați singuri timp de 15 minute, majoritatea copiilor (aproximativ 75%) nu au rezistat tentației și au mâncat bezeaua, în timp ce aproximativ 25% au reușit să aștepte. Urmărind participanții de-a lungul mai multor decenii, cercetătorii au constatat că acei copii care au manifestat autocontrol au obținut, în general, performanțe academice mai bune, relații sociale de calitate, venituri mai ridicate și cariere mai stabile. Ulterior, testul a inspirat numeroase alte cercetări, care au nuanțat și extins înțelegerea legăturii dintre autocontrolul timpuriu și succesul în viață.

Toate datele arată că funcțiile executive se formează intens în primii ani de viață, iar un progres considerabil se înregistrează între 3 și 5 ani. Tot în această perioadă, abilitățile executive dobândite au un rol esențial în pregătirea pentru școală și în reușita educațională timpurie, fiind deosebit de importante pentru programele educaționale destinate copiilor aflați în situații de risc școlar, adică cei care provin din familii monoparentale, au părinți cu un nivel scăzut de educație sau prezintă o situație materială precară (Blair, 2016; Zelazo *et al.*, 1996).

Bibliografie

- Anderson, P. (2002), Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood, *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Anderson, P., Anderson, V. & Lajoie, G. (1996), The tower of London test: Validation and standardization for pediatric populations, *The Clinical Neuropsychologist*, 10(1), 54–65. <https://doi.org/10.1080/13854049608406663>

- Anderson, P.J. & Reidy, N. (2012), Assessing Executive Function in Preschoolers, *Neuropsychology Review*, 22(4), 345–360. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9220-3>
- Anderson, V. (1998), Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations, *Neuropsychological Rehabilitation*, 8(3), 319–349. <https://doi.org/10.1080/713755568>
- Anderson, V., Jacobs, R. & Anderson, P.J. (ed.) (2008), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective*, Taylor & Francis.
- Asarnow, R.F., Satz, P., Light, R., Lewis, R. & Neumann, E. (1991), Behavior Problems and Adaptive Functioning in Children with Mild and Severe Closed Head Injury, *Journal of Pediatric Psychology*, 16(5), 543–555. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/16.5.543>
- Baggetta, P. & Alexander, P.A. (2016), Conceptualization and Operationalization of Executive Function, *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10–33. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Bechara, A., Damasio, A.R., Damasio, H. & Anderson, S.W. (2013), Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. In *Personality and Personality Disorders*, pp. 287–295, Routledge.
- Best, J.R. & Miller, P.H. (2010), A Developmental Perspective on Executive Function, *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blair, C. (2016), Executive function and early childhood education, *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102–107. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.009>
- Blair, C. (2017), Educating executive function, *WIREs Cognitive Science*, 8(1–2). <https://doi.org/10.1002/wcs.1403>
- Blair, C. & Ursache, A. (2011), A bidirectional model of executive functions and self-regulation, *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 300–320.
- Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L. & Grimm, K.J. (2009), The contributions of ‘hot’ and ‘cool’ executive function to children’s academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten, *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337–349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>
- Bull, R., Phillips, L.H. & Conway, C.A. (2008), The role of control functions in mentalizing: Dual-task studies of theory of mind and executive function, *Cognition*, 107(2), 663–672.
- Bush, G., Luu, P. & Posner, M.I. (2000), Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex, *Trends in cognitive sciences*, 4(6), 215–222.
- Cartwright, K.B. (2012), Insights From Cognitive Neuroscience: The Importance of Executive Function for Early Reading Development and Education, *Early Education and Development*, 23(1), 24–36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025>
- Catani, M., Dell’Acqua, F. & De Schotten, M.T. (2013), A revised limbic system model for memory, emotion and behaviour, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(8), 1724–1737.
- Clark, C.A., Pritchard, V.E. & Woodward, L.J. (2010), Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement, *Developmental psychology*, 46(5), 1176.

- 130 Dennis, M. (1988), *Language and the young damaged brain*, in T. Boll & B.K. Bryant (eds.), *Clinical neuropsychology and brain function: Research, measurement, and practice*, pp. 89–123, American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10063-003>
- Diamond, A. & Lee, K. (2011), Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old, *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A. & Taylor, C. (1996), Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to “Do as I say, not as I do”, *Developmental psychobiology*, 29(4), 315–334.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M. & Brooks-Gunn, J. (2007), School readiness and later achievement, *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Espy, K.A. (1997), The shape school: Assessing executive function in preschool children, *Developmental Neuropsychology*, 13(4), 495–499. <https://doi.org/10.1080/87565649709540690>
- Espy, K.A., McDiarmid, M.M., Cwik, M.F., Stalets, M.M., Hamby, A. & Senn, T. E. (2004), The Contribution of Executive Functions to Emergent Mathematic Skills in Preschool Children, *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465–486. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6
- Espy, K.A., Sheffield, T.D., Wiebe, S.A., Clark, C.A. & Moehr, M.J. (2011), Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 33–46.
- Euston, D.R., Gruber, A.J. & McNaughton, B.L. (2012), The role of medial prefrontal cortex in memory and decision making, *Neuron*, 76(6), 1057–1070.
- Fletcher, J.M., Ewing-Cobbs, L., Miner, M.E., Levin, H.S. & Eisenberg, H.M. (1990), Behavioral changes after closed head injury in children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(1), 93–98. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.58.1.93>
- Gilmore, C. & Cragg, L. (2014), Teachers’ understanding of the role of executive functions in mathematics learning, *Mind, Brain, and Education*, 8(3), 132–136.
- Gioia, G.A., Guy, S.C. & Kenworthy, L. (2000), Behavior rating inventory of executive function, *Child neuropsychology*.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. & Calkins, S.D. (2007), The role of emotion regulation in children’s early academic success, *Journal of school psychology*, 45(1), 3–19.
- Gustafsson, J.-E. & Balke, G. (1993), General and Specific Abilities as Predictors of School Achievement, *Multivariate Behavioral Research*, 28(4), 407–434. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2804_2
- Hudspeth, W.J. & Pribram, K.H. (1990), *Stages of brain and cognitive maturation*.
- Jacques, S. & Zelazo, P.D. (2001), The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers, *Developmental neuropsychology*, 20(3), 573–591.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. & Spinath, F.M. (2013), Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence, *Learning and Instruction*, 23, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004>

- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T.Y., Koenig, A.L. & Vandegeest, K.A. (1996), Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization, *Child development*, 67(2), 490–507.
- Krikorian, R. & Bartok, J.A. (1998), Developmental data for the Porteus maze test, *The Clinical Neuropsychologist*, 12(3), 305–310.
- Landry, S.H., Jordan, T. & Fletcher, J.M. (1994), Developmental Outcomes for Children with Spina Bifida and Hydrocephalus. În M.G. Tramontana & S.R. Hooper (ed.), *Advances in Child Neuropsychology*, vol. 2, pp. 85–118, Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2608-6_3
- Lezak, M.D. (1982), The problem of assessing executive functions, *International journal of Psychology*, 17(1–4), 281–297.
- Lezak, M.D. (1993), Newer contributions to the neuropsychological assessment of executive functions, *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 8(1), 24–31.
- Lurija, A.R. (1997), *The working brain: An introduction to neuropsychology* (Nachdr.), Basic Books.
- McIntyre, L.L., Blacher, J. & Baker, B.L. (2006), The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349–361.
- Miclea, M. & Bălaj, A. (2010), *Platformă de evaluare a dezvoltării: Screening și dezvoltarea competențelor*.
- Miclea, M. & Mihalca, L. (2007), A computerized platform for the assessment of school readiness, *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 83.
- Mischel, W., Ebbesen, E.B. & Raskoff Zeiss, A. (1972), Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification, *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M.L. (1989), Delay of gratification in children, *Science*, 244(4907), 933–938.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. & Wager, T.D. (2000), The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis, *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100.
- Morrison, A.B. & Chein, J.M. (2011), Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory, *Psychonomic bulletin & review*, 18(1), 46–60.
- Perrott, S.B., Taylor, H.G. & Montes, J.L. (1991), Neuropsychological sequelae, familial stress, and environmental adaptation following pediatric head injury, *Developmental Neuropsychology*, 7(1), 69–86. <https://doi.org/10.1080/87565649109540477>
- Power, J.D. & Schlaggar, B.L. (2017), Neural plasticity across the lifespan, *WIREs Developmental Biology*, 6(1), e216. <https://doi.org/10.1002/wdev.216>
- Riggs, N.R., Jahromi, L.B., Razza, R.P., Dillworth-Bart, J.E. & Mueller, U. (2006), Executive function and the promotion of social–emotional competence, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Sala, S.D., Gray, C., Spinnler, H. & Trivelli, C. (1998), Frontal Lobe Functioning in Man: The Riddle Revisited, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13(8), 663–682. <https://doi.org/10.1093/arclin/13.8.663>

- 132 Schirmbeck, K., Rao, N. & Maehler, C. (2020), Similarities and differences across countries in the development of executive functions in children: A systematic review, *Infant and Child Development*, 29(1). <https://doi.org/10.1002/icd.2164>
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007), Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research, *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187.
- Stroop, J.R. (1935), Studies of interference in serial verbal reactions, *Journal of experimental psychology*, 18(6), 643.
- Stuss, D.T. & Benson, D.F. (2019), The frontal lobes and control of cognition and memory, in *The frontal lobes revisited*, pp. 141–158, Psychology Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. & Trembaly, R.E. (2005), Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood, *Journal of educational psychology*, 97(4), 617.
- Walsh, K.W. (1978), *Neuropsychology: A clinical approach*, Churchill Livingstone.
- Welsh, M.C. & Pennington, B.F. (1988), Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology, *Developmental neuropsychology*, 4(3), 199–230.
- Welsh, M.C., Pennington, B.F. & Groisser, D.B. (1991), A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children, *Developmental neuropsychology*, 7(2), 131–149.
- Willoughby, M.T., Blair, C.B., Wirth, R. & Greenberg, M. (2012), The measurement of executive function at age 5: Psychometric properties and relationship to academic achievement, *Psychological assessment*, 24(1), 226.
- Zelazo, P.D. & Carlson, S.M. (2012), Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity, *Child development perspectives*, 6(4), 354–360.
- Zelazo, P.D., Frye, D. & Rapus, T. (1996), An age-related dissociation between knowing rules and using them, *Cognitive development*, 11(1), 37–63.

Rolul învățării matematicii în fundamentarea structurării gândirii logice și a dezvoltării copilului în educația timpurie

Asist. asociat drd. Valeria Cîrlan (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava),
Prof. univ. dr. Otilia Clipa (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Introducere — matematica timpurie: fundatie pentru gândirea copilului

În contextul educației timpurii, matematica ocupă un loc fundamental și decisiv, direct sau indirect, cel mai adesea subestimat, în dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copilului. Departe de a fi o simplă concentrare de simboluri, legi sau algoritmi, matematica este limba universală a raționamentului, o „formă” prin care copiii explorează lumea, formulează ipoteze și își dezvoltă gândirea critică. Studiile din ultimele decenii au argumentat *invariabil* că intervențiile matematice bine fundamentate în primii ani de viață au efecte pe termen lung asupra performanțelor școlare (Clements & Sarama, 2020; Crawford & Outhwate, 2023; National Academies of Sciences Engineering, and Medicine, 2009). Există numeroase studii care relevă importanța educației timpurii pentru învățarea conceptelor matematice și pentru formarea proceselor gândirii (Pendola *et al.*, 2022; Von Hippel, Workman & Downey, 2018). Cercetările din domeniul Științelor Educației sau domenii interdisciplinare care au subliniat oportunitățile de dezvoltare specifice acestei perioade indică faptul că pot fi încurajate elementele de supradotare identificate în această perioadă și/sau depistarea precoce a problemelor în dezvoltare, incluzând și înțelegerea structurilor matematice. Nișa de dezvoltare deschisă în această perioadă oferă șanse de creștere, iar efectele intervențiilor educaționale pot avea efecte conform „Zonei Proximei Dezvoltări” (Barth & Țepelea, 2025). Cercetările neuronale indică faptul că plasticitatea creierului la aceste vârste mici este extraordinară și că este capabil să se modifice și să se maturizeze

în multiple moduri (Kjørholt & Qvortrup, 2012). Aceste cercetări neuronale au stabilit univoc faptul că, la vârste timpurii, copiii sunt capabili să facă pași extraordinari pentru dezvoltarea aspectelor referitoare la implicarea în rolurile avute, responsabilitate și devenirea unui adult generos, suportiv, care să aibă calitate de a susține creșterea celorlalți oameni (NAEYC, 2022).

În România, datele internaționale recente trag un semnal de alarmă în această privință. Rezultatele testărilor PISA din 2022 poziționează țara noastră pe ultimele locuri în Uniunea Europeană în ceea ce privește competențele matematice, fără progrese semnificative față de evaluările anterioare (OECD, 2023; Romania Insider, 2023). Aceasta stagnare, aparent cronică, ar putea fi înțeleasă și ca o consecință a lipsei unui fundament solid în educația timpurie, care să cultive nu doar cunoștințele matematice, ci și încrederea, motivația și curiozitatea copiilor în raport cu această disciplină. În acest sens, curriculumul românesc actual pentru educația timpurie subliniază importanța dezvoltării precoce a competențelor matematice în maniera exploratorie, aplicativă și lucidă (Matei, 2022). Într-o cercetare recentă se precizează faptul că intuiția numerelor are loc în perioada de sugar, experiment demonstrat prin expunerea copiilor la mulțimi cu mai puține sau mai multe obiecte și s-a măsurat atenția copiilor prin concentrarea lor asupra mulțimilor și prin urmărirea mișcării ochilor. S-a subliniat faptul că au percepția tipurilor de mulțimi pe baza căreia pot fi învățate ulterior conceptele de număr, cele abstracte, matematice (NAEYC, 2022, p. 73). De asemenea, se accentuează valoarea programelor de învățare de la vârste foarte mici ca, de exemplu, cel care poate fi accesat pe următorul link: www.learningtrajectories.org.

Matematica timpurie nu este, sau nu ar trebui să fie, despre „a ști să numeri până la 100”, ci despre a înțelege cantități, a recunoaște tipare, a rezolva probleme și a construi relații între concepte și contexte ancorate în rutina zilnică a copilului (Clements *et al.*, 2023; Baroody *et al.*, 2023) pentru o mai bună înțelegere și o deprindere mai facilă. Astfel, predarea eficientă a matematicii în educația timpurie presupune depășirea unei abordări centrate pe învățarea mecanică și transferul către o pedagogie bazată pe descoperire, joc și conversație matematică (Education Review Office, 2022; Agrawal & Morin, 2016).

Rolul matematicii în dezvoltarea cognitivă timpurie

În primii ani de viață, creierul uman trece printr-o perioadă de plasticitate neuronală remarcabilă, în care stimulii educaționali influențează dezvoltarea cognitivă a copilului. În acest context, matematica nu reprezintă doar o disciplină academică, ci mai degrabă un cadru de gândire și logică

prin care copiii învață să ordoneze, să clasifice, să compare și să stabilească relațiile dintre fenomene. Astfel, introducerea timpurie a conceptelor matematice susține formarea schemelor mentale fundamentale care vor sta la baza învățării ulterioare (Clements & Sarama, 2020; Baroody *et al.* 2023).

Mai mult, abordările curriculare moderne, inclusiv cele românești, susțin integrarea gândirii matematice în activitățile de zi cu zi, prin rutine și contexte relevante pentru copii (Matei, 2022). De exemplu, activitățile de sortare a jucăriilor, estimarea distanțelor parcurse sau compararea dimensiunilor obiectelor sunt ocazii autentice pentru construirea înțelegerii numerice și spațiale (Education Review Office, 2022; Sarama *et al.*, 2021). În acest mod, matematica devine un instrument de explorare a mediului înconjurător, nu doar un obiect abstract de studiu. Studiile ne arată că acei copii care beneficiază de o bază solidă în matematica timpurie tind să obțină rezultate academice viitoare mai bune decât ceilalți, nu doar la matematică, ci și în altele, atât în științe, cât și lingvistice (Clements *et al.*, 2023; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2009).

Gândirea logică, rezolvarea de probleme și autonomia copilului

Un alt aspect esențial al predării matematicii în educația timpurie este legat de dezvoltarea gândirii logice și a abilităților de rezolvare a problemelor. Aceste competențe nu sunt exclusive domeniului matematic, ci au o valoare transversală, influențând capacitatea copilului de a lua decizii, de a planifica acțiuni și de a înțelege relațiile cauză — efect. Când un copil anticipează ce se întâmplă dacă adaugă o jucărie la un grup sau compară două serii de obiecte, el aplică deja procese de raționament logic.

Cercetările actuale ilustrează abordarea prin traiectorii de învățare (“learning trajectories”), ce permite practicienilor să observe, să anticipeze și să susțină progresul copiilor într-o manieră personalizată, contribuind astfel la echitate și incluziune educațională (Sarama *et al.*, 2021). Conform acestui model, învățarea matematicii este eficientă atunci când urmează pași secvențiali care sprijină înțelegerea conceptuală, nu doar memorarea mecanică (Clements & Sarama, 2020; Baroody *et al.*, 2022). Aceste traiectorii încurajează copilul să descopere singur soluții, să testeze ipoteze și să își dezvolte autonomia în gândire. Integrarea matematicii în activitățile zilnice, cum ar fi jocul simbolic, mișcarea, desenul sau gătitul, transformă învățarea într-un proces natural, plăcut și captivant. Copiii învață astfel „fără să știe că învață”, iar educatorul nu este un simplu furnizor de răspunsuri, ci un facilitator al învățării, un ghid al înțelegerii, care creează contexte de explorare și oferă sprijin în procesul de descoperire (Hersant, 2023; O’Neil *et al.* 2022).

136 Observația atentă, întrebările deschise și provocările cognitive adaptate vârstei sunt esențiale pentru construirea gândirii logico-matematice.

De asemenea, educația timpurie în matematică trebuie să țină cont de diversitatea experiențelor copiilor, în special a copiilor ce provin din medii dezavantajate, unde expunerea la concepte matematice este redusă (Soto-Calvo *et al.*, 2020). Evaluările inițiale, bazate pe instrumente validate psihometric (Outhwaite *et al.*, 2024), sunt utile pentru ghidarea planificării activității și a altor intervenții educaționale.

Importanța dezvoltării autonome a raționamentului matematic este evidențiată și în cercetările legate de funcțiile executive, unde alegerea și controlul cognitiv — abilitatea copilului de a selecta strategii potrivite și de a persevera într-o sarcină, sunt consolidate prin sarcini matematice provocatoare, interactive, incitante, dar accesibile (Carlson, 2023).

Prevenirea fobiei de matematică din perioada școlară

Anxietatea elevilor față de matematică este un fenomen ignorat de cele mai multe ori în primii ani de educație și se dezvoltă frecvent din experiențe timpurii negative sau confuze legate de matematică. Literatura de specialitate subliniază faptul că o atitudine pozitivă față de învățare și introducerea timpurie a conceptelor matematice reduce riscul de dezvoltare a anxietății matematice în ciclurile următoare (Canadian Teacher Magazine, 2018; Papic & Papic, 2025). Acest aspect este fundamental, având în vedere că frica de matematică apare adesea din neînțelegeri timpurii sau abordări rigide, neadaptate nivelului de dezvoltare a copilului (Arizme-ndi *et al.*, 2021). Unii cercetători susțin ideea că o atitudine pozitivă față de matematică și încrederea în propriile capacități pot fi cultivate chiar de la grădiniță, reducând astfel semnificativ riscul de aversiune al copiilor față de matematică în etapele școlare următoare (Papic & Papic, 2025; Arizme-ndi *et al.*, 2021).

Predarea precoce a noțiunilor matematice, adaptate vârstei prin joc, conversație și activități multisenzoriale, ajută copilul să perceapă matematica drept o formă de joc mental și nu ca pe o sursă de stres. De exemplu, utilizarea materialelor concrete și a reprezentărilor vizuale facilitează trecerea naturală spre înțelegerea abstractului, fără disconfort sau blocaje cognitive (Agrawal & Morrin, 2016; Clements *et al.*, 2023).

Mai mult decât atât, literatura de specialitate internațională și studiile comparative europene ilustrează faptul că țările care investesc în dezvoltarea competențelor matematice timpurii prin programe susținute și metode adaptate vârstei au un nivel mai scăzut de anxietate matematică

și o performanță școlară mai bună, echilibrată între elevi, reducând astfel inechitățile educaționale (Eurydice, 2025; OECD, 2023). Această etapă de dezvoltare este cea mai importantă deoarece dacă procesul de dezvoltare a competențelor de citire și matematică este neglijat în acest stadiu, mai târziu fiind mai costisitoare și mai complexă recuperarea acestor pierderi (Von Hippel, Workman & Downey, 2018).

Prin urmare, predarea matematicii în educația timpurie este o investiție strategică, pe termen lung, care nu vizează doar o disciplină — matematica, ci și modul în care copiii de azi — adulții de mâine gândesc, rezolvă probleme și se raportează la învățare. Garantarea unui start pozitiv, echilibrat și motivant în această direcție presupune nu doar cunoștințe didactice solide, ci și o viziune și atitudine deschisă spre înțelegerea profundă a ritmurilor de dezvoltare și a diversității (experiențelor) copiilor. În paginile ce urmează, vom explora aceste dimensiuni printr-o abordare concretă și teoretică, destinată în mod special practicienilor din educația timpurie, dar și părinților responsabili care doresc să participe activ la o educație de calitate a propriilor copii.

În concluzie, predarea matematicii în educația timpurie este, pe de o parte, o oportunitate de a construi competențe, iar pe de altă parte, o responsabilitate pedagogică importantă, menită să susțină egalitatea de șanse și dezvoltarea integrală a fiecărui copil. Prin acest capitol, ne propunem să oferim un cadru teoretic și aplicativ pentru practicieni cu scopul de a transforma matematica dintr-o disciplină „grea” într-un teren fertil pentru inovație, curiozitate, descoperire și bucuria de a învăța.

Principii-cheie în predarea matematicii la vârste mici

Abordarea constructivistă și învățarea prin descoperire

Predarea matematicii în educația timpurie necesită o înțelegere profundă a modului în care copiii învață, nu doar a conținuturilor care trebuie transmise. Un principiu fundamental este acela că învățarea eficientă la vârste mai mici este activă, personală și construită progresiv, pas cu pas, nu receptivă sau pasivă. În acest sens, abordarea constructivistă oferă cadrul teoretic adecvat pentru dezvoltarea competențelor matematice în grădiniță și în clasele primare, întrucât promovează învățarea prin descoperire, reflecție și explorare.

În paradigma constructivistă, copilul este privit ca un constructor activ de cunoștințe, care adaugă sens experiențelor sale prin interacțiunea cu mediul înconjurător și cu ceilalți. Această viziune este susținută empiric de cercetări recente, care arată că dezvoltarea conceptuală în matematică

se realizează mai eficient atunci când copiii sunt implicați în rezolvarea de probleme autentice, care le permit să facă predicții, să testeze ipoteze și să reflecteze asupra rezultatelor (Clements & Sarama, 2020; Hersant, 2023).

Un exemplu relevant este modelul concret — reprezentare — abstract (CRA), aplicat cu succes în predarea matematicii pentru copiii cu dificultăți de învățare, valabil și în contextul educației, în general. Acest model propune o progresie în care copilul interacționează mai întâi cu materiale concrete (blocuri, figurine), apoi cu reprezentări vizuale (diagrame, simboluri) și în final prin concepte abstracte (numere, operații) (Agrawal & Morin, 2016). În acest proces profesorul are rolul de facilitator, ghidând copilul prin întrebări deschise, observație atentă și susținerea logicii personale a copilului în înțelegerea relațiilor matematice.

Este important de menționat că o asemenea abordare nu presupune o renunțare la rigoare, ci mai degrabă o schimbare de perspectivă menită să încurajeze copilul să gândească singur, să aibă încredere în gândirea lui și în capacitățile sale, să aibă curaj și să susțină punctul de vedere. Astfel, educatorul are rolul de a crea condiții pentru înțelegere, în loc să transmită conținuturi adaptate vârstei timpurii.

ÎNVĂȚAREA CONTEXTUALIZATĂ ȘI SEMNIFICATIVĂ

Un alt principiu esențial în predarea timpurie a matematicii este ancorarea învățării în contexte reale, semnificative pentru copil. Contrar ideii tradiționale că matematica este un domeniu abstract, cercetările recente subliniază importanța conectării conceptelor matematice cu experiențele trăite de copil (Clements *et al.*, 2023). Acest proces de contextualizare facilitează înțelegerea și crește motivația și implicarea activă în învățare a copilului.

În viața de zi cu zi, copiii se întâlnesc în mod natural cu situații matematice: sortarea hainelor, împărțirea gustărilor, estimarea timpului necesar pentru activități sau sortarea jucăriilor după diverse criterii. Educatorii care valorifică aceste contexte creează punți între ceea ce copilul experimentează, trăiește și ceea ce învață formal. Astfel, matematica devine vizibilă și tangibilă, iar învățarea este percepută ca fiind utilă și relevantă (Canadian Teacher Magazine, 2018; Education Review Office, 2022).

De asemenea, învățarea contextualizată oferă oportunități pentru integrarea matematicii în alte domenii de dezvoltare. De exemplu, o activitate de gătit poate susține simultan învățarea numerelor, a mărimilor, a cantităților și dezvoltarea vocabularului, motricității și a colaborării sociale — munca în echipă. În același sens, organizarea unui „magazin de jucării” în sala de clasă poate stimula învățarea prin joc de rol, contribuind la dezvoltarea simultană a conceptelor numerice, a comunicării și a raționamentului economic (O’Neil *et al.*, 2022).

Literatura de specialitate accentuează faptul că, pentru a fi semnificativă, o activitate matematică trebuie să țină cont de nivelul de dezvoltare al copilului, de interesele sale și de limbajul pe care îl înțelege. În cazul copiilor bilingvi, sau al celor care învață într-o limbă străină, intervențiile care integrează limbajul în predarea matematicii sunt esențiale pentru înțelegerea conceptelor și evitarea lacunelor de învățare (Arizmendi *et al.*, 2021).

Prin urmare, învățarea timpurie a matematicii trebuie să fie ancorată în realitatea copilului, conectată la activitățile zilnice și integrată în experiențele acestuia, pentru a deveni semnificativă.

Importanța jocului și a învățării active

În primii ani din viață, jocul constituie modalitatea fundamentală prin care copiii înțeleg și explorează lumea înconjurătoare. Orice abordare pedagogică care nu respectă această realitate pune în pericol nu doar procesul de învățare, ci și dezvoltarea armonioasă a copilului. Prin urmare, conceptele matematice trebuie integrate în educația preșcolară prin intermediul activităților ludice, al descoperirii interactive și al manipulării obiectelor concrete, evitându-se exercițiile mecanice sau metodelor care pun accent exclusiv pe reținerea informațiilor.

Cercetările în domeniu demonstrează că metodele de învățare activă, prin care copilul participă direct din punct de vedere fizic, cognitiv și emoțional, oferă rezultate considerabil superioare față de abordările tradiționale de predare, mai ales în domeniul matematicii (Clements *et al.*, 2023; Outhwaite *et al.*, 2024). Utilizând jocuri educaționale sistematizate sau explorări libere însoțite de ghidaj pedagogic, preșcolarii pot dezvolta abilități fundamentale ca recunoașterea numerelor, ordonarea, gruparea sau evaluarea dimensiunilor, într-un mediu relaxat, lipsit de anxietate și de frica de a greși.

Importanța jocului în educația matematică timpurie este susținută și de literatura de specialitate privind traiectoriile de învățare, care subliniază faptul că învățarea devine mai durabilă atunci când este realizată într-un cadru de joacă ghidată, în care copilul poate testa ipoteze, face greșeli și reveni asupra lor (Clements & Sarama, 2020. Sarama *et al.*, 2016). Jocul nu înseamnă absența structurii, ci mai degrabă un cadru flexibil în care educatorul introduce provocări cognitive într-un mod captivant și interactiv. Un exemplu eficient este utilizarea jocurilor de mișcare cu o componentă matematică, cum ar fi „sărituri pe numere” care combină dezvoltarea motrică cu cea cognitivă. Alte activități implică utilizarea de materiale concrete (cuburi, bețisoare, corpuri geometrice), jocuri de rol, povești matematice sau scenarii

140 în care copilul este invitat să rezolve „o problemă reală”. Aceste forme de învățare permit o internalizare profundă a conceptelor, fără a altera plăcerea de a învăța (Baroody *et al.*, 2023; Papic & Papic, 2025).

În plus, cercetările arată că educatorii care sunt încrezători în capacitatea lor de a preda matematica prin joc și activități interactive sunt mai predispuși să adopte strategii centrate pe copil și să evite metodele rigide (Papic & Papic, 2025). Această dimensiune a încrederii profesionale proprii este foarte importantă, crucială chiar, în succesul implementării unui curriculum matematic relevant și accesibil pentru toți copiii.

Integrarea acestor principii: învățarea prin descoperire, contextualizarea experiențelor și utilizarea jocului contribuie la formarea unei pedagogii a matematicii timpurii care este în același timp riguroasă, accesibilă și adaptată nevoilor și dezvoltării fiecărui copil în parte. Ele oferă un cadru solid pentru construirea competențelor matematice de bază, într-un mod care respectă ritmul de dezvoltare individuală și cultivă interesul autentic pentru învățare.

Competențe matematice de bază în educația timpurie

Numeratia și recunoașterea cifrelor

Dezvoltarea competenței de numerație în perioada preșcolară constituie un fundament critic pentru înțelegerea matematicii în ciclurile următoare. Această abilitate complexă, care însumează recunoașterea cifrelor, numărarea și asocierea simbolurilor numerice cu cantități concrete, a fost identificată în literatura de specialitate ca un indicator puternic al performanțelor matematice viitoare (Whitehead & Hawes, 2023; Raghubar & Barnes, 2017). Cercetările longitudinale demonstrează că măsura în care copiii reușesc să stăpânească aceste competențe fundamentale în primii ani de dezvoltare prezice în mod semnificativ succesul lor academic în domeniile științelor exacte mai târziu.

Dintre componentele numerației timpurii, două aspecte se dovedesc a fi deosebit de relevante pentru traiectoria de învățare a matematicii pe termen lung. Primul se referă la capacitatea de identificare și manipulare a simbolurilor numerice, iar al doilea vizează înțelegerea și aplicarea principiului cardinalității, care presupune înțelegerea faptului că ultimul element enumerat într-un proces de numărare nu numai că face parte din secvența numerică, ci reprezintă totodată mărimea întregului set. Studiile empirice confirmă că aceste două dimensiuni ale numerației timpurii constituie predictorii esențiali pentru competențele matematice complexe care se dezvoltă ulterior pe parcursul școlar (Whitehead & Hawes, 2023; Raghubar & Barnes, 2017).

De asemenea, un cadru conceptual util este modelul „number sense”, împărțit în trei direcții interconectate: numărul (înțelegerea cantității), relațiile numerice (comparare și ordonare) și operațiile numerice (adunare și scădere), fiecare dintre acestea contribuind în mod unic la dezvoltarea matematică ulterioară (Jordan *et al.*, 2022). Practicile concrete pentru dezvoltarea numerației cuprind expunerea copilului la simboluri numerice în contexte relevante: jocuri de tipul „magazin”, puzzle-uri numerice, carduri cu puncte și cifre, diagrame ce ajută copilul să conecteze semnificația simbolurilor cu reprezentări concrete (The Education Hub, 2020).

Așadar, programele de educație matematică precoce nu ar trebui să se limiteze la memorarea cifrelor, ci să cuprindă experiențe care să favorizeze dezvoltarea conexiunii dintre simboluri și cantități, înțelegerea cardinalității, recunoașterea reprezentărilor numerice și stăpânirea numărării flexibile (numărarea progresivă și regresivă, numărarea cu salturi), toate acestea fiind sprijinite de un vocabular matematic corespunzător.

Seria numerică și ordonarea

Înțelegerea seriei numerice (succesiunea ordinală a numerelor) și abilitatea de a ordona elemente sau cantități sunt componente complementare față de recunoașterea cifrelor. Ordinalitatea permite copilului, pe de o parte, să identifice cifrele, iar pe de altă parte, să înțeleagă relațiile dintre ele: cine este „mai mare” sau „mai mic”, cine urmează după 4 etc. Aceste abilități dezvoltate la grădiniță sau în primii ani de școală primară contribuie la formarea gândirii matematice structurale (ordonarea numerelor pe o axă imaginară, ordonarea obiectelor după criterii (dimensiune, cantitate) și începerea conceptului de succesiune numerică.

Cercetători precum (Jordan *et al.*, 2022) au evidențiat existența unei relații predictive semnificative între anumite competențe matematice fundamentale și performanța academică ulterioară. Studiul a demonstrat că abilitățile de numărare ordonată și recunoaștere numerică, dezvoltate în educația timpurie, constituie factori determinanți pentru nivelul de performanță matematică pe care îl vor atinge elevii în clasele primare. Așadar, competențele menționate reprezintă predictorii puternici ai succesului academic în domeniul matematicii, subliniind importanța dezvoltării acestor abilități de bază în perioada formativă a educației timpurii. Acest rezultat are o importanță semnificativă pentru designul curricular și strategiile pedagogice din învățământul primar, întrucât identifică domeniile specifice care necesită o atenție sporită în procesul de predare — învățare pentru a fixa fundamentele solide ale competențelor.

În cadrul aplicării practice a conceptelor de ordonare numerică, literatura de specialitate identifică o gamă diversă de activități pedagogice menite să consolideze înțelegerea succesiunii numerice la preșcolari. Astfel, specialiștii recomandă implementarea exercițiilor de manipulare și aranjare sistematică a cardurilor numerice prin care copiii sunt ghidați să construiască progresii crescătoare și descrescătoare, dezvoltând astfel competențele de recunoaștere a modelelor secvențiale. Complementar, se sugerează utilizarea activităților de construire a șirurilor de obiecte concrete organizate în funcție de un criteriu numeric, metoda care facilitează conexiunea între reprezentarea abstractă a numerelor și concretizarea lor în mediul înconjurător. Un instrument pedagogic foarte eficient în acest sens îl constituie diagrama „100”, care oferă copiilor o vizualizare comprehensivă a succesiunii numerice și permite interiorizarea relațiilor spațiale între numere consecutive. În completarea acestor jocuri strategice, cercetătorii evidențiază importanța jocurilor interactive care solicită competențe de reordonare și clasificare a numerelor sau obiectelor, activități care nu doar că stimulează participarea activă a elevilor, ci și consolidează procesele cognitive implicate în înțelegerea ordinii numerice (The Education Hub, 2020).

În lumina analizelor teoretice prezentate, se poate constata că seria numerică și procesele de ordonare se configurează ca elemente fundamentale în arhitectura conceptuală a numerației, având în vedere contribuția lor esențială la fundamentarea înțelegerii structurii numerice, în particular a dimensiunii ordinale a acesteia. Această perspectivă academică subliniază faptul că aceste componente pedagogice facilitează construirea unei reprezentări mentale coerente și sistematice a numerelor, proces cognitiv ce se dovedește a fi necesar dezvoltării ulterioare a competențelor matematice complexe și pentru asimilarea operațiilor aritmetice de nivel superior.

Compararea cantităților (mai mult/ mai puțin)

În cadrul investigațiilor psihopedagogice contemporane, literatura de specialitate evidențiază faptul că procesul de comparare a cantităților (definit ca demersul cognitiv prin care se urmărește determinarea relațiilor cantitative de superioritate sau inferioritate între diferite grupuri de obiecte, anterior procesului de numărare) reprezintă o competență intuitivă de importanță fundamentală pentru evoluția gândirii cantitative. Cercetările din domeniu demonstrează ideea că micuții manifestă această capacitate prin intermediul comparațiilor nonsimbolice, ilustrate prin exerciții de tipul „care grup de puncte e mai mare”, abilitate cognitivă care ulterior facilitează și susține dezvoltarea competențelor de comparare simbolică,

incluzând manipularea cifrelor și a numerelor în reprezentarea scrisă, încă din perioada preșcolară (Jordan *et al.*, 2022).

În contextul analizei teoretice prezentate, literatura de specialitate subliniază faptul că procesul de comparare a cantităților reprezintă una dintre cele trei dimensiuni fundamentale ale conceptului de “number sense” identificat în una din secțiunile anterioare, reprezentând în mod specific componenta relațiilor numerice. Perspectiva academică actuală evidențiază faptul că această competență cognitivă se manifestă și se consolidează în etapele preșcolare ale dezvoltării, constituind astfel o achiziție timpurie în formarea gândirii matematice. Mai mult, cercetările empirice din domeniul demonstrează existența unor corelații puternice între nivelul de dezvoltare al acestei abilități în perioada timpurie și performanța matematică înregistrată la vârste mai mari, confirmând astfel valoarea prognostică a competențelor de comparare cantitativă în predicția succesului academic ulterior (Clipa & Schipor, 2024; Hansen *et al.*, 2022; Jordan *et al.*, 2022).

În sensul implementării practice a strategiilor didactice, specialiștii din domeniul educației matematice recomandă dezvoltarea unui arsenal de activități pedagogice care presupun prezentarea unor seturi de două — patru elemente în formate simbolice și nonsimbolice, provocând copiii să indice rapid „mai mult” sau „mai puțin”, fără a număra. Literatura de specialitate evidențiază eficiența unor jocuri educative structurate precum jocul „Război” (cu cărțile de joc), activitățile de tip „Memory” bazate pe formarea de perechi sau exercițiile de identificare a celui mai mare grup de obiecte din mediul clasei, toate acestea dovedindu-se a fi foarte atractive pentru elevii din învățământul preșcolar și primar (The Education Hub, 2020).

Așadar, prin consolidarea abilității de comparare, copiii dobândesc o logică numerică intuitivă care fundamentează înțelegerea adunării, scăderii și raționamentului numeric avansat.

Măsurare, formă, spațiu și timp

Această subsecțiune cuprinde câteva competențe fundamentale: măsurarea (lungime, volum, timp), recunoașterea formelor geometrice și înțelegerea conceptelor spațio-temporale.

Măsurare

Literatura de specialitate contemporană identifică competența de măsurare ca fiind exemplificată prin activități precum compararea lungimilor diferitelor obiecte, estimarea volumului recipientelor de diferite mărimi sau

recunoașterea duratei intervalelor de timp, ca fiind un vector fundamental prin care se realizează conectarea dintre domeniul abstract al matematicii și universul fizic al copilului. Cercetările empirice din domeniu demonstrează că procesele de măsurare timpurie, chiar dacă inițial se manifestă predominant la nivelul perceptiv prin intermediul unei evaluări de tipul „care obiect e mai lung?“, urmează o traiectorie evolutivă complexă care conduce către cristalizarea înțelegerii conceptelor de unități de măsură, a principiului punctului zero de referință și a necesității alinierii corecte în cadrul procedurilor de măsurare (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2009, Capitolul 10).

În cadrul aplicării concrete a principiilor pedagogice enumerate, specialiștii recomandă implementarea unui spectru diversificat de activități practice care să cuprindă jocuri educative structurate cu utilizarea riglelor și balanțelor, exerciții sistematice de comparare a obiectelor în funcție de criteriile de lungime sau volum, precum și integrarea măsurătorilor în rutina zilnică a procesului educațional prin intermediul unor provocări interactive de tipul „cine are picioarele mai lungi?“ Această abordare metodologică se dovedește a fi esențială în procesul de dezvoltare și consolidare a unei conexiuni cognitive fundamentale între conceptul abstract de număr și realitatea concretă a spațiului fizic înconjurător.

Formă și spațiu (gândire spațială)

Conform studiilor contemporane din domeniul științelor educației, gândirea spațială este definită ca fiind ansamblul de procese cognitive care permit recunoașterea, diferențierea și manipularea formelor geometrice și a relațiilor spațiale complexe și se constituie ca un predictor puternic al performanței academice ulterioare în domeniile matematicii și științelor exacte (Clements & Sarama, 2007). În contextul dezvoltării acestei competențe fundamentale, specialiștii recomandă implementarea sistematică a activităților de construire creativă, a exercițiilor de tip puzzle și a demersurilor de manipulare tactilă prin intermediul materialelor didactice specializate, precum jocurile geometrice și tangram-ul, toate acestea contribuind în mod semnificativ la consolidarea abilităților de raționament spațial (National Research Council, 2009; The Education Hub, 2020).

Din literatura de specialitate reies unele corelații puternice între dezvoltarea competențelor spațiale dezvoltate în perioada copilăriei timpurii și nivelul performanței ulterioare în domeniul aritmeticii, studiile demonstrând că abilitățile spațiale funcționează ca predictor ai strategiilor și rezultatelor aritmetice (Van Tetering *et al.*, 2023). Complementar acestor

descoperiri, analizele academice evidențiază faptul că implementarea unei abordări pedagogice de tip “embodied”, care integrează în mod sistematic elementele de mișcare corporală și gesticulație în procesul de învățare, contribuie în mod semnificativ la îmbunătățirea înțelegerii conceptelor geometrice spațio-matematice (Lee & Sarama, 2023). Activitățile din mediul formal și cele din afara grădiniței pot pune în evidență acest tip de abordare și poate dezvolta reprezentările spațiale într-un mod corect. Se pune întrebarea dacă intervenția instrumentelor de realitate augmentată sau virtuală pot contribui la o formare autentică a acestor reprezentări sau o pot distorsiona?

Timp

Înțelegerea dimensiunii temporale, cum ar fi succesiunea zilelor, noțiunea de „acum” și „mai târziu”, durata activităților, contribuie la alfabetizarea în matematica timpurie, în special atunci când aceste concepte sunt integrate într-un cadru practic de învățare, exemplificat prin rutina zilnică structurată și prin discuții sistematice despre relațiile temporale de tipul ziua de ieri/azi/mâine. Această categorie de concepte stabilește fundamentele cognitive necesare pentru dezvoltarea ulterioară a competențelor de înțelegere a măsurării timpului și a principiilor ordonării cronologice.

Competențele matematice de bază în educația timpurie enumerate în această secțiune constituie pilonii dezvoltării logicii matematice. Abilitățile cultivate în primii ani de viață nu sunt doar fundamente pentru performanțele academice ulterioare, ci reprezintă mecanismele fundamentale prin intermediul cărora copilul elaborează și construiește semnificații coerente între universul numeric și mediul înconjurător. Implementarea strategiilor pedagogice centrate pe dimensiunea ludică a învățării, utilizarea sistematică a materialelor didactice concrete, integrarea limbajului matematic specializat și crearea experiențelor educaționale integrate generează contexte didactice optime în cadrul cărora aceste competențe fundamentale se dezvoltă în mod natural și sustenabil.

Bibliografie

- Agrawal, J. & Morin, L.L. (2016), EvidenceBased Practices: Applications of Concrete Representational Abstract Framework across Math Concepts for Students with Mathematics Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12093>
- Arizmendi, G.D., Li, J.T., van Horn, M.L., Petcu, S.D. & Swanson, H.L. (2021), Language-focused interventions on math performance for English learners:

- A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(1), 56–75. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12239>
- Baroody, A.J. & Lai, M. (2022), The development and assessment of counting-based cardinal number concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 111(2), 185–205.
- Baroody, A.J., Clements, D.H. & Sarama, J. (2022), Lessons Learned from 10 Experiments That Tested the Efficacy and Assumptions of Hypothetical Learning Trajectories. *Education Sciences*, 12(3), 195. <https://doi.org/10.3390/educsci12030195>
- Baroody, A.J., Mix, K.S., Kartal, G. & Lai, M.-lung (2023), The Development and Assessment of Early Cardinal-Number Concepts, *Journal of Numerical Cognition*, 9(1), 182–195. <https://doi.org/10.5964/jnc.10035>
- Baroody, A.J., Yilmaz, N., Clements, D.H. & Sarama, J. (2021), Evaluating a Basic Assumption of Learning Trajectories: The Case of Early Patterning Learning. *Journal of Mathematics Education*, 14(2), 8–32. <https://doi.org/10.26711/007577152790071>
- Barth, K. & Țepelea, M. (2025), Dezvoltarea socioemoțională a copilului mic, *Educația timpurie. Sinteze conceptuale și direcții de acțiune* (Albulescu & Catalano, coord), București, Didactica House.
- British Council România (2024), *Romanian Primary Mathematics Study (RPMS)* [Raport], British Council România, accesat în data de 22.08.2025. <https://www.britishcouncil.ro/en/programmes/education/romanian-primary-mathematics-study>
- Canadian Teacher Magazine (2018), The Value of Early Mathematics Learning Trajectories. Retrieved from <https://canadianteachermagazine.com/2018/04/15/the-value-of-early-mathematics-learning-trajectories>
- Carlson, S.M. (2023), Let me choose: The role of choice in the development of executive function skills. *Current Directions in Psychological Science*, 32(3), 220–227. <https://doi.org/10.1177/09637214231159052>
- Clements D.H., Sarama, J. (2023) „Learning Trajectories in Early Mathematics“, *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/numeracy/according-experts/learning-trajectories-early-mathematics-sequences-acquisition-and>
- Clements, D.H. & Sarama, J. (2007), *Early childhood mathematics learning*. In F.K. Lester Jr. (ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, pp. 461–555, Information Age Publishing.
- Clements, D.H., Lizcano, R. & Sarama, J. (2023), Research and Pedagogies for Early Math. *Education Sciences*, 13(8), 839. <https://doi.org/10.3390/educsci13080839>
- Clements, D.H., Sarama, J., Wolfe, C.B. & Spitler, M.E. (2013), Longitudinal Evaluation of a Scale-Up Model for Teaching Mathematics With Trajectories and Technologies: Persistence of Effects in the Third Year. *American Educational Research Journal*, 50(4), 812–850. <https://doi.org/10.3102/0002831212469270>
- Clements, D.H. & Sarama, J. (2020), *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*, 3rd ed., Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083528>
- Clipa, O. (2023), Educația timpurie — necesitate, politici educaționale și strategii naționale de formare a profesioniștilor în *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei, București, ISBN 978-606-40-2127-4, pp. 11–32.

- Clipa, O. și Schipor, D.M. (2024), Creșterea rezilienței copiilor prin angajament. Orientare și obiective pentru dezvoltare, în volumul *Reziliența. Calea spre succes și echilibru pentru copii și părinții lor* (coord. Panisoara, G), Iași, Polirom, pp. 183–191.
- Crawford, C. & Outhwaite, L. (2023), Why Should we invest in early childhood education and care, Why should we invest in early childhood education and care? — Economics Observatory
- Education Review Office (2022), Early mathematics: A guide for improving teaching and learning. ERO.
- Eurydice (2025), Key data on early childhood education and care in Europe 2025. European Commission, Eurydice Network.
- Hansen, J.Y., Shafiei, G., Markello, R.D. *et al.* (2022), Mapping neurotransmitter systems to the structural and functional organization of the human neocortex, *Nat Neurosci* 25, 1569–1581, <https://doi.org/10.1038/s41593-022-01186-3>
- Hersant, M. (2023), Doing mathematics in kindergarten: Under what conditions?. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.14811>
- Jordan, N., Devlin, B. & Botello, M. (2022), *Core foundations of early mathematics: refining the number sense framework*, *Behavioural Sciences*, 46. <https://ldaustralia.org/wp-content/uploads/2023/04/Jordan-et-al-2022.pdf>
- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (2012), The Modern Child and the Flexible Labour Market, *Early Childhood Education and Care*, London, Palgrave Macmillan.
- Lee, K. & Sarama, J. (2023), *Embodied spatial reasoning in mathematics education: A thematic review (2009–2021)*, *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00446-0>
- Matei, F.L. (2022), The Romanian Curriculum of Early Education and Primary Education. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 3(1), 2022. 50–60. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0004>
- NAEYC (2022), Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs serving Children from birth through age 8, Washington, NAEYC books.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2009), *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity* (Capitolul 10), *The National Academies Press*. <https://nap.nationalacademies.org/read/12519/chapter/10>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2009), *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity* (Capitolul 9: Conclusions and Recommendations), Washington, DC, The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12519>
- National Research Council (2009), *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity* (Capitolul 6), The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/read/12519/chapter/6>
- O'Neill, S., Gillic, C. & Kingston, K. (2022), Pedagogical strategies and approaches to support numeracy in early childhood, Department of Education (Ireland).
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I), The State of Learning and Equity in Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881en>
- Outhwaite, L.A., Aunio, P., Leung, J.K.Y. *et al.* (2024), Measuring Mathematical Skills in Early Childhood: a Systematic Review of the Psychometric Properties of Early Maths Assessments and Screeners, *Educ Psychol Rev* 36, 110. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09950-6>

- 148 Papic, M.M., Papic, C. Is Confidence in Mathematics Pedagogy Enough? Exploring Early Childhood Teachers' Mathematics Beliefs and Confidence. *Early Childhood Educ J.* (2025). <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01840-4>
- Pendola, A., Muñoz, I., Zapata, M. & Schaub, M. (2022), Early opportunities and fourth-grade success: State pre-k funding, quality, and access on student achievement, *Education Policy Analysis Archives*, 30, 126. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7144>
- Raghubar, K.P. & Barnes, M.A. (2016), Early numeracy skills in preschool-aged children: a review of neurocognitive findings and implications for assessment and intervention, *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), 329–351. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1259387>
- RomaniaInsider (2023, December 6), Romania registers no progress in 2022 PISA assessment, still second to last in EU (rezumat PISA România).
- Sarama, J., Clements, D.H., Baroody, A.J., Kutaka, T.S., Chernyavskiy, P., Shi, J. & Cong, M. (2021), Testing a Theoretical Assumption of a Learning-Trajectories Approach in Teaching Length Measurement to Kindergartners. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211026657>
- Sarama, J., Clements, D.H., Wolfe, C.B. & Spitler, M.E. (2016), Professional development in early mathematics: effects of an intervention based on learning trajectories on teachers' practices, *NOMAD Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(4), 29–55. <https://doi.org/10.7146/nomad.v21i4.148741>
- Soto-Calvo, E., Simmons, F.R., Adams, A.M., Francis, H.N., Patel, H. & Giofrè, D. (2020), Identifying the preschool home learning experiences that predict early number skills: Evidence from a longitudinal study, *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 314–328.
- Van Tetering, M.A.J., Van Lieshout, E.C.D.M. & Valkanover, S. (2023), Spatial skills predict arithmetic strategies and performance: A longitudinal study, *Journal of Intelligence*, 11(12), 221. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11120221>
- von Hippel, P.T., Workman, J. & Downey, D.B. (2018), Inequality in Reading and Math Skills Forms Mainly before Kindergarten: A Replication, and Partial Correction, of "Are Schools the Great Equalizer?", *Sociology of Education*, 91(4), 323–357. <https://doi.org/10.1177/0038040718801760>
- Whitehead, H.L. & Hawes, Z. (2023), Cognitive Foundations of Early Mathematics: Investigating the Unique Contributions of Numerical, Executive Function, and Spatial Skills, *Journal of Intelligence*, 11(12), 221. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11120221>
- World Economic Forum (2023), OECD PISA Results: Maths and reading skills in 'unprecedented drop', WEF article.
- Yang, W., Liu, H., Chen, N., Xu, P. & Lin, X. (2020), Is early spatial skills training effective? A meta-analysis, *Frontiers in Psychology*, 11, 1938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01938>

Psihoterapia în educația timpurie. Evidențe științifice și implicații practice

Conf. univ. dr. Liliana Bujor
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

1. Aspecte introductive

Psihoterapia în educația timpurie reprezintă unul dintre cele mai puternice argumente pentru programele de prevenție care vizează dezvoltarea normală a copilului, starea de bine și bunăstarea familiei. Implică o intervenție structurată atât în familia care are copii mici și preșcolari (vârsta cuprinsă între 0 și 6 ani — stadiul infantil, copilăria mică și copilăria mijlocie, cf. stadiilor dezvoltării sociale), cât și în grădiniță, în vederea gestionării dificultăților emoționale și comportamentale prin reconstrucția relației părinte-copil în *cheia atașamentului securizant* și prin construcția relației educator-copil în *cheia interacțiunii sociale pozitive*.

Fundamentul psihoterapiei părinte-copil, numită și psihoterapie diadică sau triadică, este reprezentat de *Teoria atașamentului* propusă de Bowlby. Interacțiunea părinte-copil în primul an de viață generează un ansamblu extrem de complex de conținuturi de învățare: privirea părintelui, zâmbetul și încruntarea, atingerea, mângâierea, vocea, mirosul sunt, dincolo de cuvântul rostit, lecții cu un conținut pur emoțional care configurează un model relațional în percepția timpurie. Deoarece starea părintelui se transferă în mod direct și nefiltrat în dinamica interioară a copilului, inițial, psihoterapia părinte-copil a avut în vedere intervenția exclusivă asupra părintelui în vederea rezolvării traumelor sau problemelor personale care erau „proiectate” asupra copilului — o *abordare psihanalitică*.

Începând cu anii '60, specialiștii în sănătate mintală constată importanța relațiilor interpersonale în generarea sau menținerea psihopatologiei. Murray Bowen adaugă în triada terapeutică calitatea relației dintre părinți care influențează direct simptomele copilului. Virginia Satir, unul dintre pionerii terapiei părinte-copil, mută atenția de pe părintele care „proiectează” pe întreaga familie ca sistem și introduce copilul în cabinet, inclusiv copiii mici. Are în vedere modelul comunicațional al familiei, congruența comunicării,

150 definirea rolurilor intrafamiliale, identitatea de sine, stima de sine. De fapt, toate aceste componente reprezintă achiziții semnificative în etapa de dezvoltare 0–6 ani, identificată în cercetările privind dinamica dezvoltării ca fiind predictivă pentru multe tulburări psihologice vizibile și manifeste mai târziu în viață.

Myron Stein și Doris Ronald propun în anii '70 psihoterapia educațională pentru preșcolari, o modalitate de intervenție cu rol preventiv, destinată de această dată educatorilor, aflată la intersecția dintre educație și psihoterapie. Concret, cei doi specialiști, de la Centrul pentru Psihiatrie Preventivă din New York, dezvoltă un program de formare a educatorilor care, sub supervizare psihiatrică, să susțină copiii care provin din familii cu probleme, au fost privați de prezența și îngrijirea maternă sau prezintă întârziere în dezvoltare. Programul de formare urmărește o pregătire avansată a educatorilor, în vederea transformării acestora în resurse de sănătate mintală în grădinițe. Are o durată de doi ani, un număr de 12 ore pe săptămână dintre care cel puțin 6 ore de activitate practică, lucru direct cu copiii și familiile acestora și 6 ore de activitate didactică. Pe parcursul celor doi ani, educatorul trebuie să trateze cel puțin trei copii din diverse categorii de diagnostic. Intervenția utilizează metode aflate la intersecția dintre educație și psihoterapie, fără a interpreta gesturile sau comportamentele copilului în cheie psihanalitică. Programul de profesionalizare a educatorilor în resurse terapeutice conferă educației timpurii o componentă preventivă în adevăratul sens al cuvântului (Stein & Roland, 1972).

Psihoterapia în educația timpurie privește nevoile de dezvoltare ale copilului prin lentilele interacțiunii cu familia, dar și cu educatorul, într-un context în care terapeutul intervine în postura de „adult care hrănește nevoile emoționale” ale copilului și ghidează confuziile de percepție, cunoaștere și înțelegere.

2. Evidențe științifice

În primii săi ani de viață copilul dispune, cu precădere, de *instrumente comportamentale* prin intermediul cărora își exprimă nevoile. Lipsa verbalizării, ca achiziție ce marchează dezvoltarea cognitivă în copilăria mică, este compensată de manifestări exterioare ale întregii ființe mici: plâns excesiv, accese de furie, retragere, disociere, somatizare. Dacă într-o primă etapă de dezvoltare a psihoterapiei în educația timpurie acestea erau considerate proiecții ale dificultăților nerezolvate ale părintelui, ulterior intervenția terapeutică s-a extins ca abordare și a inclus și copilul, ajungându-se la psihoterapia părinte–copil (PPC) în care pacientul nu mai este doar părintele

sau doar copilul, ci relația sau lăpsihterapia educațională în care educatorul dobândește noi competențe pentru a aborda relația cu preșcolarul în context educațional, însă cu focalizare pe nevoi emoționale distincte.

În cele ce urmează vom realiza o trecere în revistă a câtorva direcții ale psihoterapiei în educația timpurie cu o scurtă descriere a procesului terapeutic precum și a evidențelor științifice care validează intervenția.

2.1. Intervenții psihodinamice

Psihoterapia de orientare psihanalitică vizează, în special, relația de atașament. Părintele aduce în interacțiunea cu noul membru al familiei întreaga lui persoană construită și definită în context intrapersonal, social, cultural, dar și transgenerațional, cu experiențe de creștere, dar și cu blocaje, scindări, traume, reconstrucții. Cercetările de tip experimental au confirmat, în cele mai multe situații, semnificația pozitivă a psihoterapiei, nu doar în ceea ce privește relația de atașament, ci și în relație cu alte constructe esențiale pentru sănătatea copilului și a familiei.

O metaanaliză a inclus 77 de cercetări în care au fost investigați 5 660 de îngrijitori (în special mame, dar și tați, părinți adoptivi/de plasament sau alți îngrijitori) pentru a fi măsurat rolul intervenției psihodinamice în cazul copiilor sub 5 ani. Conform indicatorilor statistici, au fost raportate schimbări pozitive între momentele *pre* și *post* intervenție pentru starea de bine socio-emoțională și comportamentală a copiilor (83% dintre cercetări au raportat creșteri semnificative), interacțiunea părinte-sugar (74% dintre studii au raportat schimbări pozitive), depresia parentală (73% dintre studiile indică o îmbunătățire; un singur studiu a raportat deteriorarea stării depressive), stresul parental (în 73% dintre studii s-a înregistrat scăderea stresului), tipul atașamentului (în 71% dintre studii s-au înregistrat îmbunătățiri în privința atașamentului securizant, scăderea atașamentului insecurizant sau dezorganizat). În cazul studiilor controlate, intervențiile psihodinamice, comparativ cu grupurile de control, au evidențiat efecte semnificative pentru creșterea reflexivității parentale (părintele face legătura între comportamentul dezorganizat al copilului, emoțiile declanșatoare și propriile lui emoții), scăderea depresiei materne, îmbunătățirea comportamentului infantil (Sleed *et al.*, 2023).

Cercetarea longitudinală adaugă, în plus, argumentul robusteții temporale a psihoterapiei în educația timpurie. Într-un studiu condus de Guild *et al.* (2017) au fost investigate efectele pe termen lung ale psihoterapiei părinte-copil asupra calității relațiilor cu covârșnicii la vârsta de 9 ani, în cazul copiilor mamelor deprimare. Un număr de 87 de mame, cu diagnostic

152 de depresie (cf. DIS-III-R), și copiii lor de 3 ani au fost împărțiți randomizat în grupul experimental (intervenție prin psihoterapie părinte-copil — PPC) și în grupul de control (grup de control deprimat — CD). A fost evaluat atașamentul la vârsta de 3 ani, iar apoi relația cu semenii la vârsta de 9 ani. Copiii din grupul în care s-a intervenit prin psihoterapie au manifestat un atașament securizant post-intervenție, iar apoi au avut relații mai bune cu semenii la vârsta de 9 ani. Acest studiu subliniază importanța intervențiilor de tip relațional, tratarea depresiei mamei nefiind suficientă pentru a preveni simptomele, pe termen lung, ale copilului (Guild *et al.*, 2017).

Cercetarea clinică bazată pe *studiu de caz* adaugă validare psihoterapiei psihanalitice în situația de retragere socială la copiii preșcolari, precursor al fenomenului Hikikomori. Acest fenomen a fost identificat și definit în Japonia de către psihiatrul Saitō și se caracterizează prin autoizolare voluntară la domiciliu, manifestată de obicei la adolescenți și la adulții tineri, fără a fi prezente semne de suferință psihologică sau simptome psihiatrice. Cauza o reprezintă absența unui mediu familial care să răspundă adecvat emoțiilor copilului și mai ales anxietăților acestuia. De obicei, se identifică o relație simbiotică cu mama care asigură satisfacerea nevoilor de îngrijire, fără a manifesta deschidere pentru o conectare emoțională autentică și necondiționată și un tată care ocupă o zonă periferică în sistemul familial, fie din cauza separării relației de cuplu, fie pentru că nu are disponibilitate de a fi prezent în viața familiei. În acest context, copilul va înainta cu greutate în dezvoltarea socială și în câștigarea autonomiei prin procesul de individuație și separare. Limitele și granițele intra-familiale sunt deopotrivă rigide și inexistente, creând confuzie în structurarea unui model relațional în care să se simtă autonom, dar și conectat. În plus, o trăsătură timpurie de temperament caracterizată printr-un comportament evitant față de situații noi, nefamiliare, este considerat un factor de risc pentru dezvoltarea unor tulburări psihologice de natură socială, inclusiv fenomenul Hikikomori. Samuele, un băiat de 5 ani din Italia, refuză să meargă la grădiniță, se izolează de alți copii, regresează în dezvoltare (mănâncă cu mâinile, prezintă enurezis diurn și nocturn). Intră într-un program de psihoterapie psihanalitică cu o frecvență de trei ședințe pe săptămână, timp de aproximativ un an, urmate de o perioadă de șase luni cu o ședință pe săptămână. Părinții sunt separați, au o relație conflictuală, își exprimă separat acordul pentru psihoterapie, mama susține intervenția, tatăl sabotează procesul prin faptul că nu aduce copilul în terapie atunci când acesta se află la el. Intervenția psihoterapeutică a redefinit, în termeni securizanți, relația copilului cu un adult (terapeutul) care a rămas prezent, constant și conținător, indiferent de manifestările copilului. În primele luni, Samuele

și-a manifestat anxietatea într-un mod brut, agresiv, în special în relația cu obiectele aflate în cabinetul de lucru, pentru ca, la finalul terapiei, copilul să revină treptat la grădiniță și să nu mai manifeste comportamente regresive (Ranieri & Loscalzo, 2023). Retragerea copilului din interacțiunile și activitățile care susțin dezvoltarea timpurie trebuie semnalată și abordată într-o intervenție psihoterapeutică pentru a preîntâmpina destrucția personalității și evoluția către tulburări psihice.

Psihoterapia de orientare psihianalitică se dovedește a fi relevantă în consolidarea atașamentului securizant, inclusiv în familiile cu risc ridicat (Barlow *et al.*, 2015).

2.2. Psihoterapia interacțiunii părinte-copil (TIPC)

Terapia interacțiunii părinte-copil a fost dezvoltată de dr. Sheila Eyberg, acum aproximativ 40 de ani, la Oregon Health Sciences University, ca abordare ce integrează principiile terapiei cognitiv-comportamentale și pe cele ale condiționării operante, fiind destinată copiilor cu tulburări de comportament disruptiv (Lieneman *et al.*, 2017). Interacțiunea este dublu centrată, atât pe copil, cât și pe părinte. În faza CDI (child-directed interaction), intervenția vizează dezvoltarea unei relații calde și sigure între părinte și copil, iar în faza PDI (parent-directed interaction) se are în vedere creșterea complianței, conformării copilului și reducerea comportamentelor disruptive. În CDI, scopul este întărirea relației dintre copil și părinte în vederea creșterii interacțiunilor pozitive în care să fie utilizate lauda, aprecierea, cooperarea, reflecția, imitația într-un mediu familial centrat pe emoții pozitive. În această etapă părintele dobândește un set de abilități PRIDE: *Praise* — laudă etichetată (părintele vede și apreciază verbal comportamentul pozitiv al copilului), *Reflection* — reflecție (părintele repetă sau reformulează ceea ce spune copilul, arătând că este acolo, aude, ascultă, înțelege), *Imitation* — imitație (se referă mai ales la comportamentele nonverbale ale copilului cu care părintele însoțește jocul inițiat de acesta), *Description* — descriere comportamentală (părintele însoțește jocul copilului de o descriere a ceea ce vede că face copilul), *Enjoyment* — bucurie (părintele manifestă bucurie și entuziasm în timpul jocului). Interacțiunea PDI îl împuternicește să disciplineze eficient comportamentele inadecvate, să stabilească cerințe, așteptări, limite, precum și consecințe. În mod concret, terapeutul observă în timp real interacțiunea părinte-copil printr-o oglindă cu vedere unidirecțională și oferă ghidaj imediat părintelui cu ajutorul unei căști radio.

Din 2006, zeci de metaanalize și review-uri ale literaturii de specialitate au studiat efectele pozitive ale TIPC.

O analiză sistematică a literaturii de specialitate privind eficacitatea TIPC a luat în calcul studii originale publicate în ultimii zece ani (2014–2024), fiind identificat 610 articole, dintre care 8 au îndeplinit criteriile de includere în analiză. Conform rezultatelor, TIPC a îmbunătățit semnificativ relația părinte–copil în familiile cu risc înalt (familii adoptive, familii aflate în programe de asistență socială) prin optimizarea practicilor parentale și reducerea simptomelor de externalizare la copil. Părinții au raportat o reducere a stresului, îmbunătățirea mecanismelor de reglare emoțională, de coping și a controlului inhibitor. Inclusiv în intervenția timpurie, proiectată pentru copii cu vârste între 12–24 de luni, Kohlhoff *et al.* 2020 au pus în evidență efectele pozitive ale terapiei de interacțiune asupra atașamentului securizant. Intervenția timpurie restabilește dinamica relațională chiar în condițiile unui debut relațional disfuncțional și preîntâmpină dificultățile de dezvoltare socială și emoțională de mai târziu. TIPC reduce semnificativ comportamentele disruptive, stresul parental și îmbunătățește relația părinte–copil, inclusiv în cazul copiilor cu tulburări de spectru autist (Calderone *et al.*, 2025).

Eficacitatea TIPC este susținută cu *metaanalize* care raportează o dimensiune mare a efectului în reducerea problemelor de externalizare între pre- și post-tratament (Ward *et al.*, 2016 în Lieneman *et al.*, 2017). De-a lungul timpului, acest tip de terapie a fost adaptat pentru a răspunde nevoilor diverselor tipuri de familii (familii cu bebeluși, familii cu copii mici, familii cu copii peste 7 ani, familii militare, familii cu copii diagnosticați cu ADHD/anxietate, tulburări din spectru autist, familii cu istoric de agresiune). În cazul familiilor cu bebeluși, *Infant Behavior Program*, terapia se focalizează pe dezvoltarea laudelor nonverbale, repetarea vocalizărilor copiilor, fără a fi implicată faza PDI deoarece se are în vedere exclusiv dimensiunea de prevenție, nefiind manifeste comportamentele disruptive ale copiilor. În cazul copiilor mici, până în 7 ani, sesiunile de lucru au o durată mai scurtă, nu au un aspect formal, iar în ceea ce privește faza PDI părinții primesc doar informații. Dacă apar comportamente neconforme cu cerințele părintelui, se sugerează ghidajul „mână peste mână” în locul time-out-ului. O dificultate majoră în implementarea terapiei de interacțiune în perioada timpurie o reprezintă un grad mare de abandon în cazul familiilor cu copii de vârstă mică, pentru viitor fiind sugerată introducerea interviului motivațional și a atelierelor de formare pentru părinți (Lieneman *et al.*, 2017).

Studiul clinic randomizat reprezintă încă un argument științific care susține eficacitatea terapiei interacțiunii părinte–copil. În acest studiu au participat familii din sistemul de protecție a copilului, cu venituri scăzute, expunere semnificativă la experiențe adverse în copilărie și abuz de

substanțe. Au fost implicate 204 perechi părinte-copil, cu o vârstă medie a părinților de 32 de ani și a copiilor între 3–7 ani. Participanții la studiu au fost împărțiți, aleatoriu, în grupul experimentală care a beneficiat de TIPC (120 de perechi) și în grup de control (84 de perechi) care primea serviciile standard din partea sistemului de protecție a copilului. Și în aceste condiții cu un grad ridicat de dificultate, TIPC a generat schimbări vizibile și semnificative atât în cazul părinților, cât și în cazul copiilor, ca urmare a intervenției asupra relației. Beneficiile pentru părinți au fost evidente: a crescut numărul comportamentelor și abilităților pozitive de tip PRIDE cu 300%, comportamentele negative au scăzut cu 60%, s-a îmbunătățit controlul inhibitor și reglarea emoțională, s-a modificat percepția de sine în rolul de părinte precum și atribuirea despre copil. Copiii și-au redus semnificativ comportamentele disruptive atât ca număr, cât și ca intensitate. Acest tip de terapie a funcționat cel mai bine în cazul părinților care aveau atribuiri și percepții negative despre copiii lor. Erau părinții care, înainte de terapie, utilizau frecvent critica și etichetarea negativă, ei înregistrând cele mai mari progrese în reducerea criticilor și creșterea laudelor. Atribuirea negativă a părinților despre copiii lor este un factor moderator semnificativ. Prin practicarea abilităților pozitive se reduce parentingul negativ, fapt care generează, în mod direct, o îmbunătățire a capacității părinților de a-și regla emoțiile (Skowron *et al.*, 2024).

2.3. Psihoterapia părinte-copil focalizată pe traumă

A existat o perioadă în care trauma infantilă a fost *mută*. Perspectiva asupra copilului și copilăriei aducea în prim-plan bucuria, lipsa de griji, voioșia, armonia, caracteristici care erau curent asociate cu primii ani de viață, fără a lua în calcul și evenimentele cu potențial traumatic. Un copil mic nu poate să povestească ceea ce a trăit așa cum o face un adult, însă universul lui emoțional este foarte complex și dinamic. Întreaga lui construcție interioară (cognitivă, emoțională, socială) este expusă direct în relația cu părinții. În plus, apariția unui copil în familie, deși este un eveniment special, cu impact, nu reprezintă miracolul care restabilește automat dinamica unei familii disfuncționale. Dimpotrivă, familiile patologice își accentuează simptomele odată cu apariția copilului, iar mediul violent, abuzator continuă să existe concomitent cu creșterea copilului. Pentru a supraviețui, copilul *ia forma mediului în care este așezat*, indiferent de cât de nociv este acesta. La aceasta se adaugă mediul social extins în care copilul este integrat odată cu mersul la grădiniță. Coroborate, aceste aspecte se reflectă în date numerice, apreciindu-se că peste jumătate dintre

156 victimele traumei infantile au sub 6 ani, o populație imensă și vulnerabilă (Norlén *et al.*, 2024).

Eficacitatea psihoterapiei părinte–copil axată pe traumă a fost evaluată într-un context clinic naturalist din Suedia. Au fost incluse 57 de perechi, părinte–copil (1–6 ani) cu o varietate de experiențe potențial traumatice (25 de copii au fost supuși violenței fizice, 26 violenței psihologice, 38 au fost martori ai violenței intime între parteneri, iar 5 au fost martori și/sau subiecți ai abuzului sexual). Îngrijitorii care au participat la program includeau 43 de mame biologice, 3 tați biologici, 11 părinți adoptivi (mame). Media incidenței evenimentelor traumatice pe parcursul vieții îngrijitorilor a fost de 8.58 (SD= 2.49). Aproape jumătate dintre îngrijitori au fost supuși violenței fizice, o treime au raportat abuz sexual, iar un sfert au fost expuși, la rândul lor, în copilărie, la violența intimă între parteneri. Un număr de 33 de terapeuți din 12 clinici de sănătate mintală diferite, implicați în acest program, au respectat prevederile unui manual de intervenție în vederea asigurării cerințelor de fidelitate. După încheierea intervenției, s-au constatat schimbări benefice atât la nivelul simptomatologiei copilului, cât și la nivelul îngrijitorilor în ceea ce privește dificultățile psihologice generale, cât și simptomele de stres posttraumatic. Au scăzut problemele comportamentale și emoționale ale copiilor, s-au redus simptomele de stres posttraumatic (PTSD) la copii. Dacă înainte de terapie unul din trei copii prezenta simptome de stres posttraumatic, după intervenția prin psihoterapie doar unul din 3 copii a mai menținut simptomele. Intervenția a avut efecte benefice și asupra îngrijitorilor. A scăzut sentimentul de neajutorare concomitent cu creșterea sentimentului de competență parentală, s-au redus simptomele psihologice, cele de stres posttraumatic precum și indicatorii atașamentului dezorganizat. Cele mai puternice asocieri au fost între percepția îngrijitorilor privind semnele atașamentului dezorganizat și reducerea simptomelor PTSD la copii. Practic, eficacitatea tratamentului depinde de cât de mult s-a îmbunătățit relația cu părintele pentru că vindecarea copilului depinde de vindecarea relației părinte–copil. S-au înregistrat asocieri puternice între reducerea problemelor psihologice ale îngrijitorilor și problemele psihologice ale copiilor. Un aspect interesant este că nu s-au constatat diferențe între rezultatele copiilor cu părinți biologici și cei adoptați sau aflați în plasament familial (Norlén *et al.*, 2024).

3. Implicații practice

Din analiza literaturii de specialitate privind beneficiile psihoterapiei în educația timpurie a rezultat un răspuns favorabil în special pentru

rolul relației părinte–copil, profesor–copil în generarea unor schimbări pozitive necesare în creșterea și dezvoltarea bebelușului, copilului mic și preșcolarului.

Reflecție (pentru profesor): Care este poziția dumneavoastră față de valorificarea psihoterapiei în educația timpurie? Alegeți din acest material dovezile care au avut cel mai puternic impact asupra poziției dumneavoastră.

În context educațional, programul de formare a educatorilor în Psihoterapie educațională (Stein & Roland, 1972) extinde aria de interacțiune cu copiii prin oferirea atenției individuale copiilor care au nevoi emoționale speciale. Metodele de lucru presupun: catarsis (prin joc și comunicare verbală copilul este ajutat să-și exprime tensiunea emoțională), reamintirea și corectarea percepțiilor (copilul este ajutat de educatorul care a beneficiat de această formare să clarifice evenimente sau percepții difuze), corectarea proiecțiilor (copilul primește sprijin în identificarea și corectarea modului în care proiectează sentimentele interne asupra lumii exterioare), testarea realității (stabilirea de limite clare și susținerea copilului în vederea adaptării la realitatea imediată).

Reflecție și aplicație (pentru profesor): Alegeți un copil din grupa dumneavoastră care prezintă dificultăți de reglare comportamentală și aplicați, în mod conștient, metodele de mai sus timp de o lună de zile. Ce ați observat? Ce s-a schimbat? Care dintre metode vi s-a părut mai dificil de aplicat?

Menținând același context educațional, vom face referire la Training-ul Interacțiunii Profesor–Copil (TIPC) care reprezintă o adaptare a Psihoterapiei Interacțiunii Părinte–Copil — PIPC (*a se vedea* secțiunea 2.2). TIPC în mediul preșcolar vizează, în special, sprijinirea copiilor cu dificultăți socio-emoționale (familii cu risc, cu venituri scăzute, minorități etnice). Programul are aceleași două faze ca și PIPC. În faza de interacțiune ghidată de copil, profesorii sunt instruiți să-și dezvolte abilități PRIDE de relaționare pozitivă cu copiii: Praise (Laudă) profesorii sunt instruiți să dezvolte o interacțiune caldă, bazată pe lauda comportamentelor dezirabile (ex.: „Ai desenat excelent”, „Ai fost atent la explicații”), Reflect (Reflecție) are rolul de a încuraja copilul în dialog, interacțiune verbală și comunicare (ex.: copilul spune „Am strâns jucăriile”, iar profesorul răspunde „Da, ai strâns jucăriile”), Imitate (Imitare) îi arată copilului că adultul este atent

158 la comportamentul lui nonverbal și contribuie la dezvoltarea cooperării (copilul începe să sorteze un set de piese geometrice, iar profesorul se apropie și face același lucru), Describe (Describe) menține atenția copilului și dezvoltă jocul prosocial („Văd că ai desenat o tulpină maro, frunze, fructe roșii”) și Enthusiastic (Entuziasm) aduce emoția pozitivă în interacțiune prin intermediul limbajului nonverbal (atitudine jucăușă, zâmbet, mirare) și paraverbal (intonație, ritm). În plus față de PIPC, profesorii sunt antrenați să reducă sau să evite anumite verbalizări precum: critici, întrebări inutile sau rapide, comenzi (sunt utilizate în actul de predare mai mult decât în interacțiunea părintelui cu copilul). În faza de interacțiune ghidată de profesor, trainingul se concentrează pe gestionarea comportamentelor dificile și utilizarea disciplinei consecvente prin: utilizarea comenzilor eficiente (directe, formulate pozitiv și specific), urmărirea comenzilor (sunt stabilite consecințe naturale în vederea îndeplinirii acestora), procedura de disciplinare „Sit and Watch” (o formă de time-out pentru activitatea de la clasă în care copiii sunt plasați pe margine în cazul unei activități de grup pentru o scurtă perioadă, imediat după abaterea comportamentală), (Lyon *et al.*, 2009).

Reflecție și aplicație: Realizați o autoevaluare a activității didactice utilizând grila de mai jos (1 – *nu utilizez deloc*, 5 – *utilizez foarte mult*). Rugați 3 colegi să vă aprecieze activitatea didactică pe aceeași grilă. Ce observați? Aveți tendința de a vă subestima sau de a vă supraestima? Care dintre aceste componente are nevoie de atenția dumneavoastră, în special?

PRIDE	1	2	3	4	5
Laudă					
Reflectare					
Imitație					
Descriere					
Entuziasm					

4. Concluzii

Intervențiile prin psihoterapie impactează numeroase aspecte din dezvoltarea timpurie, însă relația de atașament înregistrează cele mai semnificative diferențe între pre- și post- intervenție, precum și între grup

experimental și grup de control (Sleed *et al.*, 2023). Psihoterapia părinte-copil nu doar că restabilește atașamentul securizant, însă se reflectă în calitatea relațiilor interpersonale la o perioadă semnificativă după intervenție, structurând în mod pozitiv comportamentul social în copilăria mare (Guild *et al.*, 2017). Este benefică în situații de viață cu impact traumatic, atât în cazul copiilor cu părinți biologici, cât și în cazul copiilor cu părinți adoptivi sau aflați în plasament familial (Norlén *et al.*, 2024).

Există șanse reale și speranță de schimbare și în cele mai dificile medii familiale atunci când părintele este ajutat, în mod real, să-și ajusteze corespunzător relația cu copilul, terapia interacțiunii părinte-copil fiind un instrument care și-a demonstrat eficacitatea în contexte familiale cu risc ridicat (Skowron *et al.*, 2024).

Intervenția prin psihoterapie restabilește relația copilului cu adultul în contextul unui model de interacțiune în care terapeutul, respectiv profesorul hrănește nevoile emoționale ale copilului într-un mod nou, restabilind imaginea unei îngrijiri sănătoase în condițiile în care familia nu dispune de resurse în acest sens (Stein & Roland, 1972; Lyon *et al.*, 2009).

Lucrarea de față, dezvoltată în argumente și evidențe științifice, poate fi rezumată într-o singură idee fundamentală: constanta din lumea copilului o reprezintă cea mai de bază nevoie umană — o legătură sigură, stabilă și plină de iubire.

Bibliografie

- Barlow, J., Bennett, C., Midgley, N., Larkin, S.K. & Wei, Y. (2015), Parent-infant psychotherapy for improving parental and infant mental health, *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(1). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010534.pub2>
- Calderone, A., Piccolo, A., Latella, D., De Luca, R., Corallo, F., Quartarone, A., Militi, A., Cucinotta, F. & Calabrò, R.S. (2025), Parent-Child Interaction Therapy for Disruptive Behavior: A Systematic Review of Effectiveness in Different Settings, *Journal of Clinical Medicine*, 14(3), 856. <https://doi.org/10.3390/jcm14030856>
- Guild, D.J., Toth, S.L., Handley, E.D., Rogosch, F.A. & Cicchetti, D. (2017), Attachment security mediates the longitudinal association between child-parent psychotherapy and peer relations for toddlers of depressed mothers, *Development and Psychopathology*, 29(2), 587–600. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000207>
- Lieneman, C., Brabson, L., Highlander, A., Wallace, N. & McNeil, C. (2017), Parent-Child Interaction Therapy: Current perspectives, *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 10, 239–256. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S91200>

- 160 Lyon, A.R., Gershenson, R.A., Farahmand, F.K., Thaxter, P.J., Behling, S. & Budd, K.S. (2009), Effectiveness of Teacher-Child Interaction Training (TCIT) in a Preschool Setting, *Behavior Modification*, 33(6), 855–884. <https://doi.org/10.1177/0145445509344215>
- Norlén, A., Bäckman, C., Thorén, A. & Almqvist, K. (2024), The Effectiveness of Child-Parent Psychotherapy on Traumatized Preschoolers and Their Caregivers: A Swedish Multi-Site Study, *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/23794925.2024.2358486>
- Ranieri, F. & Loscalzo, Y. (2023), Social Withdrawal in Preschool Age: A Clinical Case in Intensive Psychoanalytic Psychotherapy, *Behavioral Sciences*, 13(5), 354. <https://doi.org/10.3390/bs13050354>
- Skowron, E.A., Nekkanti, A.K., Skoranski, A.M., Scholtes, C.M., Lyons, E. R., Mills, K.L., Bard, D., Rock, A., Berkman, E., Bard, E. & Funderburk, B.W. (2024), Randomized trial of parent–child interaction therapy improves child-welfare parents’ behavior, self-regulation, and self-perceptions, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 92(2), 75–92. <https://doi.org/10.1037/ccp0000859>
- Satir, V. (2010), *Arta de a făuri oameni*, Trei, București.
- Sleed, M., Li, E.T., Vainieri, I. & Midgley, N. (2023), The Evidence-Base for Psychodynamic Interventions with Children Under 5 Years of Age and Their Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 22(3), 179–214. <https://doi.org/10.1080/15289168.2023.2223739>

De la observație la intervenție. Profiluri atipice de dezvoltare în educația timpurie

Conf. univ. dr. Cristina Dumitru & conf. univ. dr. Maria Magdalena Stan*
(Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,
Centrul Universitar Pitești)

Educația timpurie — premisă a incluziunii copiilor cu tulburări de dezvoltare

Educația timpurie reprezintă cadrul fundamental pentru dezvoltarea globală a copilului și pentru consolidarea șanselor sale de integrare socială ulterioară. În mod particular, problematica dezvoltării copiilor cu profiluri atipice trebuie analizată nu doar în raport cu procesul instructiv-educativ, ci și prin prisma incluziunii sociale și a pregătirii pentru viață. Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) este astăzi recunoscută la nivel internațional ca un drept fundamental și ca o condiție esențială pentru participarea lor deplină la viața comunității (UNESCO, 1994; 2000). În documente de referință, precum *Declarația de la Salamanca* (UNESCO, 1994) sau *Forumul Educația pentru toți de la Dakar* (UNESCO, 2000), accentul este pus pe principiul educației inclusive și pe asigurarea unor medii educaționale care să răspundă diversității. De asemenea, *Cadrul European privind Educația și Îngrijirea Timpurie a Copilăriei* (ECCE) subliniază importanța intervenției precoc, a sprijinului personalizat și a colaborării dintre profesioniști, părinți și comunitate (European Commission: European Education and Culture Executive Agency, 2019).

Până la sfârșitul secolului al XX-lea, în multe țări dezvoltate ale lumii (SUA, Marea Britanie, Suedia, Germania, țările scandinave), educația integrată a devenit strategia principală în dezvoltarea educației pentru copiii cu nevoi speciale, în cadrul căreia se creează condiții speciale suplimentare, asistență și sprijin pentru copiii cu dizabilități incluși în procesul educațional general, facilitând învățarea. În accepțiune contemporană,

* Autor corespondent: maria.stan0304@upb.ro.

162 incluziunea reprezintă un cadru normativ și praxiologic orientat spre recunoașterea, valorizarea și susținerea diversității nevoilor tuturor copiilor, depășind integrarea fizică și vizând participarea semnificativă, echitabilă și sigură la viața școlii și a comunității. În termeni educaționali, incluziunea presupune apartenență autentică la grup, acces nediscriminatoriu la curriculum și oportunități reale de învățare, relaționare și autoreprezentare, cu scopul ca fiecare copil să participe la viața socială, beneficiind de aceeași paletă de resurse ca toți ceilalți membri. O școală incluzivă configurează mecanisme de sprijin — de la adaptări rezonabile la intervenții personalizate, oferind elevilor oportunitatea pentru o viață socială cât mai completă, cea mai activă participare la colectiv, la comunitatea locală, asigurând astfel cea mai completă interacțiune și grijă unii față de alții, ca membri ai comunității.

Studiile (Kefallinou *et al.*, 2020; Slee, 2018) arată că eficiența programelor incluzive depinde de existența unor dimensiuni clar definite: educațional-metodologică, socială și organizațională. Dimensiunea educațional-metodologică presupune existența unui curriculum general destinat tuturor elevilor, completat de un program adaptat copiilor cu CES, inclusiv copiilor cu profiluri atipice în dezvoltare, structurat progresiv pentru a dezvolta cunoștințele și abilitățile necesare. Dimensiunea socială vizează organizarea procesului de învățare comună astfel încât copiii cu profiluri atipice în dezvoltare să dobândească treptat comportamente sociale adecvate și să dezvolte relații pozitive cu colegii lor. Dimensiunea organizațională se referă la coordonarea coerentă a întregului personal didactic și administrativ, pentru a asigura coerența și continuitatea intervențiilor educaționale. Toate aceste componente alcătuiesc baza unui program incluziv, menit să sprijine atât dezvoltarea copiilor cu profiluri atipice în dezvoltare, cât și procesul lor de incluziune în instituțiile educaționale de masă. Implementarea acestor programe trebuie să fie însoțită de monitorizare și evaluare continuă, iar în absența unor rezultate pozitive, adaptarea și ajustarea lor devine o condiție necesară (Dalgaard *et al.*, 2022).

În spațiul est-european, modelul integrării timpurii a copiilor cu dezvoltare atipică se caracterizează prin combinarea intervențiilor corecționale precoce asupra funcțiilor deficitare cu sprijinul pentru dezvoltarea globală a copilului. Această abordare pune accent pe reabilitarea printr-un sistem educațional diferențiat și integrat și se concentrează pe potențialul copilului, nu pe deficitul acestuia. Literatura de specialitate (Astaf'eva & Imasheva, 2008) descrie mai multe forme de integrare în educația timpurie, care variază de la integrarea combinată (când copiii cu dezvoltare apropiată de norma de

vârstă sunt sprijiniți prin intervenții corecționale specializate), la integrarea parțială (participarea parțială în activitățile de grup), integrarea temporară (activități comune ocazionale), și până la integrarea completă, considerată ideală în perioada preșcolară pentru copiii care dispun de un nivel adecvat de dezvoltare psihofizică, abilități de autoîngrijire și pregătire psihologică pentru învățarea alături de ceilalți copii. Aceste forme de integrare reflectă necesitatea unui traseu educațional flexibil, fundamentat pe observația atentă și pe intervenția diferențiată, adaptată profilului individual al copilului. Astfel, educația timpurie devine nu doar un spațiu de învățare, ci și unul de identificare, prevenire și sprijin pentru copii cu dezvoltare atipică, constituind premisa unei integrări reale și durabile în societate.

Copiii cu cerințe educaționale speciale: profiluri și particularități

După analiza dimensiunilor integrării și a dificultăților cu care se confruntă copiii în procesul de învățare și adaptare școlară, devine necesară o înțelegere mai nuanțată a celor care se regăsesc sub denumirea de copii cu CES. Copiii cu CES nu constituie un grup omogen, ci prezintă o diversitate de profiluri și particularități, determinate de factori biologici, cognitivi, emoționali sau sociali. În această secțiune vom contura principalele caracteristici ale acestor copii, pentru a înțelege mai bine cine sunt ei și de ce educația lor necesită o abordare diferențiată și incluzivă (OECD, 2023).

În contextul educației timpurii și al incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale, este esențial să înțelegem natura și cauzele dificultăților de învățare, de dezvoltare și integrare. Dacă în secțiunea anterioară am evidențiat importanța programelor educaționale incluzive și a strategiilor diferențiate pentru sprijinirea copiilor cu dezvoltare atipică, este necesar acum să analizăm factorii care pot genera sau amplifica aceste dificultăți. O astfel de perspectivă permite conturarea unor intervenții pedagogice precise și eficiente, centrate pe nevoile reale ale copilului.

Dificultățile în învățare și integrare pot fi determinate de factori biologici (dizabilități cognitive, senzoriale, motorii, de vorbire, emoționale etc.) sau de factori sociali (neglijență familială ori pedagogică) (Hutchinson *et al.*, 2021; Kaushik, 2024). În plan educațional, ele se reflectă, de fapt, prin dificultăți în domeniul psihomotoric, al percepției vizuale și auditive, al atenției, memoriei, gândirii, limbajului și al sferei emoțional-volitivă și comportamentale. În consecință, copiii cu astfel de dificultăți întâmpină probleme majore în dezvoltarea competențelor specifice vârstei și a abilităților de bază.

Tulburările de dezvoltare reprezintă un termen umbrelă care desemnează un ansamblu de condiții caracterizate prin diferențe și particularități neurologice și de dezvoltare. În această categorie sunt incluse întârzierile de dezvoltare, dizabilitățile intelectuale, tulburările de spectru autist, sindromul Down și tulburările de deficit de atenție și hiperactivitate. Aceste tipuri de tulburări au caracteristici comune care sunt caracterizate prin diferențe în dezvoltarea globală, în coordonarea motorie, în percepția și reactivitatea senzorială, în abilitățile cognitive, în comunicare și limbaj, în interacțiunea și adaptarea socială, în particularitățile atenției și în manifestarea comportamentală (Illberg, 2010; Odom *et al.*, 2009; Watson *et al.*, 2011).

Întârzierile în dezvoltare desemnează o abatere semnificativă în unul sau mai multe domenii ale dezvoltării. Când afectează un singur domeniu, ne referim la întârziere de dezvoltare specifică, iar când afectează mai mult de două domenii — motricitate, cogniție, limbaj, dezvoltare personală sau socială ne referim la întârziere globală în dezvoltare. Aceste manifestări sunt evidente și apar la vârste precoce, în absența unei cauze clar identificate (McDonald *et al.*, 2006).

Tulburarea de dezvoltare intelectuală se referă la afectarea semnificativă a funcțiilor cognitive și se asociază cu tulburări ale învățării, tulburări comportamentale și adaptative.

Tulburările de spectru autist, care includ sindromul Asperger, tulburările pervazive de dezvoltare se referă la deficite persistente identificate în comunicare și în interacțiunile sociale, însoțite de modele restrânse și repetitive de comportamente, interese sau activități.

Prezența tulburărilor de dezvoltare la copii este asociată cu efecte nu numai în planul sănătății fizice (obezitate, epilepsie, diabet etc.), al sănătății mentale (anxietate, depresie etc.), dar și în planul adaptării și integrării sociale. Studii din literatura de specialitate relevă predispunerea copiilor cu tulburări de dezvoltare a manifesta comportamente dezadaptative, precum autovătămare, agresivitate, comportamente indezirabile social și necomplianță persistentă (Rzepecka *et al.*, 2011).

Furnizarea sprijinului timpuriu poate modifica semnificativ traiectoriile asociate tulburărilor de dezvoltare, cu efecte direct observabile la nivelul comunicării, comportamentului adaptativ și a participării în diferite contexte sociale și educaționale. Perioada timpurie reprezintă o etapă critică pentru optimizarea dezvoltării, datorită în principal sensibilității crescute la influențele mediului și potențialului ridicat de schimbare adaptativă. Astfel, orientarea intervențiilor către susținerea reușitei copilului în această etapă critică este esențială pentru atingerea întregului său potențial. Studiile din literatura de specialitate (Smythe *et al.*, 2021) susțin ideea că

intervenția timpurie, adaptată pe nevoile funcționale ale copilului și ale familiei sale, însoțită de o evaluare validă și formativă, poate susține schimbări cu relevanță durabilă în parcursul dezvoltării.

Provocările diagnosticării, evaluării și incluziunii copiilor cu profiluri atipice în dezvoltare în educația timpurie

O evaluare completă a nivelului de abilități al copilului, a caracteristicilor comportamentale și a capacităților sale de comunicare permite specialiștilor să obțină o imagine completă asupra dezvoltării acestuia. Astfel, pot fi identificate atât punctele forte, cât și dificultățile cu care se confruntă copilul, cauzele unor comportamente nedorite și pot fi stabilite direcții clare de sprijin printr-un program educațional și terapeutic eficient.

Atunci când părinții observă sau încep să bănuiască faptul că bebelușul lor prezintă particularități de dezvoltare, acest lucru generează, în mod firesc, anxietate și îngrijorare. Prima reacție este, de regulă, apelarea la instituțiile medicale, însă procesul de evaluare și sprijin nu se limitează la dimensiunea clinică. El necesită o abordare interdisciplinară, care să includă atât dimensiunea medicală, cât și pe cea psihologică, pedagogică și socială. Un exemplu frecvent întâlnit este situația părinților copiilor cu profiluri atipice în dezvoltare, care aleg uneori școlarizarea la domiciliu pentru a limita expunerea copilului la medii publice. Totuși, această opțiune prezintă limite evidente, întrucât educația și socializarea copiilor mici implică o pregătire pedagogică specializată. În plus, mulți părinți își exprimă anxietatea în legătură cu oportunitățile educaționale pentru copiii lor, evitând să profite de avantajele practicilor incluzive, de teama discriminării sau a marginalizării. Ca urmare, unii părinți preferă segregarea în detrimentul integrării educaționale. Pentru depășirea acestor dificultăți, este esențială dezvoltarea unei culturi incluzive în comunitate și reducerea stigmatizării asociate tulburărilor de dezvoltare. Acest demers ar extinde posibilitățile de alegere a unui traseu educațional adecvat și ar preveni izolarea socială a copiilor și familiilor lor.

În practică, nu este întotdeauna ușor de stabilit dacă dificultățile unui copil se datorează contextului familial sau particularităților de dezvoltare. În astfel de cazuri, recomandarea medicală uzuală „Să așteptăm și să vedem” determină familiile să adopte strategii variate: unele consultă mai mulți specialiști, altele caută informații pe internet, iar unele se mulțumesc cu o simplă încurajare primită la cabinetul medical. Problema majoră constă în faptul că părinții nu știu întotdeauna unde se poate realiza o evaluare psihologică și pedagogică timpurie a copilului. Totuși, specialiștii din

166 domeniul educațional — educatori, psihologi, logopezi, terapeuți — pot identifica particularități individuale chiar și în lipsa unui diagnostic formal, prin observarea comportamentului copilului în joc, comunicare și activități cotidiene.

În prezent, evaluarea și sprijinul copiilor cu cerințe educaționale speciale se realizează printr-o rețea diversă de servicii: centre de intervenție timpurie, centre de sprijin pentru copii și familii, centre de consiliere, precum și organizații nonguvernamentale specializate, publice sau private, care oferă suport psihologic, pedagogic, medical și social. În cazul suspiciunii de profiluri atipice în dezvoltare, procesul de diagnosticare trebuie inițiat conform ghidurilor clinice actuale, care nu doar oferă un cadru științific riguros, ci și subliniază necesitatea ca specialiștii să stăpânească metode moderne de intervenție, precum analiza comportamentală aplicată și strategiile de comunicare alternativă.

Cine realizează evaluarea și cu ce instrumente?

Evaluarea trebuie realizată de specialiști competenți, cu experiență în lucrul cu copii cu profiluri atipice în dezvoltare, capabili să utilizeze metode validate și adaptate particularităților fiecărui copil. În funcție de nevoi, procesul de evaluare implică o echipă formată din:

- Logoped — care analizează nivelul de dezvoltare a limbajului și a comunicării și stabilește dacă este necesară introducerea unor mijloace alternative sau augmentative de comunicare.
- Psiholog — care evaluează nivelul de dezvoltare a funcțiilor senzorio-motrice a nivelului de dezvoltare a funcțiilor executive, motivațional-volitiv, a caracteristicilor comportamentale, a abilităților socio-emoționale și a gradului de implicare în activitățile specifice de învățare și de joc.
- Profesorul de sprijin/educatorul special — care urmărește identificarea nivelului abilităților cognitive, gradul de pregătire pentru învățare și competențele preacademice necesare unei bune adaptări academice.

Evaluarea trebuie să fie complexă și continuă. În unele programe educaționale pentru copii cu profiluri atipice în dezvoltare, de exemplu, monitorizarea este realizată sistematic, de mai multe ori pe an (toamna, iarna și primăvara), pentru a urmări progresul și pentru a ajusta obiectivele de intervenție.

Identificarea copiilor cu profiluri atipice în dezvoltare rămâne un proces dificil, mai ales atunci când instrumentele de diagnostic utilizate sunt generale și nu surprind particularitățile fiecărui tip de dificultate. Mulți copii ajung în grădinițe cu diagnostice generale precum „întârziere în dezvoltare“, „întârziere de vorbire“, „subdezvoltare generală a limbajului“ sau „dizabilitate intelectuală“, fără o precizare clară a naturii dificultăților. În aceste cazuri, cadrele didactice și specialiștii observă comportamente, interese și tipare de dezvoltare care pot semnală nevoi educaționale mai specifice decât cele menționate în documentele medicale.

Problema evaluării abilităților profilurilor atipice în dezvoltare a rămas mult timp una complexă și dificil de rezolvat pentru specialiști. Instrumentele tradiționale de diagnostic, create pentru a evalua copiii cu întârziere globală de dezvoltare, retard intelectual sau alte dificultăți, nu sunt întotdeauna suficiente pentru a surprinde particularitățile individuale ale copiilor cu profiluri atipice în dezvoltare. Din această cauză, cadrele didactice și specialiștii au întâmpinat dificultăți în construirea unor programe educaționale personalizate și eficiente. Pentru acești copii, este esențială evaluarea nu doar a competențelor academice, ci și a abilităților de bază — autonomie personală, autoîngrijire, comunicare, relaționare, joc și comportament social. O imagine completă a profilului de dezvoltare permite stabilirea unor obiective realiste și adaptate, evitând supraestimarea sau subestimarea potențialului copilului.

Un exemplu de instrument utilizat pe scară largă este *VB-MAPP* (*Programul de Evaluare și Plasare a Etapelor de Repere ale Comportamentului Verbal*), dezvoltat de Mark Sandberg în 2008 și tradus în mai multe limbi. Deși a fost inițial conceput pentru copiii cu tulburări din spectrul autismului, principiile și structura lui pot fi adaptate și pentru alți copii cu profiluri atipice în dezvoltare. VB-MAPP permite o analiză detaliată a dezvoltării în 16 domenii fundamentale, împărțite în trei niveluri de vârstă: 0–18 luni, 18–30 luni și 30–48 luni. Printre domeniile evaluate se regăsesc: (i) cererea (demand) — modul și frecvența în care copilul solicită ceea ce își dorește; (ii) etichetare — capacitatea de a denumi obiecte, imagini sau acțiuni; (iii) înțelegere — abilitatea de a răspunde la instrucțiuni verbale și de a recunoaște obiecte sau acțiuni; (iv) percepția vizuală și abilitățile de sortare/categorizare; (v) abilități de joc independent și joc social — interacțiunea cu colegii și adulții; (vi) imitația motorie și vocală — repetarea mișcărilor sau a sunetelor altor persoane; (vii) comportamentul vocal spontan — inițiativa copilului de a comunica; (viii) abilități intraverbale — menținerea unei

168 conversații, răspunsul la întrebări; (ix) comportament în grup — respectarea regulilor și participarea la activități colective; (x) abilități academice de bază — citire, scriere, matematică, limbaj.

Pe lângă VB-MAPP, în practica educațională și terapeutică se mai utilizează și alte instrumente și metode adaptate pentru copiii cu profiluri atipice în dezvoltare:

- *Portofoliul de dezvoltare* — unde se urmăresc progresul și achizițiile copilului;
- *Scala de evaluare CARS* (pentru copii cu trăsături din spectrul tulburărilor de autism), dar care poate fi folosită și ca instrument de screening comportamental;
- *Teste standardizate* pentru limbaj, motricitate sau dezvoltare cognitivă;
- *Observația sistematică* în contexte naturale (joc, activități de grup, sarcini de autoîngrijire).

Este important ca evaluarea să fie realizată de o echipă multidisciplinară — psiholog, logoped, educator special, medic, consilier școlar —, fiecare aducând o perspectivă complementară. Doar printr-o astfel de colaborare se poate construi un plan educațional personalizat (PEI) care să răspundă nevoilor individuale ale copilului. Astfel, evaluarea nu trebuie privită doar ca o etapă de diagnostic, ci ca un proces continuu de monitorizare și ajustare a intervenției, pentru a sprijini dezvoltarea armonioasă a copilului și pentru a facilita integrarea lui în comunitate și în mediul școlar.

Evaluarea și identificarea barierelor în calea învățării la copii cu profiluri atipice în dezvoltare

Pentru a crea condiții favorabile învățării și pentru a implementa cu succes sarcinile educaționale, este esențial să fie luate în considerare dificultățile și barierele care împiedică progresul copilului. În cazul copiilor cu profiluri atipice în dezvoltare, aceste bariere pot lua forme variate: comportamente problematice, nivel redus de motivație, dependență de adulți, tendința de a răspunde prin „ghicire”, dificultăți de autoreglare și control executiv slab. În cazul copiilor cu tulburare de spectru autist (TSA), aceste dificultăți pot fi mai pregnante, însă ele se regăsesc și la alți copii cu profiluri atipice în dezvoltare, motiv pentru care evaluarea lor atentă este esențială. Secțiunea „Evaluarea barierelor în calea învățării” din programul VB-MAPP (sau din alte instrumente similare) ajută specialiștii să identifice și să analizeze aceste obstacole. Eliminarea și reducerea barierelor

facilitează și accelerează dobândirea abilităților necesare copilului, iar în multe cazuri, este recomandat să se acorde prioritate acestui proces înainte de introducerea noilor sarcini de învățare.

Alegerea formei de educație adecvate

La mijlocul fiecărui an școlar, echipa de sprijin (profesori, consilieri, psihologi, logopezi) trebuie să ia o decizie cu privire la forma cea mai potrivită de educație pentru fiecare copil cu profil atipic de dezvoltare pentru anul următor. În funcție de nevoi și de nivelul de dezvoltare, există mai multe opțiuni:

- *Instruire individualizată* într-un cadru puternic structurat, de tip intensiv, cu caracter compensatoriu, pentru copiii care au nevoie de suport permanent.
- *Instruire incluzivă* într-un grup de educație generală, cu sprijin adaptat.
- *Model mixt* — educație incluzivă combinată cu activități individuale sau în grupuri de resurse, pentru consolidarea unor abilități specifice.

De exemplu, un copil poate înregistra progres de la un grup intensiv de suport comportamental la un cadru incluziv, atunci când a dobândit suficiente abilități de comunicare și autonomie. Alt copil, dimpotrivă, poate avea nevoie temporar să treacă de la un cadru incluziv la unul mai structurat, pentru a-și dezvolta competențele de bază.

Decizia se bazează pe: (i) rezultatele evaluărilor complexe (ex.: VB-MAPP, teste de dezvoltare cognitivă și socio-emoțională, evaluări logopedice etc.); (ii) recomandarea specialiștilor din echipa de suport; (iii) așteptările și dorințele familiei, care joacă un rol central în traseul educațional al copilului.

Evaluarea tranzițiilor

Un element-cheie în acest proces îl reprezintă evaluarea tranzițiilor, analiza nivelului de pregătire al copilului pentru o formă diferită de educație. Aceasta include trei categorii majore:

1. *Abilități academice și sociale* — capacitatea de a lucra în grup, de a răspunde verbal, de a respecta reguli și de a îndeplini sarcini independent.
2. *Capacitatea de a învăța în contexte mai puțin structurate* — flexibilitatea și potențialul de a dobândi noi abilități fără a fi nevoie permanent de intervenție intensivă.

3. *Deprinderi de autoîngrijire și adaptare la schimbare* — independența funcțională, igiena personală, capacitatea de a face față unor tranziții de rutină.

Deși toate cele trei categorii sunt importante, primele două sunt decisive în alegerea mediului educațional.

Analiza integrată și interpretarea rezultatelor

Interpretarea datelor provenite din instrumente precum VB-MAPP oferă o imagine clară asupra dezvoltării copilului: punctele forte, domeniile deficitare, barierele în calea învățării și nivelul de pregătire pentru o formă educațională specifică. Astfel, echipa educațională poate stabili: (i) obiectivele prioritare de dezvoltare; (ii) tipul de intervenție adecvat; (iii) mediul de învățare optim pentru evoluția copilului.

Evaluarea comportamentului la copiii cu profiluri atipice de dezvoltare

Profesioniștii care lucrează cu copii cu profiluri atipice de dezvoltare se confruntă frecvent cu comportamente problematice. Pentru a înțelege cauzele acestora și pentru a sprijini dezvoltarea unor comportamente adecvate social, se utilizează metode specifice de analiză și intervenție, dintre care analiza comportamentală aplicată (ABA) ocupă un loc important. Un principiu de bază al ABA este: „Fiecare comportament are un motiv”. Un comportament poate să se repete sau să dispară în funcție de consecințele pe care le primește. Atunci când specialiștii identifică factorii declanșatori și gestionează consecințele în mod eficient, se pot obține schimbări pozitive și durabile în comportamentul copilului. O parte esențială a activității serviciilor de sprijin educațional constă, așadar, în evaluarea și gestionarea comportamentului copiilor cu profiluri atipice de dezvoltare, fie că vorbim despre copii cu tulburări de spectru autist (TSA), tulburări de atenție și hiperactivitate (ADHD), întârzieri în dezvoltare, tulburări de limbaj sau alte dificultăți.

Cum se desfășoară evaluarea comportamentului?

Evaluarea caracteristicilor comportamentale debutează din primele zile de școlarizare ale copilului, fie în instituția de educație timpurie sau instituția școlară. Specialiștii observă cu atenție interacțiunile și identifică acele manifestări care afectează în mod semnificativ nivelul de adaptare al copilului la cerințele mediului școlar, posibilitățile de învățare

și dezvoltare, relațiile cu ceilalți copii și cu adulții. Pentru aceasta, sunt folosite două mari categorii de metode:

- *Metode directe de colectare a datelor*, precum observarea copilului în contexte variate, utilizând tehnici precum colectarea datelor ABC (Antecedent — Comportament — Consecință). Se urmărește frecvența, durata, intensitatea și contextul apariției comportamentului. Aceste date obiective permit identificarea funcției reale a comportamentului (ex.: evitarea unei sarcini, atragerea atenției, obținerea unui obiect dorit etc.).
- *Metode indirecte de colectare a datelor*, precum chestionare completate de educatori, profesori, specialiști și părinți (de ex., FAST), interviuri cu părinții și cadrele didactice. Scopul acestora este de a facilita cunoașterea copilului și a înțelege modul în care copilul se manifestă comportamental în alte medii decât cele instituționale.

Avantaje și limite ale metodelor utilizate în evaluarea copilului cu profiluri atipice de dezvoltare

Observarea directă oferă informații precise, dar necesită mult timp, consecvență și specialiști cu competență în analiza comportamentală. Metodele indirecte permit colectarea rapidă a unui volum mare de informații, însă pot fi influențate de percepțiile subiective ale respondenților.

Din acest motiv, cea mai bună practică este combinarea ambelor metode, pentru a obține o imagine completă, coerentă și reală asupra comportamentului copilului.

Evaluarea comportamentului la copiii cu profiluri atipice de dezvoltare trebuie să fie: (i) sistematică (bazată pe observații și date obiective); (ii) multidimensională (implicând atât cadre didactice, cât și părinți și specialiști); (iii) personalizată (adaptată la particularitățile fiecărui copil).

Construirea unui proces incluziv într-o grupă de grădiniță se realizează prin următoarele etape:

- Diagnosticarea caracteristicilor individuale de dezvoltare ale copiilor din grupul incluziv.
- Evaluarea interdisciplinară a resurselor și dificultăților copilului, urmată de elaborarea Planului de Intervenție Personalizat (PIP).
- Planificarea procesului educațional, adaptată la nevoile individuale ale copiilor din grup.
- Organizarea activităților comune în condiții de incluziune, astfel încât fiecare copil să participe și să fie valorizat.

- Evaluarea eficienței programelor educaționale incluzive și ajustarea acestora în funcție de progresul observat.
- Suportul metodologic pentru grupurile incluzive este selectat echilibrat, având în vedere atât copiii cu dizabilități, cât și pe cei cu dezvoltare tipică sau cu abilități peste nivelul vârstei.

Se acordă prioritate dezvoltării unei personalități sociale active, ceea ce presupune atât individualizarea procesului educațional, cât și orientarea sa spre integrarea socială.

Într-o instituție preșcolară incluzivă, planificarea activităților (anuale, tematice și calendaristice) realizată de educatori și specialiști ia în considerare PIP. Fiecare activitate este gândită în funcție de particularitățile copiilor din grup. PIP-ul este elaborat pe baza rezultatelor diagnosticului inițial, în cadrul consultărilor dintre specialiști și educatorii de grup, și se actualizează ulterior, în funcție de progresul înregistrat de copil și de feedbackul primit.

După finalizarea diagnosticului realizat de specialiști, are loc o discuție interdisciplinară asupra rezultatelor obținute. Această abordare facilitează înțelegerea complexă a nevoilor copilului în concordanță cu așteptările familiei, precum și planificarea unui program de dezvoltare personalizat. În continuare, sunt elaborate programe menite să răspundă nevoilor educaționale, sociale și de dezvoltare atât ale copiilor cu cerințe educaționale speciale, cât și ale celorlalți copii. Planul de Intervenție Personalizat (PIP) este discutat și aprobat de echipa multidisciplinară de specialiști care lucrează cu copilul, ținând cont de recomandările comisiei de evaluare. Planul se bazează pe punctele forte ale copilului și urmărește să compenseze, prin intervenții specifice, dificultățile identificate în profilul său dezvoltarea.

Sprrijin și incluziune pentru copiii cu profiluri atipice de dezvoltare

Sprrijinul acordat de specialiști și tutori, împreună cu utilizarea unor metode de predare eficiente, îi ajută pe copiii cu profiluri atipice de dezvoltare să dobândească atât abilități de autonomie personală, cât și abilități academice. Însă prezența la grădiniță înseamnă mai mult decât învățare: ea oferă și oportunități valoroase de comunicare, joc și socializare într-un mediu sigur și plăcut, alături de ceilalți copii. Pentru copiii cu tulburări atipice de dezvoltare, relațiile cu colegii pot reprezenta o provocare majoră. Comunicarea lor se limitează adesea la interacțiunile cu adulții (educatori, tutori sau specialiști), în timp ce abilitățile sociale necesare inițierii și menținerii interacțiunilor cu alți copii pot lipsi sau pot fi insuficient dezvoltate.

Cercetările arată că medii nestructurate — cum ar fi joaca liberă, recreerea sau pauzele — pot fi deosebit de dificile pentru acești copii. În astfel de contexte, unii dintre ei se pot retrage, pot rătăci prin sală sau pot recurge la comportamente de autostimulare. Astfel de programe demonstrează că incluziunea copiilor tulburări de dezvoltare este posibilă și eficientă atunci când colegii, educatorii și tutorii colaborează, iar mediul educațional este adaptat pentru a oferi sprijin structurat și oportunități reale de relaționare.

Concluzii

Recunoașterea, evaluarea și abordarea promptă a tulburărilor de dezvoltare la vârstele timpurii reprezintă un demers esențial pentru reușita în adaptarea și integrarea copilului în cadrul școlii și al comunității. Profilurile atipice de dezvoltare includ o varietate de manifestări, de la întârzieri și dificultăți în dezvoltare, la incapacitate de dezvoltare personală și integrare socială și școlară, care impun planificare educațională individualizată. Diagnosticarea precoce a acestor tulburări este complexă și provocatoare, necesitând instrumente specializate de evaluare și colaborare interdisciplinară (medic–psiholog–profesor de sprijin).

Incluziunea educațională eficientă se realizează prin politici instituționale coerente și practici didactice flexibile, care adaptează curriculumul și mediul de învățare la nivelul fiecărui copil. Sprijinul individualizat și colaborarea între familie și specialiști, facilitează tranziția de la simpla observare, la intervenția timpurie, bazată pe evaluare formative și pe planuri educaționale personalizate, crescând șansele pentru optimizarea potențialului acestor copii, precum și prevenirea decalajelor de dezvoltare ulterioare.

Bibliografie

- Astaŕeva, O.P. & Imasheva, E.G. (2008), *Korrekcionn aya psixologiya. Shpargalka. (Psihologie corecțională. Fișă informativă)* Okey-kniga.
- Slee, R. (2011). The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Dalgaard, N.T., Bondebjerg, A., Viinholt, B.C. & Filges, T. (2022), The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs, *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency (2019), *Date-cheie privind Educația și îngrijirea copiilor preșcolari în Europa* — Ediția 2019,

- Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/169258>
- Gillberg, C. (2010), The ESSENCE in child psychiatry: Early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental clinical examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543–1551. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.002>
- Hutchinson, J., Timimi, S. & McKay, N. (2021), Trends in SEN identification: contexts, causes and consequences, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1), 19–38. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12496>
- Kaushik, B. (2024), Diverse Needs of Learners from SEDG Background. In Kaushik, B. (ed.), *Equitable and Inclusive School Education: Ideation to Implementation*, 1st ed., Routledge, pp. 55–102, Routledge India. <https://doi.org/10.4324/9781003438977>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C.J. (2020), Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (2007), The construct of developmental disabilities. In S.L. Odom, R.H. Horner & M.E. Snell (eds.), *Handbook of developmental disabilities*, 3–14. Guilford Press.
- Rzepecka, H., McKenzie, K., McClure, I. & Murphy, S. (2011), Sleep, anxiety and challenging behaviour in children with intellectual disability and/or autism spectrum disorder, *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2758–2766. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.034>
- OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Slee, R. (2018), Inclusive education: from policy to school implementation. In Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (eds.), *Towards inclusive schools?*, pp. 30–41, Routledge.
- Smythe, T., Zuurmond, M., Tann, C.J., Gladstone, M. & Kuper, H. (2021), Early intervention for children with developmental disabilities in low and middleincome countries — the case for action, *International Health*, 13(3), 222–231. <https://doi.org/10.1093/inthealth/ihaa044>
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, World Conference on Special Needs Education „Access and Quality“, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2000), *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective Commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- Watson, L.R., Patten, E., Baranek, G.T., Poe, M., Boyd, B.A., Freuler, A. & Lorenzi, J. (2011), Differential associations between sensory response patterns and language, social, and communication measures in children with autism or other developmental disabilities, *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 54(6), 1562–1576. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/100029\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/100029))

Pedagogii alternative în sprijinul educației incluzive timpurii

Lect. dr. Nicoleta Raluca Lupu
(Universitatea „Transilvania” din Brașov)

Ce este învățământul alternativ?

Termenul „învățământ alternativ” este definit ca fiind activitatea care se desfășoară în instituții școlare, cu abatere totală sau parțială de la caracteristicile unitare ale școlii de stat și care oferă o altă variantă de instruire și educare (Horst, Zenke, 2001).

Pedagogiile alternative în România

Cadrul juridic al alternativelor educaționale este stabilit prin OME-CTS nr. 5571/2011 privind Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului preuniversitar alternativ. Acreditarea și evaluarea periodică a alternativelor educaționale se fac de către Comisia Națională pentru Alternative Educaționale (C.N.A.E.). Unitățile de învățământ preuniversitar alternativ dispun de autonomie organizatorică și funcțională, în conformitate cu specificul alternativei, iar cadrele didactice care predau la grupe sau clase din alternativele educaționale sunt recunoscute de către inspectoratele școlare județene și Ministerul Educației Naționale.

În învățământul preuniversitar din România sunt recunoscute în acest moment următoarele alternative educaționale: Pedagogia Freinet, Pedagogia Montessori, Pedagogia Curativă, Planul Jena, Step by Step, Pedagogia Waldorf.

Aceste alternative educaționale funcționează atât ca unități independente, sub forma învățământului particular, cât și în cadrul sistemului de învățământ public, sub forma unor grupe sau clase la care predarea este conformă cu unul dintre sistemele educaționale alternative.

În acest capitol vor fi abordate următoarele pedagogii alternative: Pedagogia Montessori, Pedagogia Waldorf, Pedagogia Reggio Emilia, Pedagogia Freinet, Outdoor Education (Educația în aer liber).

Educația Montessori, Waldorf și Reggio Emilia rămân trei dintre cele mai populare modele pentru educația timpurie alternativă. Aljabreen (2020), Long *et al.* (2022), Mustofa & Maemonah (2024) prezintă în paralel cele trei pedagogii alternative și realizează o analiză comparativă. Această analiză vine în sprijinul specialiștilor din educația timpurie, oferind un cadru conceptual clar.

Se observă atât asemănări, cât și deosebiri între cele trei modele alternative de educație timpurie. Toate oferă sugestii pedagogice nontradiționale pentru educatori și au fost înființate ca răspuns la o problemă actuală a societății. Abordările Reggio Emilia și Montessori au fost citate ca „inspirație pentru reforma educațională în Statele Unite și în întreaga lume” (Edwards 2003, p. 34, *apud Aljabreen*, 2020). Printre deosebiri se observă că cititul și scrisul sunt prezente în curriculumul Montessori, dar nu sunt prezentate special pentru copiii mici din școlile Waldorf și Reggio Emilia. Waldorf și Montessori folosesc ideea de „muncă” pentru a descrie activitățile de învățare ale copiilor; Reggio Emilia preferă termenul „proiect”. Două dintre aceste programe oferă curriculum extins până la școala elementară și chiar ani de liceu: Montessori și Waldorf; Reggio Emilia deservește doar copiii de grădiniță. Waldorf și Reggio Emilia pun un accent special pe arte care este mult mai puțin evident în școlile Montessori. Jocul de simulare și fantezia nu fac parte din învățare în programul Montessori, în schimb în Waldorf se prezintă în mod regulat episoade de piese dramatice imaginative. Evaluarea în toate aceste abordări este nontradițională și se bazează pe portofolii, documentare și narațiuni descriptive ale observațiilor profesorilor. Copiii cu nevoi speciale își găsesc locul în toate aceste modele. Toate cele trei modele preferă utilizarea învățării naturale, cu materiale special concepute. Cele trei alternative utilizează limitat sau deloc tehnologia. De obicei, școlile Waldorf folosesc un singur profesor principal, în Reggio Emilia, o echipă de doi profesori lucrează împreună, iar în clasa Montessori nu se specifică un număr necesar de profesori.

Tabelul 1. Analiză comparativă între Pedagogiile Montessori, Waldorf, Reggio (după Aljabreen, 2020, Long *et al.*, 2022, Mustofa & Maemonah, 2024)

	Modelul Montessori	Modelul Waldorf	Modelul Reggio Emilia
Fundamente istorice și conceptuale	✓ a fost proiectat la începutul anilor 1900 la Roma, Italia, de medicul Maria Montessori prin înființarea asociației Casa dei Bambini pentru copii cu vârste cuprinse între 4 și 7 ani, într-un ansamblu de locuințe din zonele sărace ale Romei; ✓ are la bază teoria constructivistă a lui Dewey — copilul este implicat în construirea propriei experiențe de învățare cu un profesor care creează un mediu de sprijin centrat pe copil; ✓ împărtășește aspecte ale teoriei lui Piaget cu privire la interesul spontan al unui copil pentru învățare; ✓ împărtășește aspecte ale teoriei lui Maslow despre importanța satisfacerii nevoilor de dezvoltare în mediul natural de învățare.	✓ a fost fondat în 1919 de un filosof pe nume Rudolf Steiner, la Stuttgart, Germania, prin înființarea unei școli pentru copii muncitorilor de la fabrica din Stuttgart; ✓ școala Waldorf s-a bazat pe credința că oamenii se vor dezvolta în mod natural dacă li se oferă posibilitatea de a explora mediul natural, într-o lume care devine din ce în ce mai mecanizată.	✓ asociația Reggio Emilia a fost fondată de vizionarul Loris Malaguzzi (1920–1994) pentru a oferi provizii copiilor din orașul Reggio Emilia, Italia; ✓ are la bază mai multe teorii: teoria constructivismului social al lui Vîgotsky, teoria lui Piaget și Montessori, pedagogia progresivă a lui Dewey, psihologia umană a lui Bronfenbrenner, Bruner și Gardner (inteligențe multiple); ✓ educatorii din Reggio Emilia cred că școala nu este un loc de transmitere a cunoștințelor, ci un mediu, care îi permite copilului să fie un producător de cultură și cunoaștere — copilul este un creator de cunoștințe; ✓ subliniază rolul pe care îl joacă mediul spațial, conceptul de spațiu fizic este explorat ca aspect al dezvoltării gândirii, un context prin care curiozitatea și creativitatea copiilor sunt ascultate.

	Modelul Montessori	Modelul Waldorf	Modelul Reggio Emilia
Obiective Grup-țintă	✓ principalul obiectiv este să ajute copilul să se dezvolte și să se adapteze la condițiile fizice ale mediului său și la cerințele sociale ale grupului în care trăiește: copiii au o capacitate naturală de a învăța și de a se dezvolta prin observație și interacțiune cu mediul lor; ✓ se adresează copiilor de la nou-născuți până la liceu; ✓ Filosofia Montessori respectă copiii ca indivizi care sunt competenți și activi în procesul lor de învățare; ✓ Montessori a subliniat importanța creării unui mediu care să sprijine învățarea copiilor prin furnizarea de instrumente și materiale concepute pentru a facilita explorarea și înțelegerea; ✓ Montessori subliniază importanța observației și a învățării prin joc.	✓ pune accentul pe libertatea copilului și dezvoltarea holistică a copilului: „cap-inimă-mână” sau „voință, simțire, gândire”, în special în domeniul aprecierii artistice și al iubirii pentru valoarea frumuseții; ✓ copilul este văzut ca un om liber, în curs de dezvoltare; ✓ se adresează copiilor din perioada preșcolară până la liceu.	✓ obiectivele vizează trei aspecte: drepturile copilului, importanța rolului profesorului ca cercetător profesionist și parteneriate comunitare; ✓ se adresează copiilor mici, de vârstă preșcolară, obiectivul principal fiind să li se permită acestora să atingă, să se miște, să asculte, să vadă, să guste, să descopere și să exploreze lumea din jur, într-un mediu stimulant; ✓ copilului i se oferă toate oportunitățile de a folosi „cuvintele, mișcarea, desenul, pictura, construcție, sculptură, joc de umbre, colaj, joc dramatic, muzică” pentru a împărtăși gânduri despre inima și mintea sa; ✓ părinții și alți membri ai comunității sunt implicați în procesele decizionale școlare prin participarea lor în consiliile de administrație ale părinților și profesorilor.
Curriculum	✓ se bazează pe prezentare de materiale specifice; ✓ profesorul este centrat pe interesele copilului;	✓ profesorii oferă îndrumare copiilor, sprijinindu-le întotdeauna interesele și învățarea în domeniile artelor: bunătațe, frumusețe și adevăr;	✓ pune accentul pe interesele copilului, ca bază pentru învățare, mai degrabă decât pe cunoștințele profesorului;

Modelul Montessori	Modelul Waldorf	Modelul Reggio Emilia
✓ profesorul este ghid pentru elevi, capabili de autoreglare prin utilizarea ghidată a materialelor; ✓ evaluarea învățării se face prin observație și implementarea portofoliului de lucru individual al elevilor; ✓ nu se utilizează metode tradiționale de evaluare; profesorii în schimb ascultă răspunsurile elevilor pe măsură ce își dezvoltă abilitățile fizice și mentale în utilizarea materialelor. Long et al., 2022 adaugă: ✓ profesorii observă fiecare copil și îl îndrumă spre activități adaptate pentru a sprijini nevoile lui individuale și interesele; ✓ profesorii sunt facilitatori în învățare; ✓ învățarea este practică cu materiale concrete; ✓ fiecare material este conceput pentru a învăța un concept specific; ✓ sunt prezente materiale senzoriale;	✓ povestirea este o parte crucială a educației Waldorf, condusă de educatori, care sunt artiști și interpreți în artele spectacolului: profesorii spun, mai degrabă decât citesc, povești într-un mod expresiv, după ce un profesor prezintă un concept prin poveste sau teatru, copiilor li se oferă posibilitatea de a răspunde prin expresie artistică; ✓ copiii învață, atât de la colegi, cât și de la profesori; ✓ activități în natură; ✓ are la bază imitarea: cei mici imită profesorul; ✓ fără citire, scris, aritmetică în educația timpurie, astfel încât copiii să nu „crească” prea devreme și să-și piardă energia pentru a învăța mai târziu; ✓ abordare deschisă a curriculumului; ✓ metodele și conținutul educațional sunt adaptate în funcție de vârsta copilului și nevoile și capacitățile lor fizice și spirituale;	✓ metodele și conținutul sunt personalizate și flexibile; ✓ curriculum emergent; ✓ utilizează metoda <i>progettazione</i> ca tehnică de gândire, un mod de a stabili relații între concepte; ✓ utilizează proiectele pe termen lung care se concentrează pe capacitățile expresive ale copiilor, manifestate într-o varietate de moduri, pentru a face experiența de învățare „vizibilă”; ✓ prin artă copilul arată ce gândește; ✓ educatorul notează într-un jurnal zilnic pentru părinți ce se întâmplă în fiecare zi; ✓ profesorii observă, înregistrează și apoi citesc și interpretează observațiile, această documentație fiind considerată principala modalitate de evaluare a muncii elevilor;

Modelul Montessori	Modelul Waldorf	Modelul Reggio Emilia
✓ copiii selectează singuri activitățile în funcție de nevoi și interese; ✓ copiii au libertate de mișcare în clasă; ✓ învățarea este secvențială, în cicluri de lucru: copiii sunt învățați să se dirijeze pe ei înșiși printr-un proces complet de selectare a activității → angajarea în activitate cât timp se dorește → finalizarea activității → curățarea și returnarea materialelor; ✓ învățarea are loc în ritm propriu; ✓ se oferă oportunități nelimitate pentru repetare.	✓ procesul de învățare este secvențial: are loc întâlnirea, întâlnirea devine experiență și din experiență conceptul se cristalizează; ✓ jocurile sunt incluse în curriculum ca oportunități de distracție și activitate fizică, poveștile profesorilor și jurnalele copiilor furnizează o mare parte din învățarea; ✓ accentul este pus pe creativitate, cântat, citit și actorie; ✓ nu există medii electronice în clasă bazate pe credința că tehnologia va dauna capacităților de dezvoltare și naturii creative ale copiilor; ✓ predare prin artă în aer liber: educația este o artă; ✓ evaluarea are loc în mod netraditional prin observație.	✓ alte forme de evaluare sunt jurnale, reflecții zilnice și panouri de lucrări ale copiilor expuse în diverse medii, expoziții de fotografii și exemple de lucrări ale copiilor, precum și ale profesorilor, înregistrări și notițe ale conversațiilor.

Profesorii ghidează copiii. Nivelul de dialog al profesorului cu elevii diferă pentru fiecare abordare: profesorii Montessori operează ca observatori, în timp ce profesorii din Reggio Emilia participă la mai multe discuții, iar profesorii Waldorf sunt foarte activi în teatru și povestire, dar limitează intervenția în timpul lucrărilor de artă. Long *et al.*, 2022 oferă următoarele sugestii de lucru pentru educatori, inspirate din Pedagogia Montessori.

Tabelul 2. Sugestii de lucru pentru educatori (adaptat după Long *et al.*, 2022)

1.	Identificați punctele forte, preferințele și interesele copilului.
2.	Utilizați și adaptați anumite strategii care sunt eficiente pentru nevoile lor.
3.	Încurajați comunicarea și cunoașterea prin observare.
4.	Oferiți oportunități de învățare naturale.
5.	Pregătiți un plan de intervenție și furnizați feedback în timpul și între activități, ținând cont de ritmul de învățare a fiecare copil.
6.	Utilizați intervenția mediată de colegi pentru a preda abilități și pentru a promova implicarea copiilor.
7.	Expuneți copilul la o gamă de expresii emoționale și creați oportunități pentru exprimarea acestora.
8.	Promovați interacțiuni pozitive în timpul activității.
9.	Implementați rutine, repetări succesive.
10.	Țineți cont de ritmul de învățare al copilului pentru a stabili frecvența, intensitatea și durata instruirii.
11.	Folosiți feedback explicit și explicarea consecințelor pentru a crește implicarea.

Pedagogia Freinet

În centrul acestei abordări se află credința puternică că învățarea ar trebui să fie centrată pe nevoile și interesele elevilor. În Pedagogia lui Freinet, educația nu este doar despre transmiterea cunoștințelor de la profesor la elev, ci mai degrabă despre construirea de cunoștințe colective. Această viziune face ca munca colaborativă și cooperarea să fie esențiale pentru procesul de învățare (Villegas-Jaramillo & Ramos, 2025).

Una dintre cele mai cunoscute practici din clasele Freinet este adunarea clasei (Prot, 2024 *apud* Villegas-Jaramillo & Ramos, 2025). La această întâlnire democratică obișnuită, elevii și profesorii discută, rezolvă conflicte și iau decizii colective. Adunările oferă elevilor o experiență autentică a democrației, încurajându-i să-și exprime opiniile, să-i asculte pe ceilalți. Prin această practică, copiii învață cum să negocieze, să colaboreze.

Munca colaborativă este centrală în sălile de clasă Freinet, unde elevii sunt încurajați să învețe împreună, decât izolați. Proiecte de grup, sarcini de cercetare sunt practici care permit elevilor să se implice activ în conținut și unul cu celălalt, de la grădiniță până la universitate (Francomme & Laffitte, 2022 *apud* Villegas-Jaramillo & Ramos, 2025). Profesorii organizează adesea sala de clasă cu bănci aranjate în grupuri de cinci până la șapte elevi, încurajând interacțiunea, comunicarea și sprijinul reciproc. Spre deosebire de sistemele educaționale tradiționale care pun adesea accentul pe competiție, mediile inspirate de Freinet promovează o cultură de solidaritate și sprijin reciproc. Profesorii din mediile Freinet acționează ca facilitatori, îndrumând elevii în munca lor și asigurând în același timp bunăstarea grupului. Cele două elemente, munca colaborativă și cooperarea sunt strâns interconectate.

Villegas-Jaramillo & Ramos, 2025 prezintă în Tabelul 3 tehnici specifice Pedagogiei Freinet.

Tabelul 3. Tehnici Freinet (Villegas-Jaramillo & Ramos, 2025)

Adunarea	Adunarea este un spațiu democratic în care se adună elevi și profesori pentru a discuta subiecte de coexistență, planificare a activităților sau rezolvarea conflictelor.
Scriere liberă	Elevii scriu liber pe subiecte de interes fără restricții tematice, gramaticale. Apoi corectează în mod colectiv aceste texte.
Excursie de o zi	O ieșire educațională în mediul natural sau comunitar, unde elevii explorează, investighează și învață prin experiențe sociale.
Ateliere	Spații în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a finaliza proiecte sau rezolvarea problemelor specifice. Nivelul de îndrumare a profesorilor depinde de autonomia echipelor.
Ziarul școlii	O publicație creată de elevi în care împărtășesc știri, idei, reflecții sau proiecte.

Munca colaborativă Freinet are ca scop să ajute elevii să comunice idei, să ia decizii și să definească reguli și reglementări. Exemple de muncă colaborativă adaptate pentru educația timpurie, cu mențiunea că educatorul va oferi tot timpul îndrumare sunt prezentate în Tabelul 4.

Tabelul 4. Activități Freinet (adaptate după Villegas-Jaramillo & Ramos, 2025)

„Găsește și assemblează comoara”	Fiecare echipă va primi o hartă și trebuie să găsească „comorile”: două mâini, două brațe, două picioare și un cap. Ei trebuie să urmeze indicii. Preșcolarii vor așeza părțile corpului pe care le-au găsit pe o foaie mare de hârtie. Unul câte unul, vor colabora pentru a asambla întregul corp. O echipă va crea corpul unei fete, iar celălalt al unui băiat.

Amintiri	Elevii vor desena o amintire pe care o au cu familia lor — cele care evocă emoții și sentimente — pentru a înțelege cum funcționează și cum stochează creierul nostru informație. După ce și-au desenat amintirile, fiecare elev va împărtăși, descriind ce le-a plăcut și cum s-au simțit. Se vor grupa în funcție de emoțiile similare.
Lectură de grup	Profesoara citește cu voce tare o scurtă povestire despre o fetiță care se pierde de mama ei. După lectură, întrebările declanșatoare vor încuraja elevii să împărtășească opinii și să discute probleme și posibile soluții într-un cadru de grup.
„Stop Game”	În acest joc tradițional se strigă „Stop!”. Preșcolarii pot învăța regulile de circulație. Unii copii pot primi veste sau pălării cu culorile semaforului, iar alții pot fi pietonii sau mașinile. Se dă startul cu indicația de a se plimba prin sală. Dacă un pieton/mașină se întâlnește cu un semafor roșu, acesta din urmă trebuie să spună STOP. Se discută despre regulile de circulație. Educatorul oferă îndrumare
Puzzle	Toți membrii echipei colaborează pentru același obiectiv, rezolvarea puzzle-ului. Numărul de piese poate varia în funcție de vârsta preșcolarilor. Educatorul oferă îndrumare.
Colaj	Elevii lucrează împreună pentru a crea un colaj — fructe/legume de toamnă. Echipele selectează imaginile alb-negru, aleg culorile potrivite, colorează, lipesc. Ei trebuie să-și împartă sarcinile, necesitând muncă în echipă. După finalizare, prezintă colajul. Profesorul oferă îndrumare.
Cinema interactiv	Clasa urmărește un video animat cu final moralizator, de exemplu, „Povestea ursulețului cafeniu” de Vladimir Colin. După vizionarea, prin întrebări declanșatoare din partea educatorului se discută despre povești.
Atelier de gătit	Elevii gătesc rețete în atelierul de bucătărie. Își asumă roluri și împărtășesc responsabilități pentru realizarea rețetei. De asemenea, sunt de acord cu angajamentul de a menține spațiul de lucru curat și organizat.

Neurodiversitate și educația incluzivă. Cum reușesc pedagogiile alternative să contribuie la incluziunea și dezvoltarea elevilor cu dezvoltare atipică?

Conceptul de neurodiversitate, introdus de Judy Singer în sociologie în 1998, nu a fost inițial conceput ca un termen științific, ci mai degrabă ca un mijloc de a reflecta experiențele trăite de minorități. Adoptarea modelului social al dizabilității, oficializat de OMS în 2001 sprijină introducerea conceptului de neurodiversitate. Modelul social, deși recunoaște existența unei deficiențe, pune accentul pe responsabilizarea societății și a sistemului politic pentru incluziunea persoanelor neurodivergente. Prin introducerea

conceptului de neurodiversitate se valorizează diversitatea umană neuro-cognitivă și se întărește înțelegerea dizabilității (Singer, 2019 *apud* Rebecchi, 2025). De exemplu, autismul este văzut din ce în ce mai mult ca o diferență de dezvoltare, decât ca un deficit (Rebecchi, 2022).

Acceptarea noului model implică recunoașterea drepturilor persoanelor cu dizabilități și integrarea respectiv incluziunea lor în societate. Aceste probleme se extind și în domeniul educațional, ridicând întrebări despre integrarea elevilor în învățământul de masă sau învățământul special, precum și aspecte legate de ocuparea forței de muncă, sănătatea mintală, factori adesea interconectați cu provocările educaționale.

Abordările educaționale alternative au un rol-cheie în sprijinirea învățării, bunăstării și dezvoltării persoanelor neuroatipice, promovând în același timp nediscriminarea, dezvoltarea personală și interesul superior al copilului, în conformitate cu Convenția cu privire la drepturile copilului (Organizația Națiunilor Unite, 1989) (Rebecchi, 2025).

Multe dintre acestea au fost dezvoltate inițial de medici și psihologi tocmai pentru a sprijini copiii considerați la acea vreme „bolnavi”, „slabi la minte”, „anormali” sau „cu dizabilități”. De-a lungul timpului, aceste abordări, cum ar fi Montessori, Decroly și educația în aer liber au fost generalizate pentru toți copiii. În schimb, alte cadre educaționale alternative, precum Reggio Emilia, Universal Design for Learning (UDL) și unschooling/homeschooling au fost concepute de la început pentru a include toți copiii, punând accentul pe participare, respect și vocea copilului. Rebecchi, (2025) împarte pedagogiile alternative în pedagogii concepute inițial pentru neuroatipici și abordări pedagogice concepute universal pentru toți cursanții încă de la început.

Abordări pedagogice concepute inițial pentru copiii neuroatipici și beneficii semnificative în educația incluzivă

Montessori și educația în aer liber

Maria Montessori, medic și educator italian, a lucrat inițial cu copii cu deficiențe mintale, dezvoltând metode educaționale centrate pe individualitate, autonomie și dezvoltare senzorială. Inspirată de munca lui Séguin, Itard și Fröbel, ea a conceput un program educațional menit să activeze capacitățile latente ale acestor copii, demonstrând în cele din urmă capacitatea lor de a promova examenele școlare standard (Kramer, 2017).

Cercetările au arătat beneficii semnificative ale educației Montessori pentru copiii neuroatipici. Eși (2024), într-un studiu comparativ bazat pe

percepțiile părinților, a raportat avantaje semnificative ale modelului Montessori față de educația tradițională pentru copiii cu ADHD în ceea ce privește performanța academică, comportamentul și integrarea socială. Joslof (2024) atrage atenția asupra formării continue a profesorilor pentru a valorifica pe deplin potențialul metodei în incluziunea elevilor. Cipta *et al.* (2022) au arătat că materialele Montessori contribuie la predarea unor concepte matematice complexe copiilor cu autism. Yildirim Dogru (2015) și Crow Lail (2017) au arătat îmbunătățiri ale atenției și concentrării în rândul copiilor cu ADHD și au demonstrat că abordarea Montessori dezvoltă independența și încurajează relațiile cu colegii la copiii cu autism. Sezgin & Şener (2024) au arătat că preșcolarii care au beneficiat de educație Montessori au înregistrat scoruri mai mari la reziliență decât copiii care nu au beneficiat de educație Montessori. Reziliența este un aspect important al sănătății mintale. Reziliența este abilitatea unei persoane de a face față stresului, presiunii negative și emoțiilor.

Kristiyani (2018) prezintă mediul și materialele specifice Montessori. Mediul și materialele sunt potrivite pentru toate tipurile de elevi și, prin urmare, pot fi o opțiune de implementat în cadrul educației incluzive. Materialele Montessori se adresează tuturor vârstelor și îmbrățișează nevoile tuturor elevilor, fiind proiectate în mai multe forme fizice și suport multisenzorial. Montessori credea că mișcarea și învățarea sunt inseparabile. Prin urmare, elevii trebuie să-și implice întregul corp și să-și folosească toate simțurile în procesul de învățare. Trebuie să li se ofere oportunități în procesul de învățare pentru a privi, asculta, mirosi, atinge, gusta și mișca. Gutek (2004 *apud* Kristiyani, 2018) descrie mediul educațional Montessori după cum urmează: ar trebui să existe suficient loc de joacă cu o grădină. Mobilierul claselor este conceput pentru un anumit scop și este foarte ușor de mutat. Ar trebui să existe mese pentru doi copii, precum și pentru un copil dacă trebuie să lucreze singuri. Clasele sunt prevăzute cu o serie de dulapuri lungi și joase pentru acces la materialele didactice, rafturi superioare și inferioare, iar sălile sunt dotate cu imagini atractive. Masunga și Van der Merwe (2022) au arătat că expunerea copiilor la literatura pentru copii le poate îmbunătăți semnificativ abilitățile de alfabetizare. Acest lucru este în concordanță cu opinia că poeziile pentru copii și utilizarea rimelor pentru a introduce lecțiile, însoțite de bătaii ritmice din palme, atrag copiii și le stimulează interesul pentru învățare (Pourkalhor și Tavakoli 2017). Elfi Rahmadhani *et al.* (2023) afirmă că jocul folosind blocuri numerice s-a dovedit a fi foarte eficient pentru dezvoltarea abilităților matematice. Khachatryan (2015) a declarat că jocurile Montessori pot ajuta la dezvoltarea abilităților motorii, senzoriale și matematice ale copiilor. Educația

186 Montessori valorifică acest lucru prin crearea unui mediu hrănitor în care copiii se pot angaja în activități practice care stimulează creșterea cognitivă. Pe măsură ce copiii interacționează cu materialele Montessori și activități practice precum sortarea, aranjarea, ei dezvoltă abilități de gândire critică, își îmbunătățesc memoria, abilitățile motorii fine și concentrarea.

Școlile în aer liber introduse pentru prima dată în Germania în 1904 pentru copiii cu tuberculoză au fost ulterior adaptate în Europa pentru copiii cu dizabilități mintale și fizice și au fost popularizate mai târziu în anii 1920 prin mișcarea New Education (Chatelet *et al.*, 2003 *apud* Rebecchi, 2025).

Studii recente ilustrează beneficiile educației bazate pe natură pentru copiii cu TSA și ADHD. Friedman&Morrison (2021) și Friedman *et al.* (2022) au descoperit că aceste medii dezvoltă autonomie, abilități motorii și sociale și bunăstare psihologică, în timp ce van den Berg și van den Berg (2010) au arătat efecte pozitive asupra concentrării și comportamentului în rândul copiilor cu ADHD în medii naturale. Garden (2021) a subliniat importanța școlilor din natură în abordarea nevoilor emoționale, sociale și comportamentale, pledând pentru politici educaționale incluzive care să sprijine mediile de învățare adecvate. Haque (2024) a arătat printr-un studiu de teren că proiectarea unui loc de joacă într-un spațiu bazat pe natură stimulează explorarea senzorială și interacțiunea socială între copiii cu autism. Zubrick (2024) a propus un program de formare profesională pentru educatorii educației în aer liber, demonstrând că adaptarea practicilor pedagogice conform educației în aer liber poate sprijini semnificativ integrarea copiilor cu autism. Singh *et al.* (2024), într-un studiu observațional din Polonia, au identificat o corelație pozitivă între elementele naturale (copaci, grădini, apă) și o atenție îmbunătățită în rândul copiilor, în special al celor cu ADHD. Conform lui Szabo-Hemmings (2024), copiii cu ADHD percep aceste spații ca fiind calmante, încurajând învățarea experiențială și conexiunea, calități care lipsesc adesea în clasele tradiționale.

Rebecchi (2025) concluzionează că educația Montessori și școala bazată pe natură prezintă un potențial semnificativ pentru îmbunătățirea dezvoltării sociale, emoționale și cognitive, precum și a incluziunii și bunăstării copiilor cu TSA și ADHD. Cu toate acestea, sunt necesare cercetări empirice suplimentare pentru a aprofunda înțelegerea acestor abordări pedagogice și pentru a optimiza implementarea lor pentru elevii neuroatipici.

Abordări pedagogice concepute universal pentru toți cursanții și beneficii semnificative în educația incluzivă

Reggio Emilia

Abordarea Reggio Emilia (Hewett, 2001), dezvoltată în nordul Italiei, oferă un model educațional inovator pentru copiii cu vârste cuprinse între trei luni și șase ani. În centrul metodei Reggio Emilia se află o relație de colaborare între copii, educatori, familii și comunitatea mai largă. Copiii sunt văzuți ca indivizi curioși și capabili, înzestrați cu drepturi și competențe diverse. Profesorii nu acționează doar ca transmițători de cunoștințe, ci ca cofacilitatori, creând un mediu stimulativ în care copiii se pot exprima prin ceea ce Loris Malaguzzi a numit „o sută de limbi”, forme artistice și simbolice variate de exprimare.

Această abordare poate fi deosebit de potrivită pentru copiii cu autism, deoarece recunoașterea diverselor moduri de exprimare (ceea ce Malaguzzi a numit „o sută de limbi”) s-ar putea alinia cu modalitățile de comunicare specifice observate în autism. Părinții participă activ la procesul educațional, contribuind la o comunitate de învățare vibrantă și incluzivă. Fiecare instituție din Reggio Emilia desemnează un profesor specific pentru a sprijini copiii cu nevoi speciale, prin acomodări de mediu, materiale și resurse temporale. Acest lucru permite incluziunea autentică, permițând tuturor copiilor să participe pe deplin la viața școlară fără stigmatizare. Fiecare copil are un portofoliu individual, iar educatorii adaptează instrumentele și mediile de învățare pentru a asigura echitatea și nediscriminarea în experiențele educaționale (Rebecchi, 2025).

Pedagogia Freinet și educația incluzivă

UNESCO (1994) subliniază necesitatea de a transforma sistemele educaționale pentru a aborda diversitatea elevilor. Pedagogia lui Célestin Freinet răspunde acestei necesități prin cele două elemente principale — munca colaborativă și cooperarea. Intervenția la clasă depășește transmiterea cunoștințelor, promovând un mediu incluziv și dezvoltarea abilităților socio-emoționale, făcând învățarea accesibilă tuturor elevilor. Practica este esențială și le permite profesorilor să reflecteze asupra rolului lor, să-și perfecționeze metodele de predare și să adapteze abordarea lor pentru a satisface nevoile elevilor, sprijinind astfel calitatea și echitatea educației (Herrera, 2024, *apud* Villegas-Jaramillo & Ramos, 2025).

Pentru a sprijini incluziunea centrul de cercetare al Federației Școlilor Waldorf Germane (Bund der Freien Waldorfschulen) a publicat broșura despre Educația și Incluziunea Waldorf (Waldorfpädagogik und Inklusion) în 2018. În conformitate cu Declarația Universală a Drepturilor Omului, cu Convenția privind Drepturile Copilului s-a cerut ca persoanele cu dizabilități să primească dreptul la educație incluzivă. O diferență-cheie între școlile Waldorf și alte școli independente este că, în majoritatea școlilor Waldorf, atât părinții, cât și profesorii împart responsabilitatea, astfel ambele părți contribuie la implementarea practicilor educaționale incluzive (Barth & Wiehl, 2024).

Aceiași autori au concluzionat că școlile Waldorf creează cadre adecvate incluziunii, având condiții prealabile foarte bune pentru a fi școli incluzive. Metodele elementare recomandate de Rudolf Steiner sunt aliniate cu nevoile individuale ale copiilor cu CES, în loc de o metodologie orientată spre performanță sau rezultate. Principiul călăuzitor al școlilor Waldorf era de a face dreptate tuturor copiilor.

Barth & Wiehl (2024) prezintă șase teme educaționale specifice Waldorf ca principii care pot fi folosite pentru a demonstra intențiile incluzive ale școlii Waldorf, ca loc de dezvoltare a potențialului fiecărui copil:

1. Imaginea omului și potențialul său de dezvoltare

Școlile Waldorf pot fi considerate școli incluzive datorită ideilor de bază ale pedagogiei Waldorf despre structura triplă a ființei umane — gândire, simțire, voință, acest principiu vizând transformarea ființei omenești, dezvoltarea sa și crearea unei relații între individ și lumea înconjurătoare, facilitând integrarea sa în viața socială.

2. Predare în epoci/module, ciclică și structurată ritmic

Ca o inovație pentru predarea școlară, Rudolf Steiner a sugerat principiul predării în epoci, lucrându-se zilnic la un subiect timp de trei până la patru săptămâni în primele două ore de școală. Acest lucru permite profesorilor și copiilor să se conecteze la un subiect sau o sarcină prin practică și întărire. De exemplu, un subiect cuprinzător, fie că este vorba de o operă literară, un eveniment istoric sau o problemă științifică, este lucrat pe o perioadă mai lungă de timp sub aspecte multidimensionale și cu diferite metode de predare și învățare. După o introducere din partea profesorilor, elevii notează mai întâi conținutul, îl documentează și aprofundează reflecțiile asupra subiectului în discuții. Acest principiu de predare, care trebuie aplicat ciclic și ritmic, se bazează pe inversarea logicii aristotelice. În loc să începem cu concepte, primul pas este să percepem și să înțelegem

ceva, urmat de implicarea critică, care duce la recunoașterea contextelor și semnificațiilor și la formarea conceptelor. Același mod de predare este aplicat și în educația timpurie.

3. Curriculum cu structură ciclică

Conținutul curriculumului școlilor Waldorf are o structură ciclică, astfel încât subiectele pot fi revizuite în diferite clase cu noi accente și astfel poate avea loc învățarea multigradă. Cu toate acestea, curriculumul nu este unul fix. Practic, există sugestii pentru subiecte care sunt abordate în funcție de vârstă. Libertatea de alegere, precum și interesul mai accentuat în funcție de vârstă și nevoi de învățare sunt cruciale pentru proiectarea lecțiilor profesorilor.

4. Înțelegerea nevoii de individualizare și diferențiere

Școlile Waldorf sunt școli comunitare, adesea cu o grădiniță afiliată, astfel încât copiii de la vârsta de doi ani până la vârsta de 18/19 ani să poată rămâne într-o singură instituție. Cresc împreună de-a lungul anilor și li se permite să se dezvolte. Profesorii nu dau note în sensul obișnuit, ci scriu rapoarte de dezvoltare semnificative de-a lungul anilor. Între timp, discuțiile de dezvoltare cu părinții și elevii (în funcție de vârstă) au devenit obișnuite la sfârșitul anului școlar. Deoarece nu există o evaluare a performanței în funcție de note și nici o selecție forțată, comunitatea clasei rămâne o comunitate socială pe parcursul celor doisprezece ani de școlarizare. Această orientare a școlii Waldorf înseamnă, de asemenea, că nu există probleme de tranziție. Libertatea preconizată pentru situații de predare și instruire necesită munca în cadrul echipei de profesori și cunoștințe fundamentale explicite legate de dezvoltarea și învățarea copilului. Recunoașterea nevoilor fiecărui copil și abordarea educațională Waldorf la diferite niveluri — în special prin artă, teatru și mișcare — are ca rezultat o educație raportată la viața reală pentru toți copiii.

5. Școală pe tot parcursul zilei și lucru în echipă

Aceasta le permite tinerilor să rămână într-o singură școală și într-o comunitate, fapt ce încurajează acceptarea socială.

6. Dezvoltare personală a profesorilor

O preocupare centrală a educației Waldorf este formarea profesorilor prin autodezvoltare. Profesorii Waldorf conectează competențele menționate de Steiner cu succesul lor profesional. Competențele de „imaginație și creativitate”, „adevăr interior”, „responsabilitate socială”,

190 „inițiativă“, „pozitivitate“, „interes mondial (contemporaneitate)“ și „gestionarea conștiință a compromisurilor“ sunt completate de cerința fundamentală a unei atitudini educaționale în care educatorul ar trebui să-și formeze o viziune spirituală asupra «devenirii ființei umane».

În plus, Rusli & Bacsikai (2023) arată că aceste principii menționate mai sus sunt potrivite pentru integrarea copiilor cu autism.

Educația Waldorf vizează educația individuală și socială cu aspirația de a permite dezvoltare personală holistică pentru toți elevii dintr-o comunitate socială, luând în considerare provocările contemporane. Elementul central al practicii incluzive în școlile Waldorf este ancorat într-o filozofie a drepturilor omului, așa cum este exprimată în conceptul de „triplitate socială”: ideea de libertate creează spațiu pentru realizarea diferitelor moduri de viață, egalitatea stabilește dreptul tuturor la educație și participare, iar solidaritatea obligă la luarea în considerare a nevoilor celorlalți. Modelul educațional Waldorf cuprinde așadar principii esențiale care încurajează practicarea unei educații incluzive (Barth & Wiehl, 2024).

Considerații finale

Educația timpurie joacă un rol crucial în stabilirea bazelor pentru învățare, creștere și dezvoltare la copii. Cu toate acestea, în ciuda importanței sale, nu toți copiii au acces egal la educație timpurie de înaltă calitate și nu toate programele de educație timpurie acordă prioritate echității și incluziunii. În prezentul capitol au fost abordate unele dintre modelele educaționale alternative și au fost arătate beneficiile semnificative ale practicării acestora în educația incluzivă. Prin această lucrare se oferă, astfel specialiștilor în educație timpurie un cadru conceptual de bază, care inspiră la idei noi, sugestii de lucru, oportunități spre a implementa practici educaționale incluzive în educația timpurie, adaptate nevoilor comunității de care aparțin.

Bibliografie

- Aljabreen, H. (2020), Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education, *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337–353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Barth, U., Wiehl, A. (2024), Inclusive Waldorf schools today: what can we build on and what is necessary in the 21st century? *Frontiers in Education*. 8, 1345697, 1–12.
- Cipta, D.A.S., Kartika, E.D. & Kurniawati, A. (2022), Montessori Mathematics for Students with Pervasive Developmental Disorder — Not Otherwise Specified, *Prima: Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(1). <https://doi.org/10.31000/prima.v6i1.5300>

- Crow Lail, S. (2017), Students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: A study of on-task and Off-Task Behaviors in Traditional versus montessori classrooms (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4415>
- Elfi Rahmadhani, Septia Wahyuni & Mandasari, L. (2023), The symbolic thinking ability of kindergarten students in central Aceh through Montessori games based on gender, *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(1), 139–148. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.23777>
- Epstein, A., Lindeman, N. & Polychronis, S. (2020), Montessori: A Promising Practice for Young Learners with Autism Spectrum Disorder, *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 31(4), 38–47.
- Eşi, M.-C. (2024), The Impact of the Montessori Education on Pupils Diagnosed with ADHD: the Analysis of the Perceived Level of Academic Performance, Behaviour, Reactivity, Self-Efficacy, and Social Integration by Reference to Traditional Education Programs, *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 5(1), 72–86. <https://doi.org/10.2478/jesm-2024-0005>
- Friedman, S., Gibson, J., Jones, C., et Hughes, C. (2022), “A new adventure”: a case study of autistic children at Forest School, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2115522>
- Friedman, S., Morrison, S.A. (2021), “I just want to stay out there all day”: A Case Study of Two Special Educators and Five Autistic Children Learning Outside at School, *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.668991>
- Garden, A. (2021), Forest school as a space for risk for children with social, emotional and mental health needs, *Policy, Provision and Practice for Special Educational Needs and Disability*, 141–153. <https://doi.org/10.4324/9781003155034-12>
- Haque, U.T. (2024), The Impact of Nature-Based Outdoor Play Areas on Play and Learning Behaviors of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD), Master Thesis. <https://ttu-ir.tdl.org/items/afc1aaba-a432-491c-a45f-c41e6ff12828>
- Hewett, V.M. (2001), Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95–100. <https://doi.org/10.1023/a:1012520828095>
- Horst, S., Zenke, K.G. (2001), *Dicționar de pedagogie*, Polirom.
- Joslof, R. (2024), ADHD In the Montessori Classroom, *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 36(3), 40–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1444877>
- Khachatryan, M. (2015), A Look at AUA Pre-school English Program Through the Lens of Montessori, *Pedagogy. Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 197, 304–307. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.141>
- Kramer, R. (2017), *Maria Montessori, A biography*, First Diversion Books.
- Kristiyani, C. (2018), Materials and language learning enviroment based on Montessori concepts, *Language and Language Teaching Journal*, 21(1), 46–54 DOI: doi.org/10.24071/llt.2018.210105
- Long, T., Ferranti, N., Westerman, C. (2022), Children With Disabilities Attending Montessori Programs in the United States, *Journal of Montessori Research*, (8)2, 16–32.
- Masunga, D. & van der Merwe, D. (2022), English Literature in the Grade R Classroom: Exploring the Implementation of Children’s Literature Curricula

- in Selected Early Childhood Development Centres, *Scrutiny*2, 27(2–3), 33–51. <https://doi.org/10.1080/18125441.2023.2283888>
- Mustofa, F., Maemonah (2024), Epistemology of Early Childhood Education from The Montessori View, *Journal of Education Research*, 5(1), 276–284.
- Pourkalhor, O. & Akhavan Tavakoli, M. (2017), Nursery Rhymes and Language Learning: Issues and Pedagogical Implications, *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(1), 111–116.
- Rebecchi, K. (2022), *La neurodiversité*, L'Harmattan.
- Rebecchi, K. (2025), Inclusion, development and well-being of neuroatypical individuals through alternative educational approaches: a boon or a bane? A narrative literature.
- Review, *European Journal of Alternative Education Studies*, 10(1), 160–182. DOI: [10.46827/ejae.v10i1.6018](https://doi.org/10.46827/ejae.v10i1.6018)
- Rusli, Nor Amalina Binti & Bacscai, K. (2023), The 7 Core Principles of Waldorf Education for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD), *Special Treatment Interdisciplinary Journal (Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat)*, 9(3). 133–148. DOI [10.18458/KB.2023.3.133](https://doi.org/10.18458/KB.2023.3.133)
- Sezgin, E. & Şener, T. (2024), An examination of the psychological resilience of preschool children with and without Montessori education, *Review of Education*, 12, e3471. <https://doi.org/10.1002/rev3.3471>
- Singh, N., Baumbach, C., Compá, M., Buczyłowska, D., Bratkowski, J., Mysak, Y., Wierzbą-Łukaszyk, M., Sitnik-Warchulska, K., Skotak, K., Lipowska, M., Izydorczyk, B., Szwed, M. & Markevych, I. (2024), Nurturing Attention through Nature, *Environmental Research*, 120024–120024. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2024.120024>
- Szabo-Hemmings, J. (2024), *Exploring the Forest School Experience of Children with a Diagnosis of ADHD: A Photovoice Study* (Doctoral Thesis). <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/95299/1/2023Szabo-HemmingsJEdPsyD.pdf>
- van den Berg, A.E., et van den Berg, C.G. (2010), A comparison of children with ADHD in a natural and built setting, *Child: Care, Health and Development*, 37(3), 430–439. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01172.x>
- Villegas-Jaramillo, V., Ramos, L.R. (2025), *Freinet Pedagogy Fostering Social Skills in a Special Education Institution*, Eliva Press Global Ltd.
- Yildirim Dogru, S.S. (2015), Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children, *Educational Research and Reviews*, 10(6), 733–738. <https://doi.org/10.5897/err2015.2080>
- Zubrick, C. (2024), *Identifying Inclusive Practices for Youth with ASD in an Outdoor Environmental Education Setting* (Master Thesis), Digital Commons@Hamline. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/1087/

Implicarea activă a copilului — reper pentru calitate și incluziune în educația timpurie

Conf. univ. dr. Maria Magdalena Stan* (Universitatea Națională de Știință
și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești)

Introducere

Primele experiențe ale copilului facilitează substanțial creșterea și dezvoltarea acestuia și pune bazele învățării pe tot parcursul vieții (Shonkoff & Phillips, 2000; Eadie *et al.*, 2022). Educația și îngrijirea copiilor la vârstele timpurii reprezintă un pilon fundamental pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, cât și pentru succesul său ulterior. Perioada de vârstă de la naștere până la opt ani reprezintă un interval critic în achiziționarea de competențe esențiale în planul dezvoltării fizice, cognitive, lingvistice, socio-emoționale, precum și în planul capacităților de învățare.

Intervențiile educaționale de înaltă calitate, precum și asigurarea incluziunii prin facilitarea accesului și participarea tuturor copiilor la educație reprezintă o modalitate eficientă de reducere a decalajelor în dezvoltare și amplifică echitatea privind adaptarea și integrarea școlară și socio-profesională ulterioară. Rapoartele efectuate de OCDE (2018, 2019, 2020; Son *et al.*, 2023) și studiile internaționale subliniază că implementarea unor strategii de înaltă calitate încă din perioada vârstelor timpurii se soldează cu efecte relevante imediate la nivelul dezvoltării psihofizice, socio-emoționale și în planul învățării (Suchodoletz *et al.*, 2023), performanței școlare ulterioare (Gray-Lobe *et al.*, 2023), asupra stării de bine (OECD, 2020), cât și cu efecte pe termen lung în ceea ce privește adaptarea socio-profesională ulterioară, incluziune socio-profesională și reducerea nivelului de sărăcie (Schmutz, 2024).

* Adresă de corespondență: maria.stan0304@upb.ro.

Relația calitate-învățare-dezvoltare în educația timpurie

Educația și îngrijirea copiilor în perioada timpurie se referă la serviciile oferite copiilor în afara mediului familial înainte de școlarizarea formală (Sincovich *et al.*, 2020). Literatura de specialitate ne oferă argumente pentru furnizarea unor experiențe timpurii de învățare de înaltă calitate înainte de începerea școlarizării. Paradigma privind educația și îngrijirea copiilor încă din perioada timpurie (ECEC) a suferit o transformare profundă în ultimii ani, evoluând de la serviciile de îngrijire ale copiilor, la un sistem fundamental care oferă structura și mecanismele în care copiii învață și își formează competențele de bază (dezvoltarea senzorio-motricității, a limbajului, gândirea logică și rezolvarea de probleme, capacitatea de comunicare și cooperare, de exprimare și gestionare emoțională, formarea autonomiei și responsabilității personale etc.), la un pilon de strategii de politici sociale și educaționale actuale, care se bazează pe argumente solide științifice derivate din teoriile psihoeducaționale ale învățării și dezvoltării.

Având în vedere rolul strategic al educației timpurii în dezvoltarea copiilor și în fundamentarea politicilor educaționale și sociale devine necesar identificarea aspectelor esențiale ale calității serviciilor educaționale timpurii.

Calitatea în educația timpurie este un concept multidimensional (Wysłowska & Slot, 2020; Moser *et al.*, 2017) și multinivelar, putând fi analizat din perspectiva sistemică, structurală și procesuală. Calitatea sistemului în educația timpurie se referă la politicile, strategiile și standardele guvernamentale, la bugetele alocate. Investițiile în acest sector produc beneficii durabile identificate nu numai la nivel copiilor, al familiilor acestora, cât și la nivelul societății în ansamblul ei în plan economic, social și profesional (OCDE, 2018). Calitatea la nivelul structurii educației timpurii se raportează la mediile de învățare, calificările și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, raportul dintre personalul specializat și copii, resursele curriculare pentru practica educațională, consilierea familiilor în vederea stimulării a noi oportunități de învățare etc. Calitatea de proces se referă la natura interacțiunilor umane dintre toți actorii educaționali implicați în procesul educațional și cuprinde programele educaționale și curricula, experiențele de învățare ale copiilor, strategiile didactice și intervențiile educaționale ale educatorilor, inclusiv pentru sprijinul socio-emoțional, interacțiunea educator-copil, educator-părinte etc. Indicatorii calității de proces sunt direct legați de natura și gradul de implicare al copiilor în activități care le stimulează învățarea (Choi *et al.*, 2019; Yoshikawa *et al.*, 2013).

Analiza intervențiilor privind îmbunătățirea continuă a calității la nivelul fiecărui domeniu indică efecte variabile (Eadie *et al.*, 2022), acestea fiind

influențate contextual, temporal și cultural, însă evidențiază și caracteristicile care pot fi eficiente pentru sprijinirea învățării și dezvoltării copiilor (Melhuish *et al.*, 2015; Pianta *et al.*, 2016). Astfel, intervențiile asupra îmbunătățirii calității de structură, precum calificarea educatorului, mărirea grupei, structura clasei astfel concepută să răspundă tuturor nevoilor specifice ale copiilor etc., pot conduce la creșterea calității de proces, ceea ce poate facilita sau spori implicarea activă a copilului în învățare (Slot, 2018; Almqvist & Finnman, 2025).

Studiile din literatura de specialitate demonstrează o legătură puternică între calitatea de proces în educația timpurie și nivelul de implicare activă a copilului în activitățile de învățare. Interacțiunile pozitive dintre educator și copii, caracterizate prin stimulare senzorială și cognitivă, sprijin emoțional, facilitarea relațiilor sociale între copii etc., reprezintă elemente fundamentale ale calității procesului educațional care susțin curiozitatea, persistența și participarea activă a copiilor în activitatea de învățare (Cadima *et al.*, 2015).

Implicarea activă a copilului în învățare este considerată un factor central al calității în educația timpurie, dar și un mecanism esențial prin care experiențele educaționale timpurii se transpun în rezultate ale dezvoltării cognitive, personale și socio-emoționale. Rolul central al implicării active a copiilor în învățare este dovedit prin faptul că sprijinul participării în procesul de învățare se asociază cu niveluri ridicate ale satisfacției academice și a stării de bine, dar și cu performanțe școlare superioare (Chiu *et al.*, 2017). De asemenea, studiile comparative din mai multe țări, unde calitatea de proces se realizează la un nivel ridicat, au evidențiat că dezvoltarea contextelor educaționale realizate prin activități variate, susținerea autonomiei și sprijinul interacțiunilor sociale conduc la o implicare susținută a copiilor și, implicit, la o dezvoltare psihosocială și emoțională optimă a acestora (Morales-Murillo *et al.*, 2020).

Implicarea activă a copilului în activitatea de învățare reprezintă atât un indicator, cât și un facilitator al calității de proces în educația timpurie, reprezentând mecanismul prin care inputurile educaționale se transformă în rezultate vizibile, în comportamente și achiziții învățate, cu rol adaptativ pentru copil (Ritoșa *et al.*, 2023; Shafer & Wanless, 2022).

Un model integrativ al implicării active a copilului în activitatea de învățare

Implicarea activă a copiilor în activitățile de învățate reprezintă un construct important și relevant pentru practica educațională, deoarece

196 contribuie la succesul educațional și social viitor, prin sprijinirea învățării și dezvoltării (Almqvist & Finnman, 2025). Deși literatura de specialitate nu oferă o definiție precisă a conceptului de implicare, adesea fiind utilizați termenii de angajament sau participare, vom defini implicarea ca „actul sau procesul de a lua parte la o acțiune, a fi inclus sau angajat într-o activitate, a fi acceptat sau a avea acces la resursele necesare” (Karlsson & Gustafsson, 2022; WHO, 2001).

Implicarea presupune angajament, motivație, perseverență, conexiune socială și trăire afectivă. Implicarea activă a copilului în învățare este definită ca interacțiunea și răspunsul copilului la mediul său de învățare, corespunzător stadiului său de dezvoltare și de competență (de Kruif & McWilliam, 1999). Implicarea activă presupune activarea unei stări interne de concentrare și efort susținut în învățare.

Literatura de specialitate (Imms *et al.*, 2016) relevă că implicarea activă a copilului în activitatea de învățare este condiționată de interacțiunea dinamică dintre factorii externi (mediul și contextul în care are loc învățarea), de factorii interni (nivelul de dezvoltare psihosocială a copilului), dar și de experiența anterioară de participare a copilului în activitatea de învățare. Spre exemplu, participarea unui copil la activitățile de învățare poate fi inhibată de o experiență anterioară nefavorabilă, chiar dacă contextul de învățare creat este unul stimulativ și afectogen pozitiv.

Relația dintre cele două categorii de factori este bidirecțională. Experiențele de participare ale copilului în activitatea de învățare pot contribui atât la dezvoltarea competențelor acestuia, care vizează nu numai cunoștințele și achizițiile, cât și caracteristicile personale — încrederea în sine, creșterea sentimentului de autoeficacitate, optimismul, determinarea, autonomia etc., cât și la modificări în cadrul mediului educațional — se facilitează schimbarea atitudinii actorilor implicați (profesori, părinți, comunitate, factori decizionali) în ceea ce privește efectele pozitive ale educației timpurii în societate.

Structura factorilor interni cuprinde abilitatea copilului de a realiza diferite sarcini conform unui standard așteptat (competența în activitate), emoțiile pe care le resimte în timpul activității, nivelul de autoeficacitate pe care copilul îl experimentează în contextul activităților de învățare, precum și interesele și dorințele copilului de a desfășura diferite activități care i se par atractive și semnificative. Nivelul de competență perceput pentru implicarea în activitate este dependent de nivelul de dezvoltare al copilului și se referă la capacitatea copilului de a utiliza obiectele, materialele și instrumentele specifice respectivei activități, de a efectua sarcinile de lucru în mod independent și de a le finaliza cu succes la un anumit nivel

de performanță într-un interval de timp așteptat. Astfel, copiii sunt mai predispuși să participe la activitățile pentru care au dobândit competențele necesare sarcinilor activității.

Participarea activă este influențată și de factorii intrapersonali precum încrederea în sine, autodeterminarea, stima de sine și satisfacția obținută ca urmare a reușitei în sarcinile de lucru. De exemplu, un copil cu o percepție de sine pozitivă, care se simte competent în a desfășura o anumită sarcină și care este valorizat și încurajat de către adult, va manifesta un grad ridicat de disponibilitate în a se implica activ și cu entuziasm în activități. Totodată, participarea și experiențele pozitive pot consolida stima de sine, sentimentul autoeficacității, devenind predictorii ai participării și implicării active ulterioare în activitatea de învățare. Participarea activă la activitățile de învățare și experimentarea unor emoții determinate de reușita în activitate facilitează dezvoltarea la copii de atitudini și caracteristici personale precum optimismul, autonomia și independența. Modul în care copilul se percepe, precum și de emoțiile pe care le trăiește în contextul activităților poate inhiba sau facilita participarea.

Implicarea activă a copilului în învățare depinde de gradul de atractivitate al activităților propuse de către educator. Dacă acestea sunt proiectate în concordanță cu interesele și preferințele copilului, gradul de implicare va fi ridicat, copilul inițiind participarea, și totodată influențând persistența acestuia în sarcinile de învățare. Preferințele copilului se formează prin experiențe care generează plăcere și succes, prin atașamente față de persoane (adulți, copii de aceeași vârstă) care împărtășesc aceleași credințe și valori (Imms *et al.*, 2016), prin asocieri pozitive cu anumite experiențe sau activități desfășurate. Dacă copilului i se oferă posibilitatea de a alege tipul de activitate pe care să o desfășoare, implicarea lui va fi susținută și autentică. În practica educațională, prin organizarea activităților liber alese, copilul are posibilitatea nu numai de a alege în funcție de preferințele și disponibilitățile sale tipul de activitate, ci are posibilitatea prin implicare și participare să-și dezvolte creativitatea, curiozitatea, inițiativa, să socializeze, să-și exerseze anumite priceperi și deprinderi și să-și dezvolte și alte capacități.

Implicarea activă a copilului reprezintă un proces dinamic, social și sinergetic (Lawson & Lawson, 2013) care presupune componente cognitive, emoționale și comportamentale pe care copilul le manifestă în mediul de învățare (Christenson *et al.*, 2012; Appleton *et al.*, 2008; Fredricks *et al.*, 2004). *Implicarea cognitivă* se referă la modul în care copiii reflectă asupra realității, dau sens informațiilor, se autoreglează și utilizează diferite strategii în timpul învățării. Copiii care sunt implicați cognitiv în învățare nu numai că obțin performanțe în rezolvarea sarcinilor cognitive, ci reușesc să

198 fie absorbiți de activitatea de învățare (Csikszentmihalyi 1999; Newman & Wehlage, 1993). *Implicarea afectivă* a copilului în activitatea de învățare se referă la interesul, plăcerea, entuziasmul, cu care participă la activitatea de învățare, sau prin absența furiei, anxietății și plictiselii. Studiile de specialitate au arătat că emoțiile pe care le experimentează copii pe parcursul procesului de învățare influențează capacitatea acestora de implicare. Astfel, atașamentele puternice cresc dorința de implicare în sarcină și motivația de a finaliza activitatea (Voelkl, 2012; Roorda *et al.*, 2011). Nivelurile scăzute de implicare afectivă se asociază cu absentism, niveluri scăzute de angajament, care în timp pot genera dificultăți de disciplinare, dar și probleme comportamentale (Finn & Zimmer, 2012). *Implicarea comportamentală* vizează acțiunile copilului, ce face și cum acționează acesta în sarcini, cum se raportează la activitatea de învățare și care, în mod concret, se manifestă prin mobilizarea atenției și a efortului în vederea realizării sarcinilor, perseverență, respectarea regulilor, realizarea sarcinilor sau din contră refuzul sau abandonarea acestora etc. Implicarea comportamentală are efect direct asupra achizițiilor în planul dezvoltării și a performanțelor în învățare (Finn & Zimmer, 2012; Griffiths *et al.*, 2012; Rumberger & Rotermund, 2012).

Autoreglarea comportamentului este mecanismul intern care-l ajută pe copil să-și monitorizeze gândurile, emoțiile și acțiunile, facilitându-i capacitatea de a-și controla atenția, de a-și direcționa efortul către sarcinile de învățare, de a rămâne concentrat pentru a face față provocărilor, facilitând participarea și implicarea activă.

Participarea copilului este condiționată extern de mediul și contextul în care are loc învățarea. Mediul se referă la structurile sociale și fizice obiective în care copilul trăiește și își desfășoară activitatea, implicând infrastructura fizică, suportul social al educatorilor, părinților, comunității pentru implementarea politicilor educaționale privind educația timpurie și cadrul legislativ care reglementează modul de realizare al educației timpurii. Contextul se referă la personalul educațional, locul de desfășurare a activităților, timpul petrecut în grădiniță, mijloacele necesare în vederea desfășurării activității de învățare. Participarea are loc într-un cadru contextualizat. Implicarea educatorului, natura activităților desfășurate, caracteristicile fizice ale spațiului reprezintă elemente ale contextului specific care influențează modul în care copilul se angajează și se simte implicat în activitate. Spre exemplu, în funcție de modul în care interacționează cu elementele din jur, de ceea ce li se pare interesant, copiii care desfășoară aceeași activitate se pot implica în mod diferit în activitate, influențați fiind de perceperea diferită a contextului în care se află.

Mecanismele externe care facilitează implicarea activă a copilului în activitatea de învățare sunt condiționate de susținerea socială pentru adaptarea la mediu, crearea oportunităților de participare, precum și de diminuarea barierelor contextuale. Sprijinul oferit de factorii interpersonali, în special de educatori, stimularea cooperării și colaborării în cadrul activităților de învățare cu grupul de convârstnici reprezintă factori facilitatori ai implicării. Mediul social suportiv și afectogen pozitiv în care educatorii încurajează și facilitează acomodarea nevoilor copiilor la mediul învățării cresc șansele participării active. Literatura de specialitate evidențiază că ajustarea mediului educațional pentru a deveni incluziv prin adaptarea atât a condițiilor fizice (resurse materiale adaptate, mobilier adecvat, mijloace didactice specifice nivelului individual de dezvoltare), cât și a structurării activităților de învățare (proiectarea activităților de învățare prin utilizarea jocului, elaborarea sarcinilor de învățare care să respecte principiile specifice educației timpurii — principiul particularităților de vârstă și individuale, principiul intuiției, principiul învățării active și experiențiale) vor acționa ca factori favorizanți ai participării. Un mediu educațional care oferă o varietate de oportunități în care copilul să participe va favoriza implicarea activă. Aceasta se referă la diversitatea activităților — dezvoltarea unor activități de învățare variate, care să stimuleze jocul și învățarea experiențială, la facilitarea posibilității copilului de a alege tipul de activitate pe care să o desfășoare — oferă copilului sentimentul controlului și crește motivația pentru implicare, la antrenarea copiilor în activități de grup — la vârstele mici, prin imitare, interacțiunea socială creează cadrul pentru implicare și angajament în activitate etc. Mediul educațional nu oferă întotdeauna oportunități pentru facilitarea implicării active a copilului în învățare, ci poate fi factor frenator, limitativ. Principalele bariere sunt identificate atât la nivelul factorilor structurali ai mediului de învățare (spații inadecvate, lipsa serviciilor de sprijin, mijloace didactice insuficiente sau inadaptate nivelului de dezvoltare al copilului, pregătirea profesională inadecvată a personalului didactic etc.), cât și la nivel atitudinal (prejudecăți, stigmatizare etc.), ceea ce conduce la dificultatea copilului de a-și dezvolta abilitățile și de a-și diversifica experiențele de învățare.

Implicarea activă a copilului în activitatea de învățare reprezintă în același timp un mijloc, dar și un scop în sine în procesul de creștere a calității învățării și a incluziunii la vârstele timpurii. Cunoașterea factorilor, cât și a mecanismelor care stau la baza implicării în învățare a copilului aflat la vârstele timpurii ne oferă puncte de plecare în eficientizarea practicilor educaționale care au ca scop creșterea calității și promovarea incluziunii în educația timpurie.

Evaluarea implicării active a copilului în activitatea de învățare

Preocuparea specialiștilor din domeniul practicii educaționale timpurii relevă nu numai importanța facilitării implicării copiilor în activitatea de învățare, ci și a identificării modalităților eficiente de evaluare a gradului de implicare.

Dificultatea măsurării implicării active a copilului aflat la vârstele timpurii în activitatea de învățare derivă mai ales din natura complexă și multidimensională a constructului, care îmbină dimensiunile comportamentale, cognitive și emoționale destul de greu de delimitat, mai ales în contextul copilului aflat la vârstele timpurii, din provocările metodologice legate de dezvoltarea unor instrumente valide, precum și din dependența manifestărilor implicării de contextul educațional, de calitatea interacțiunilor sociale și de variabilitatea situațiilor de învățare. Raportat la vârstele timpurii, literatura de specialitate (Kishida & Kemp, 2006, Son *et al.*, 2023) ne relevă următoarele dificultăți pe care specialiștii le întâmpină în măsurarea obiectivă a gradului de implicare activă a copilului în activitatea de învățare: diferențele individuale, diversitatea indicatorilor care reflectă implicarea care sunt dependenți nu numai de caracteristicile individuale ale copilului, ci și de contextul educațional în care are loc evaluarea, precum și de temporalitatea implicării copilului în sarcina de învățare.

Implicarea copilului în sarcinile de învățare este o experiență personală, care se manifestă diferit mai ales la copii aflați la vârstele timpurii. Diferențele individuale la vârstele timpurii se reflectă în modul în care copilul experimentează și exprimă implicarea în activitățile de învățare, și care sunt dependente de nivelul de dezvoltare psihosocială a copilului. Caracteristici personale, precum capacitatea de comunicare, nivelul funcțiilor executive — atenția, autoreglarea, sentimentul autoeficacității etc. sunt într-o dinamică accentuată de manifestare la vârstele timpurii, ceea ce poate afecta modul de implicare activă al copilului.

Contextul educațional în care are loc învățarea la vârstele timpurii este dependent de modul de structurare a activităților desfășurate, de dotarea materială, de modul de structurare al relațiilor sociale (implicarea cadrelor didactice, relația familie-școală-comunitate, structura și dimensiunea grupeii de copii etc.), de valorile culturale existente. Jocul reprezintă principala activitate în care copilul învață. Diversitatea activităților de joc care i se propun copilului, de la jocul liber, în care copilul își manifestă interesele și preferințele sale, la jocul simbolic, jocul de rol, jocul psihomotric, jocul de construcție, jocul didactic, în care copilul trebuie să respecte reguli și în

care se confruntă cu diferite situații problematice determină grade diferite de implicare, ceea ce reprezintă o provocare în alegerea instrumentelor de măsurare obiectivă a implicării.

Totodată la vârstele timpurii este destul de dificil să se surprindă constanța în manifestarea implicării copilului. Grilele de observare comportamentală surprind manifestarea implicării ca o stare tranzitorie și nu relevă o tendință stabilă, generalizabilă, a copilului de a se comporta într-un anumit fel. La vârstele timpurii, implicarea comportamentală este cel mai facil de măsurat deoarece educatorii pot identifica prin observarea sistematică a comportamentului dacă un copil este implicat sau nu în sarcinile de învățare. Scalele de măsurare a comportamentelor pot include indicatori precum realizarea sarcinii, perseverența în sarcină, diferite calități ale atenției precum gradul de concentrare, stabilitatea în sarcină, ușurința și rapiditatea cu care trece de la o sarcină la alta, precum și mobilizarea efortului, independența în rezolvarea sarcinilor, autocontrolul, manifestarea entuziasmului etc.

Evaluarea implicării comportamentale a copiilor de către educator conduce în mod direct la elaborarea unor strategii educaționale eficiente pentru reducerea neimplicării și neparticipării active, precum și la prevenirea rezultatelor negative în planul învățării. La vârstele timpurii evaluarea implicării emoționale și cognitive este dificil de realizat, datorită multidimensionalității conceptuale și a modalităților de măsurare. Pentru măsurarea implicării cognitive și emoționale, literatura de specialitate evidențiază ca instrumente de măsurare autoraportările. Capacitățile metacognitive și lingvistice limitate ale copiilor mici reduc validitatea și obiectivitatea măsurării, prin răspunsuri extreme și lipsite de discriminare. Observația sistematică a comportamentului surprinde preponderent manifestările conduitei, care sunt dependente de contextul sarcinii și al interacțiunilor sociale (educator-copil, copil-copil) și nu procesele interne, care sunt inferate și care ar avea un risc ridicat de eroare.

Concluzii

Educația timpurie de calitate, fundamentată pe politici educaționale coerente, structuri adecvate și procese educaționale centrate pe copil, reprezintă un pilon esențial al dezvoltării copilului și al integrării sociale a copilului. Studiile de specialitate confirmă faptul că implicarea copilului în programe educaționale de calitate încă din perioada de vârstă timpurie, cresc șansele de dezvoltare a competențelor de învățare ceea ce conduce către reușită și adaptare școlară. Totodată se confirmă faptul că mediile

202 educaționale incluzive, care stimulează participarea și angajamentul activ al copiilor constituie puntea de legătură între resursele educaționale și dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională și a capacităților de învățare ale copilului. Astfel, implicarea activă a copilului la nivel cognitiv, emoțional și comportamental este atât un indicator al calității intervențiilor educaționale, cât și mecanismul principal prin care al învățării și incluziunii sociale.

Bibliografie

- Almqvist, L. & Finnman, J. (2025), Engagement in activity settings of first and second language learners in preschool — The role of qualified preschool teachers and classroom structure, *Early Education and Development*, 36(3), 744–765. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2423388>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008), Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct, *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2015), The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders’ academic and behavioral outcomes, *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.002>
- Chiu, M.M., Chow, B.W.-Y., McBride, C. & Mol, S.T. (2016), *Students’ sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175–196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
- Choi, J.Y., Horm, D.M., Jeon, S. & Ryu, D. (2019), Do stability of care and teacher–child interaction quality predict child outcomes in Early Head Start?, *Early Education and Development*, 30(3), 337–356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1546096>
- Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds.), (2012), *Handbook of research on student engagement*, Springer. doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7
- Csikszentmihalyi, M. (1999), If we are so rich, why aren’t we happy?, *American Psychologist*, 54(10), 821–827. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.10.821>
- Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L. & Lloyd-Johnsen, C. (2022), Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature, *Educational Review*, 76(4), 1057–1086. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2077704>
- Finn, J.D. & Zimmer, K. (2012), Student engagement: What is it? Why does it matter? In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 97–132, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004), School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gray-Lobe, G., Pathak, P.A. & Walters, C.R. (2023), The long-term effects of universal preschool in Boston, *The Quarterly Journal of Economics*, 138(1), 363–411. <https://doi.org/10.1093/qje/qjac045>

- Griffiths, A., Liles, E., Furlong, M.J. & Sidhwa, J. (2012), The relations of adolescent student engagement with troubling high-risk behaviors. In S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 563–584, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_27
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P.H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P.L. & Gordon, A.M. (2017), Participation, both a means and an end: A conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Kishida, Y. & Kemp, C. (2006), Measuring child engagement in inclusive early childhood settings: Implications for practice, *Australian Journal of Early Childhood*, 31(2), 14–19. <https://doi.org/10.1177/183693910603100204>
- de Kruif, R.E.L. & McWilliam, R.A. (1999), Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement, *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 515–536. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00028-9)
- Karlsson, E. & Gustafsson, J. (2022), Validation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) core sets from 2001 to 2019 — A scoping review, *Disability and Rehabilitation*, 44(14), 3736–3748. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1878562>
- Lawson, M.A. & Lawson, H.A. (2013), New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice, *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P.L., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015), *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development* (CARE Project, Deliverable D4.1), CARE — European Early Childhood Education and Care. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf
- Morales-Murillo, C.P., Gutiérrez, J.A. & van de Gaer, E. (2020), Process quality in early childhood education and care: Associations with child outcomes in six countries, *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 31–45. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.001>
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017), *European framework of quality and wellbeing indicators* (CARE Project, Deliverable D6.3), CARE — European Early Childhood Education and Care. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf
- Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. (1993), Five standards of authentic instruction, *Educational Leadership*, 50(7), 8–12.
- OECD (2018), *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care* (Starting Strong), OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD (2019), *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018 (TALIS)*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>

- 204 OECD (2020), *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia and the United States*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Pianta, R.C., Downer, J. & Hamre, B.K. (2016), Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems, *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Ritoša, A., Åström, F., Björck, E., Pihlgren, A. & Sheridan, S. (2023), Measuring children's engagement in early childhood education and care settings: A scoping literature review, *Educational Psychology Review*, 35(99). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09815-4>
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011), The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach, *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rumberger, R.W. & Rotermund, S. (2012), The relationships between engagement and high school drop-out. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 491–514, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Schmutz, R. (2024), Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis of evidence, *Research in Social Stratification and Mobility*, 89, 100859. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100859>
- Shafer, A.E. & Wanless, S.B. (2023), Engagement in early childhood: Considering conceptual clutter and existing measures, *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 257–270. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01297-9>
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (eds.) (2000), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Sincovich, A., Harman-Smith, Y., Gregory, T. & Brinkman, S. (2020), *The relationship between early childhood education and care and children's development* (AEDC Research Snapshot), Australian Government. <https://www.aedc.gov.au>
- Slot, P. (2018), *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review* (OECD Education Working Papers, No. 176), OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Son, S.-H.C., Baroody, A.E. & Opatz, M.O. (2023), Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the Shared Reading Engagement Rating Scale, *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 47–60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.001>
- World Health Organization (2001), *International classification of functioning, disability and health (ICF)*, World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407>
- Voelkl, K.E. (2012), School identification. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 193–218, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9
- von Suchodoletz, A., Lee, D.S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. & Yoshikawa, H. (2023), Early childhood education and care quality and

- associations with child outcomes: A meta-analysis, *PLOS ONE*, 18(5), e0285985. 205
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>
- Wysłowska, O. & Slot, P.L. (2020), Structural and process quality in early childhood education and care provisions in Poland and the Netherlands: A cross-national study using cluster analysis, *Early Education and Development*, 31(4), 524–540.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M R., Espinosa, L.M., Gormley, W.T., Ludwig, J., Magnuson, K.A., Phillips, D. & Zaslow, M.J. (2013), *Investing in our future: The evidence base on preschool education*, Society for Research in Child Development; Foundation for Child Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579818.pdf>

Perspective psihopedagogice asupra socializării în educația timpurie

Conf. univ. dr. Editha-Margareta Coșarbă* (Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad),
Prof. univ. dr. habil. Ovidiu-Florin Toderici (Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad)

1. Introducere: socializarea ca finalitate și proces în educația timpurie

Socializarea în educația timpurie poate fi înțeleasă concomitent ca finalitate (ansamblu de rezultate vizate: competențe socioemoționale, norme și roluri interiorizate, dispoziții prosociale, identitate socială emergentă) și ca proces (mecanismele prin care aceste rezultate se constituie în timp, prin interacțiune cu adulții, colegii și mediul cultural).

Ca finalitate, socializarea vizează cunoștințe sociale (reguli, roluri), abilități (comunicare, cooperare, rezolvare pașnică a conflictelor), atitudini (respect, toleranță, responsabilitate) și dispoziții afective (empatie, auto-reglare emoțională). Aceste achiziții susțin parcurgerea sarcinilor psihosociale timpurii, de la formarea inițiativei fără accentuarea vinovăției la consolidarea sentimentului de competență (hărnicie) în locul trăirilor de inferioritate (Erikson, 1950/1993; OECD, 2018, 2021).

Ca proces, socializarea *se formează* prin interacțiuni apropiate și recurente, în care copilul participă activ, iar adultul creează contexte, modelează limbajul emoțiilor și oferă sprijin educațional gradat în zona dezvoltării proxime. Jocul de rol și jocul simbolic funcționează ca un *laborator al aces-tei formări împreună*, oferind ocazii pentru *schimbări treptate de perspectivă* și pentru negocierea regulilor (Piaget, 1952/2001; Vygotsky, 1978). Calitatea atașamentului și continuitatea relațiilor cu *adulții de referință* (părinți/îngrijitori și cadre didactice) susțin disponibilitatea pentru explorare socială și reglarea emoțiilor; un climat predictibil poate atenua vulnerabilitățile familiale și favoriza cooperarea (Ainsworth *et al.*, 1978/2015; Bowlby, 1969/1982).

Reperete teoretice majore se completează reciproc: perspectiva constructivistă (decentrare prin joc, trecerea de la heteronomie la autonomie),

* Adrese de corespondență: ecosarba@yahoo.com; todflorin@yahoo.com.

viziunea socioculturală (medierea limbajului și zona dezvoltării proxime), modelul psihosocial, teoria atașamentului (baza de securitate pentru explorare) și abordarea bioecologică (procese proximale în sisteme interdependente) explică, împreună, cum se constituie socializarea în educația timpurie.

1.1. Constructivismul genetic

În etapa preoperațională (aprox. 2–7 ani) copilul dispune de funcția simbolică (limbaj, joc de rol, desen), însă persistă centrările și ireversibilitatea logică. Jocul cooperativ și interacțiunile repetate cu semenii devin contexte de decentrare și negociere a regulilor, pregătind internalizarea acestora la nivelul grupei. *O consecință esențială* o constituie trecerea de la heteronomie (regula aparține adultului) la forme incipiente de autonomie morală, accelerată de conflictele socio-cognitive dintre egali (Piaget, 1932/2013; 1952/2001).

1.2. Paradigma socioculturală

Vygotsky descrie socializarea ca proces de internalizare a practicilor sociale prin *mediere semiotică* (limbaj, semne, instrumente culturale). În grădiniță, jocul de imaginație oferă un cadru privilegiat pentru reguli, autoreglare și negocierea rolurilor: copiii folosesc *limbajul în interacțiune* (adresat celorlalți) ca să-și dirijeze comportamentul, iar această utilizare trece treptat prin vorbirea pentru sine spre *vorbire interioară*, mecanism central al auto-organizării (Vygotsky, 1978).

1.3. Dezvoltarea psihosocială

În perioada preșcolară, sarcina psihosocială majoră este *consolidarea inițiativei* fără accentuarea vinovăției: explorarea, asumarea de roluri și reușitele împărtășite alimentează emergența *sentimentului de scop personal*. Odată cu intrarea în școală, centrul de greutate se deplasează către dezvoltarea *hărniciei* și prevenirea trăirilor de inferioritate; *competența socială* și *recunoașterea efortului* întăresc sentimentul de competență (Erikson, 1950/1993).

1.4. Teoria atașamentului

Profilul de atașament oferă baza de securitate necesară explorării sociale: copilul tolerează separări scurte, caută sprijin la nevoie și revine la

208 activitate; tiparele însecurizante pot îngreuna participarea și negocierea. În educația timpurie, predictibilitatea și coreglarea oferite de cadrul didactic pot atenua vulnerabilități și modela comportamente prosoziale (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978/2015; Bowlby, 1969/1982).

1.5. Modelul bioecologic

Socializarea rezultă din interacțiuni proximale recurente în interiorul mai multor sisteme: microsistem (familie, grupă), mezosistem (relația familie–grădiniță), exosistem (servicii/politici), macrosistem (valori culturale), cu desfășurare în timp (cronsistem). Pentru grădiniță, microsistemul și mezosistemul sunt cruciale: coerența mesajelor dintre casă și instituție, implicarea familiei și calitatea interacțiunilor educator–copil determină calitatea de proces a mediului (Bronfenbrenner, 1979).

2. Mecanismele socializării în grădiniță

Socializarea în grădiniță nu se instalează prin lecții despre comportament, ci printr-un *ansamblu de procese* recurente care se întrepătrund: jocul simbolic și jocul de rol, sprijinul educațional gradat al adultului, colaborarea între egali, alfabetizarea emoțională și autoreglarea, structurile explicite de cooperare și continuitatea cu familia. Acestea funcționează eficient atunci când sunt ancorate în *rutine previzibile* și într-un mediu în care regulile sunt *coconstruite*, iar oportunitățile de interacțiune sunt frecvente și predictibile (Piaget, 1952/2001; Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979).

2.1. Jocul ca mediu de socializare

Jocul simbolic și jocul de rol (magazin, familie, spitalul păpușilor) promovează perspectiva socială, negocierea regulilor și autoreglarea. Dincolo de valoarea ludică, jocul constituie laboratorul socializării: copiii învață alternarea rândului, soluționarea pașnică a conflictelor, exprimarea și acceptarea emoțiilor. Un design didactic adecvat combină timp pentru joc liber, materiale-suport variate, roluri clarificate și mediere discretă a adultului prin întrebări și parafrazări (Piaget, 1952/2001; Vygotsky, 1978).

Tabelul 1. Socializarea în educația timpurie — cadre teoretice, mecanisme și implicații didactice

Cadru teoretic	Concepte-cheie	Ce explică în socializare	Mecanisme/ Instrumente	Rolul adultului / al colegilor	Implicații didactice (grădiniță)	Riscuri dacă e aplicat greșit
Piaget, (1932/2013; 1952/2001) (constructivism genetic)	Funcția simbolică; egocentrism → decenterări; trecerea heteronomie → autonomie	Cum jocul și conflictul sociocognitiv duc la înțelegerea regulilor și la abordarea perspectivei celuilalt	Joc simbolic/ rol; conflicte constructive; reguli coconstruite	Adultul oferă contexte și reguli clare, dar lasă negocierea între copii; colegii sunt motorul decenterării	Centre de joc cooperativ; roluri rotative (lider, responsabil materiale); reguli formulate pozitiv și discutate	Suprastructurarea de către adult blochează negocierea; accent exclusiv pe conformare, nu pe autonomie
Vygotsky (1978) (sociocultural)	Mediere culturală; limbajul ca instrument; ZDP; vorbire privată → interioară	Cum interacțiunea ghidată și limbajul construiesc autoreglarea și normele sociale	Scaffolding; joc de rol ghidat; dialoguri model; instrumente semiotice	Adultul este mediator (întrebări, parafrazări); colegii — tutori între egali	Scenarii de dialog („Propun să...”), bățul vorbitor, rutine de negociere; perechi expert-novice	Prea mult ajutor → dependență; limbaj prescriptiv fără sens pentru copil
Erikson (1950/1993) (psihosocial)	Inițiativă vs. vinovăție; apoi industrie vs. inferioritate; identitate socială emergentă	De ce participarea și recunoașterea efortului susțin scopul și competența	Sarcini cu sens; feedback formativ; responsabilități reale în „comunitatea clasei”	Adultul oferă validare și cadre sigure pentru inițiativă; colegii oferă recunoaștere/ oglinzi sociale	„Joburi” de clasă, proiecte comune, „vizibilizarea” progresului (portofoliu social)	Critică globală, etichetări sau competiții rigide → vinovăție și retragere

Cadru teoretic	Concepte-cheie	Ce explică în socializare	Mecanisme/ Instrumente	Rolul adultului / al colegilor	Implicații didactice (grădiniță)	Riscuri dacă e aplicat greșit
Bowlby & Ainsworth (1978/2015; Bowlby, 1969/1982) (atașament)	Bază de securitate; tipare de atașament; coreglare	De ce siguranța relațională permite explorare, cooperare și reglare emoțională	Rutine previzibile; răspuns sensibil; etichetarea emoțiilor; tranziții anunțate	Adultul ca figură disponibilă, sensibilă; colegii ca teren sigur de practică socială	Ritualuri (salut, închidere), colț de reglare, „termometrul emoțiilor”, povești socio-emoționale	Insensibilitate la semnalele copilului; reguli aplicate rigide, fără suport emoțional
Bronfenbrenner (1979) (bioecologic)	Micro/Mezo/Exo/Macrosistem; procese proximale; cronosistem	Cum contextul multistrat influențează socializarea și de ce coerența familie-grădiniță contează	Parteneriat educațional; continuitate rutine; deschidere spre comunitate	Adultul creează punți cu familia/comunitatea; colegii ca rețea de sprijin	Plan comun cu familia (ritualuri partajate), vizite comunitare, sociograme pentru incluziune	Intervenții izolate, fără aliniere cu familia; ignorarea contextului cultural și a timpului (tranziții)

Aplicații: Se organizează colțuri de stand (fructe, brutărie, atelier), cu materiale deschise și etichete vizuale. Înainte de deschidere, regulile se construiesc colectiv, prin acord explicit (număr maxim de copii la stand, rând vizibil, formule de cerere politicoasă), își aleg sau negociază roluri (vânzător, client, organizator al rândului) și stabilesc rotația. Adultul sprijină discret prin întrebări care deplasează atenția către perspectivă și soluții (Cum procedăm când se adună prea mulți copii la același stand?, Ce ar fi corect pentru toți?), parafrazează propunerile și le ancorează în reguli comune. Activitatea se încheie cu un scurt cerc de reflecție: fiecare copil numește o acțiune care a susținut cooperarea și propune o ajustare pentru data viitoare. Exercițiul valorifică funcția simbolică și învățarea mediată, facilitând decentrări și negocierea regulilor în interacțiuni autentice.

2.2. Mediatori ai socializării: adulții și colegii

Cadrul didactic acționează ca *agent al coreglării și mediator al interacțiunilor*, etichetează și explicitează emoțiile, transformând trăirile în limbaj comun; oferă sprijin educațional gradat prin întrebări de ghidare, parafrazări și modelare de dialog; proiectează rutine și tranziții previzibile; amenajează spații de reglare accesibile; instituie și exersează consecvent o procedură clară de soluționare a conflictelor (*Opresc–Spun–Ascult–Propun–Alegem*).

În paralel, *învățarea între egali* este cultivată deliberat prin modelare reciprocă, negociere și *aprecieri/confirmări sociale* pozitive. Pentru că poziționările sociometrice se conturează precoce, sunt necesare măsuri explicite de *incluziune*: observație pedagogică sistematică (note anecdotice, liste de verificare), sociograme cu nominalizări exclusiv pozitive, asocieri strategice în perechi/echipe și roluri rotative care largesc oportunitățile de participare și previn izolarea. Aceste practici sunt asociate cu o competență emoțională mai bună, relații pozitive între copii și statut sociometric mai echilibrat (Denham, 2007; Williams & Gilmour, 1994). Integrarea conștientă a celor două canale — medierea adultului și sprijinul dintre egali — oferă copiilor *ocazii repetate și predictibile* de a folosi limbajul emoțiilor, de a negocia reguli și de a „repara” interacțiuni în contexte cu sens.

2.3. Emoțiile și autoreglarea

Competența emoțională se asociază constant cu participarea activă la activități, cu relații pozitive între egali și cu o tranziție mai lină către școală (Denham, 2007). Intervențiile de învățare socio-emoțională din grădiniță obțin, în medie, efecte pozitive mici-medii atât asupra acestor

212 competențe, cât și asupra reducerii comportamentelor problematice; rezultatele sunt mai ferme atunci când strategiile sunt integrate în rutina zilnică — prin momente scurte, repetate, ancorate în joc și în situații reale de interacțiune — și nu livrate ca secvențe izolate (Murano, Sawyer & Lipnevich, 2020).

Matricea dezvoltării competenței emoționale (de la coreglare la autoreglare) este un instrument didactic elaborat de autori pentru uz formativ. Structura pe niveluri reflectă trecerea de la coreglare la autoreglare și este aliniată la repere teoretice (Thompson, 1994; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001; Saarni, 1999) și la cercetări privind legătura dintre cunoașterea emoțiilor, autoreglare și adaptarea școlară timpurie (Denham, 2007; Denham *et al.*, 2012; Blair & Raver, 2015), precum și la instrumente utilizate pentru monitorizarea reglării (ERC — Shields & Cicchetti, 1997; PSRA — Smith-Donald *et al.*, 2007; HTKS — Gonzales *et al.*, 2021). Ea nu etichetează copilul, ci oferă un *profil de moment* care ghidează intervenția:

Nivelul 1 se prioritizează etichetarea emoțiilor și sprijinul direct;

Nivelul 2 sprijinul devine ghidat, cu propoziții-schelet și pauze scurte de reglare;

Nivelul 3 copilul începe să aplice singur 1–2 strategii și să reia activitatea;

Nivelul 4 distinge nuanțe, argumentează și inițiază repararea relației.

Tabelul 2. Matricea dezvoltării competenței emoționale (de la coreglare la autoreglare) — Instrument didactic elaborat de autori pentru uz formativ

Nivel	Recunoaștere	Exprimare	Reglare (strategii)	Indicatori observabili
1	Identifică confuz emoțiile de bază.	Exprimă emoții prin comportament; limbaj minim.	Necesită coreglare completă.	Evita jocul; se blochează în conflict.
2	Recunoaște 3–4 emoții de bază.	Folosește propoziții-schelet („Sunt... pentru că...”).	Acceptă sugestii de reglare.	Are nevoie de sprijin pentru a reveni.
3	Distinge emoții apropiate (tristețe/frustrare).	Exprimă adecvat; cere ajutor.	Aplică 1–2 strategii simple.	Reia activitatea după conflict.
4	Recunoaște nuanțe și cauze.	Argumentează; oferă sprijin colegilor.	Selectează autonom strategii potrivite.	Inițiază repararea relației.

Matricea indică *un profil de moment*, nu o etichetă; ea se citește prin corelarea manifestării dominante din 3–4 episoade diferite (joc pe centre, tranziții, sarcini de echipă) cu informații din portofoliu și din dialogul cu familia. Important nu este nivelul în sine, ci *regularitatea* cu care apar indicatorii — felul în care copilul recunoaște și numește trăiri, cere ajutor, revine după tensiuni sau inițiază repararea unei interacțiuni. În această cheie, interpretarea conduce către *ajustarea contextului*: matricea nu cere să schimbe copilul, ci *să schimbe situația educațională* în care învață să coopereze (Vygotsky, 1978; Denham, 2007).

3. Socializarea în curriculumul pentru educație timpurie

Curriculumul pentru educație timpurie (OMEN nr. 4694/02.08.2019) consacră explicit domeniul „Dezvoltare socio-emoțională” și recomandă abordări integrate, centrate pe copil, în care jocul rămâne mediul privilegiat de învățare, iar predictibilitatea rutinei (ritualuri zilnice, tranziții anunțate) și participarea la viața grupei (roluri și responsabilități) susțin formarea competențelor de relaționare și autoreglare. Documentul pune accent pe incluziune — prin adaptări de comunicare, materiale și organizare pentru copiii cu cerințe educaționale speciale — și pe parteneriatul bidirecțional cu familia, astfel încât mesajele educaționale să fie coerente între casă și grădiniță (Ministerul Educației Naționale, 2019).

Din perspectiva proiectării didactice, curriculumul oferă finalități/competențe, exemple de comportamente observabile și orientări metodologice pentru organizarea activităților pe centre/colțuri. În această logică, socializarea nu este predată în mod declarativ, ci construită în contexte cotidiene: întâlnirea de dimineață, jocul sociodramatic, sarcini cu interdependență pozitivă, momente scurte de reflexivitate în grup, proceduri clare de reparare a conflictelor. Recomandarea de a menține rutine previzibile nu vizează doar ordinea, ci creează bază de securitate pentru implicarea socială și pentru trecerea treptată de la coreglare la autoreglare (Ministerul Educației Naționale, 2019; OECD, 2018, 2021).

Curriculumul susține, de asemenea, coerența dintre mediu și interacțiuni: organizarea spațiului pe zone cu sens social (colțuri de rol, construcții, atelier) și formularea criteriilor de reușită la îndemâna copiilor (de pildă, *toți contribuie, cerem pe rând, punem materialele la loc*) transformă regulile din enunțuri abstracte în instrumente de auto-orientare. În acord cu literatura asupra calității de proces în educația timpurie, se privilegiază sprijinul emoțional, organizarea eficientă a clasei și modelarea limbajului

214 în momentele de joc și cooperare, acestea fiind condiții proximale pentru progres socio-emoțional (OECD, 2018, 2021).

Pe dimensiunea incluziunii, curriculumul recomandă adaptări rezonabile la nivel de limbaj, materiale, timp și roluri, astfel încât fiecare copil să aibă acces, participare și apartenență la comunitatea grupei. În practică, aceasta înseamnă asocieri strategice între copii, roluri rotative în mini-echipe, suport vizual și sprijin educațional gradat în situații de interacțiune. În planul parteneriatului cu familia, documentul încurajează canale de comunicare bidirecționale (jurnal de clasă, întâlniri tematice, ateliere) și armonizarea unui mic set de reguli comune acasă–grădiniță, pentru a evita discrepanțele normativ-emoționale și a susține consecvența (Ministerul Educației Naționale, 2019).

Evaluarea este tratată în cheie formativă: se recomandă observația contextualizată, documentarea autentică (episoade anecdotice, liste de verificare), portofoliul și dialogul profesionist cu familia, cu accent pe indicatori observabili și pe reglaje concrete ale mediului și interacțiunilor. În spiritul recomandărilor internaționale, accentul cade pe monitorizarea interacțiunilor și pe decizii pedagogice cu ciclu scurt (3–6 săptămâni), evitându-se etichetările și utilizările sumative premature (OECD, 2018, 2021).

4. Construcția mediului educațional pentru socializare

Un mediu educațional favorabil socializării nu se reduce la „decor” sau la un set de reguli afișate, ci reprezintă o orchestrare intențională a relațiilor, spațiilor, materialelor și rutinelor zilnice, astfel încât copiii să aibă, zi de zi, *oportunități reale de participare, cooperare și reglare*. În logica modelului bio-ecologic, efectele apar când procesele proximale sunt recurente, reciproce și predictibile (Bronfenbrenner, 1979), iar calitatea interacțiunilor rămâne constantă (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; OECD, 2021).

Temelia socializării este *siguranța relațională*: copilul știe la ce să se aștepte, primește reacții sensibile și are *ritmuri recognoscibile* pe parcursul zilei (Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1969/1982). În practică, aceasta înseamnă:

- Rutină previzibilă, anunțată vizual (timetable cu pictograme), tranziții scurte și semnalizate din timp (clopoțel, melodie, timer vizual).
- Reguli construite cu copiii și formulate pozitiv (*vorbim pe rând, păstrăm materialele comune*), discutate și exersate în contexte reale (cerul de dimineață, jocul pe centre).
- Limbaj explicit al emoțiilor: termometrul emoțiilor, carduri cu expresii-sprijin (*Sunt supărat pentru că... Am nevoie de...*), mesaje la persoana I (*Mă deranjează când...*) (Denham, 2007).

- **Apreciere descriptivă (nu etichete globale):** *Ai așteptat rândul și ai întrebat colegul, astfel v-ați înțeles rapid.*

Un astfel de climat crește disponibilitatea pentru explorare și dezarmează multe conflicte minore, pentru că regulile și limbajul comun sunt deja interiorizate.

Socializarea se *învață făcând*, de aceea spațiul clasei trebuie să promoveze *jocul de rol și cooperarea*. Colțurile de rol (familie, magazin, atelier) devin scenă pentru *negociere de roluri, reguli și responsabilități*. Materialele deschise (blocuri, piese de construcție, textile, recipiente) susțin improvizația și „invenția” comună; accesul liber la costume și la obiecte neutre stimulează scenarii împărtășite.

Provocările cooperative dau sens social sarcinilor: *Amenajați împreună un mic restaurant; Construiți un adăpost pentru două figurine; Organizați colțul de bibliotecă pentru vizita părinților*. Aceste sarcini cer interdependență pozitivă (fiecare are ceva de făcut pentru reușita comună) și oferă context pentru sprijin educațional gradat din partea adultului în *zona dezvoltării proxime* (Vygotsky, 1978; OECD, 2021).

Aplicație: Podul comunității (STEM pentru preșcolari)

Vârsta/grupa: 4–7 ani

Durata: 20–30 min. construcție + 5–10 min. test & prezentare

Obiective de învățare:

- *sociale:* cooperare în mini-echipă prin asumarea și rotirea echitabilă a rolurilor, luarea de decizii comune prin consultare; respectarea rândului, împărțirea sarcinilor și cererea/oferirea de ajutor, cu repararea rapidă a micilor neînțelegeri.
- *cognitive:* planificarea demersului (stabilirea pașilor), formularea și testarea ipotezelor, compararea rezultatelor și justificarea alegerilor folosind corect vocabularul tehnic de bază (stabil, lat, suport, greutate, echilibru).
- *autoreglare:* urmarea criteriilor și a pașilor de testare stabiliți; tolerarea eșecului și reluarea încercării; gestionarea timpului de așteptare și utilizarea autoinstrucțiunilor („întâi..., apoi...”), cu revenire la sarcină după pauze scurte.
- *comunicare:* argumentarea ideilor („Propun asta pentru că...”), adresarea de întrebări constructive și reformularea ideilor colegilor pentru verificare; folosirea mesajelor la persoana I („Mă deranjează.../Am nevoie de...”) într-un ton cooperant.

Materiale necesare: cuburi, pahare din carton, bețe de lemn, elastice, bandă de hârtie, carton, role; figurine pentru test; sursă „vânt” (suflat ușor / ventilator mic setat pe minimum); ruletă/riglă, markere, cartonașe „Ideea noastră”.

Amenajarea spațiului: spații marcate pe podea (bandă) pe care trebuie să se sprijine podul.

Roluri:

- *Coordonator:* urmărește pașii și criteriile, se asigură că toți au un rol, anunță rotația și cere acordul echipei înaintea schimbărilor. Replici-schelet: „Verificăm pașii...”, „Suntem de acord să...?”, „Acum schimbăm rolurile.”
- *Constructor:* manipulează piesele mari conform planului comun, cere resurse, semnalizează când are nevoie de ajutor; nu modifică singur structura. Replici-schelet: „Am nevoie de...”, „Propun să fixăm suportul aici.”, „Poți ține baza cât lipesc?”
- *Responsabil testare:* plasează figurinele, anunță și rulează testul (1 figurină → 3; fără „vânt” → cu „vânt”), cronometrează și raportează rezultatul. Replici-schelet: „Anunț testul... 3, 2, 1.”, „Rezultatul: se clatină/rezistă.”, „Reluăm după ajustare?”
- *Reporter:* notează ideile și deciziile echipei, pune întrebări de clarificare, face rezumatul/ prezentarea finală (poate fotografia produsul). Replici-schelet: „Am notat că decidem să...”, „Ce motiv ai pentru propunere?”

Pașii activității

1. **Plan (3 min):** „Cum va arăta podul? Ce materiale alegem?” schiță rapidă pe cartonaș.
2. **Construim și testăm (15–20 min):** teste pe parcurs, ajustări.
3. **Prezentare (7 min):** echipele explică strategiile.

Participare echitabilă: ajustări și sprijin în activitate

Acces fizic/motric: piese ușoare și mari, tăvi antiderapante, mânere/ cleme pentru prindere; sarcini alternative (lipit etichete, cronometrare, fotografiere).

Suport vizual: pictograme pentru pași și criterii, cod de culori pe roluri/ materiale.

Comunicare/ limbaj: carduri-stem („Propun... pentru că...”, „Observ că...”), vocabular în imagini (stabil, lat, suport, greutate), modelare prin parafrază.

Atenție/reglare senzorială: timer vizual, semnal „Stop–Gândim–Reluăm”, colț de liniște la nevoie; pauze scurte programate.

Perechi de sprijin: copil fluent verbal + coleg mai rezervat; împărțirea sarcinii în pași mici.

Redefinirea succesului (flexibil): dacă greutatea e dificilă → criteriul devine „rezistă la vânt 5 secunde” și explică pașii; sau „stă 10 sec fără sprijin” / „toți explică o schimbare făcută”.

Monitorizare: Documentarea progresului social și a procesului de lucru al echipei, pentru reglaje rapide și comunicare coerentă.

Indicatori urmăriți (consecvenți cu criteriile activității): participare echilibrată și respectarea rolurilor; cooperare: consultare înaintea modificărilor, asumare de sarcini; autoreglare: urmărirea pașilor și revenirea după dificultăți; comunicare: justificarea deciziilor, ascultare activă; rezultat: îndeplinirea criteriului tehnic (stabilitate).

Conflictele sunt oportunități de învățare atunci când există o procedură stabilă și un adult mediator care asigură ritmul, claritatea și echitatea. În grupele de preșcolari funcționează consecvent o secvență scurtă, ușor de interiorizat: opresc — spun — ascult — propun — alegem:

Opresc: înseamnă întreruperea comportamentului problematic și crearea unei pauze de calmare;

Spun: presupune formularea la persoana I a trăirii și a faptelor („Sunt supărat pentru că... Am nevoie de...”);

Ascult: fiecare copil are timp egal să-și prezinte perspectiva, fără întreruperi;

Propun: se generează opțiuni concrete de acțiune;

Alegem: înseamnă decizia comună asupra variantei suficient de bună pentru toți și clarificarea pașilor imediat următori. Reperul reușitei nu este „cine are dreptate”, ci dacă echipa a găsit o soluție funcțională și s-a întors în activitate.

Rolul adultului este de mediator al dialogului: oferă propoziții-schelet (*Propun să..., Ce putem face ca să...?*), etichetează emoțiile și descrie comportamente observabile (nu intenții sau trăsături), parafrazează pentru acuratețe și ține atenția pe problemă, nu pe persoană. Sprijinul este vizibil la început (modelează limbajul, secvențiază pașii), apoi se retrage treptat pe măsură ce copiii folosesc singuri scenariul de mediere. Astfel, procedura devine autoinstrucțiune (mă opresc – spun – ascult – propun – aleg) și mută treptat controlul dinspre coreglare spre autoreglare.

Procedura este susținută de spațiul de reglare (loc neutru, accesibil, cu materiale senzoriale, un card cu 3 respirații și un timer) conceput ca pauză de recalibrare, nu ca sancțiune. Copilul învață să revină la activitate după o scurtă autoreglare, semnalând disponibilitatea de reluare. După calmare,

218 urmează repararea relației: scuze funcționale, reluarea regulii comune (*Data viitoare... Cum procedăm?*) și, dacă e nevoie, un micro-acord asupra rolurilor sau a folosirii materialelor. Practicate consecvent, aceste rutine sporesc calitatea de proces (sprijin emoțional, organizare, modelare a limbajului) și reduc escaladările, așa cum indică literatura de specialitate (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Denham, 2007).

5. Parteneriatul cu familia

Socializarea copilului preșcolar nu se formează exclusiv în interiorul grădiniței; ea se hrănește din continuitatea dintre casă și instituție, adică din legăturile vii ale mezosistemului familie–grădiniță (Bronfenbrenner, 1979). Când regulile, ritualurile și limbajul emoțiilor sunt coerente în ambele contexte, procesele proximale devin mai frecvente și mai ușor de internalizat: copilul se simte în siguranță, recunoaște așteptările sociale și poate transfera ceea ce exersează la grădiniță în viața de zi cu zi a familiei. În termeni practici, parteneriatul înseamnă rutine comune (salutul de dimineață, tranziții anunțate, reguli formulate pozitiv), jocuri în pereche părinte–copil care cer cooperare și alternarea rândului, precum și un limbaj al emoțiilor împărtășit, ancorat în propoziții-sprijin la persoana I și în materiale vizuale simple.

În familiile multilingve sau aflate în situații de vulnerabilitate, accesul trebuie asigurat prin canale variate (mesaje scurte, întâlniri la ore flexibile, traduceri minimale), iar accentul cade pe recunoașterea resurselor familiei, nu pe deficit. Curriculumul pentru educație timpurie (2019) recomandă explicit parteneriatul ca direcție transversală, iar literatura internațională arată că acest tip de coerență sporește calitatea de proces și favorizează incluziunea (OECD, 2018, 2021). În esență, un parteneriat reușit oferă copilului două spații care vorbesc aceeași limbă, la propriu și la figurat: aceeași ordine a zilei, aceeași formulare pozitivă a regulilor, aceeași grijă pentru numirea emoțiilor și repararea relației după conflicte mici.

6. Formarea cadrelor didactice și leadershipul socializării

Calitatea socializării depinde direct de calitatea interacțiunilor dintre adulți și copii și dintre copii între ei. De aceea, formarea profesională trebuie să fie ancorată în practică, cu ținte mici și observabile — etichetarea emoțiilor, aprecierea descriptivă, organizarea tranzițiilor, modelarea dialogului în conflicte — și cu feedback rapid, descriptiv și utilizabil a doua zi. Un cadru eficient este mentoratul bazat pe practică: se pornește de la

o țință micro formulată clar (de pildă, „formulez trei aprecieri descriptive în jocul pe centre”), urmează o observație scurtă focalizată pe indicatorii aleși, apoi o conversație de reflecție în care se identifică ce a mers și ce se ajustează la următoarea încercare; ciclul se reia cu aceeași țință sau cu una nouă. Înregistrările video de unu–trei minute sprijină autoanaliza: cadrul didactic își vede propriul ritm, felul în care secvențiază pașii și limbajul folosit, iar mentorul poate ancora feedbackul în comportamente vizibile. Lecțiile deschise în fața colegilor, urmate de discuții pe indicatori simpli, consolidează un limbaj comun și o cultură profesională a experimentării controlate.

Leadershipul pedagogic face posibilă această rutină. Conducerea alocă timp în orar pentru vizite colegiale scurte, normalizează filmarea responsabilă și asigură un cadru etic clar, întreține o bibliotecă de resurse (exemple video, carduri de limbaj, fișe de observație) și practică o prezență constantă în clase. Recunoașterea explicită a progreselor mici, dar consistente, menține motivația și dă direcție.

În esență, leadershipul socializării înseamnă proiectarea unei ecologii a învățării profesionale în care ciclurile scurte, feedbackul frecvent și limbajul comun fac din interacțiunile de calitate o rutină. Când adulții învață astfel, socializarea copiilor se consolidează zi de zi.

Bibliografie

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (2015), *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*, Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315802428>
- Blair, C. & Raver, C.C. (2015), School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach, *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bowlby, J. (1982), *Attachment and loss: vol. 1. Attachment*, 2nd ed., Basic Books. Lucrare originală publicată în 1969.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Denham, S.A. (2007), Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships, *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Denham, S.A., Bassett, H.H. & Zinsser, K. (2012), Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence, *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Downer, J.T., Booren, L.M., Lima, O.K., Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2009), The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions, *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 515–528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>

- 220 Erikson, E.H. (1993), *Childhood and society*, 2nd ed., W.W. Norton. Lucrare originală publicată în 1950.
- Gonzales, C.R., Bowles, R.P., Geldhof, G.J., Cameron, C.E., Tracy, A. & McClelland, M.M. (2021), The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised (HTKS-R): Development and psychometric properties of a revision to reduce floor effects, *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 320–332. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.008>
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A. & Dunsmore, J.C. (2001), Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie* (OMEN nr. 4694/02.08.2019). https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- Murano, D., Sawyer, J.E. & Lipnevich, A.A. (2020), A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions, *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- OECD (2018), *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Piaget, J. (2001), *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.), International Universities Press. Lucrare originală publicată în 1952.
- Piaget, J. (2013), *The moral judgement of the child*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009681>
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008), *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K*, Paul H. Brookes/ Teachstone.
- Saarni, C. (1999), *The development of emotional competence*, Guilford Press.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997), Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale, *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007), Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research, *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Thompson, R.A. (1994), Emotion regulation: A theme in search of definition, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- Williams, B.T. & Gilmour, J.D. (1994), Annotation: Sociometry and peer relationships, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 997–1013. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01806.x>

Cum învață copiii „să fie” împreună: dezvoltarea socio-emoțională în primii ani de viață

Lect. univ. dr. Simona Iftimescu*
(Universitatea din București)

Introducere

Cum învață copiii „să fie” împreună? Orice părinte sau educator a formulat, măcar o dată, o variantă a acestei întrebări, observând copii care se joacă, se ceartă, se împacă, răsfoind aceeași carte cu pagini colorate sau construind turnuri din cuburi.

Răspunsul, simplu, ar putea veni dintr-un zâmbet împărtășit, dintr-o apreciere meritată, sau din fiecare moment în care copilul descoperă că lumea nu se reduce doar la „eu”. Primele experiențe de viață le arată copiilor că emoțiile sunt firești și că relațiile pot fi sigure sau fragile, că prietenia se clădește din mici gesturi de grijă și că, uneori, este nevoie să îți aștepti rândul pentru a primi ce îți dorești. Într-o grădiniță, într-un parc sau acasă, fiecare situație devine o lecție: cum să îți gestionezi furia când nu primești jucăria dorită, cum să îți exprimi bucuria fără să rănești pe altcineva, cum să adresezi întrebările potrivite despre ce simt cei din jur.

Însă răspunsul este, desigur, mai complicat. Copiii nu învață „să fie” împreună din manuale sau din lecții frontale, ci din relații trăite și experiențe împărtășite. Jocul, spre exemplu, devine un limbaj universal prin care copilul negociază, cooperează, creează și învață să fie o individualitate, ca parte dintr-un grup. Învățarea socio-emoțională începe devreme și, chiar dacă este adesea invizibilă, are un rol la fel de important în dezvoltare precum achizițiile cognitive sau lingvistice, fiind strâns legată de capacitatea de adaptare, de relaționare și de implicare activă în procesul de învățare pe termen lung. Un copil care reacționează cu furie atunci când trebuie să împartă jucăriile, învață treptat, cu sprijinul educatorului, al colegilor și al părinților să își recunoască emoțiile, să le

* Adresă de corespondență: simona.iftimescu@fpse.unibuc.ro.

222 exprime și să le gestioneze, exersează răbdarea și acceptă colaborarea. Experiențele cotidiene oferă ocazii pentru exersarea empatiei, pentru autoreglare emoțională sau pentru rezolvarea conflictelor, demonstrând astfel că învățarea socio-emoțională nu este un proces abstract, ci unul trăit zilnic în interacțiunile copiilor.

Acest capitol pornește de la recunoașterea importanței dezvoltării și învățării socio-emoționale în primii ani de viață și își propune să răspundă, prin argumente teoretice, exemple practice și recomandări, la întrebarea din titlu. Vom explora cum emoțiile, relațiile și mediile educaționale se întâlnesc pentru a construi ceea ce numim competențe socio-emoționale, esențiale pentru starea de bine, succes școlar, o viață socială împlinită, și pentru o dezvoltare holistică echilibrată.

A. Fundamente teoretice ale învățării socio-emoționale în primii ani

Învățarea socio-emoțională reprezintă o dimensiune centrală a educației timpurii, fiind recunoscută și promovată de organizații și structuri internaționale precum OECD (2017), UNICEF (2019, 2020, 2023), Comisia Europeană (2022) și UNESCO (2024) drept fundament pentru starea de bine a copiilor și pentru succesul lor școlar ulterior. Înțelegerea și cultivarea competențelor socio-emoționale nu mai sunt privite ca aspecte secundare, ci ca o parte integrantă și esențială a procesului educațional. Acest fapt este reflectat și în Legea învățământului preuniversitar din România (nr. 198/2023), atât în misiunea, cât și în principiile de funcționare, cu accent asupra formării competențelor socio-emoționale ca element central al educației timpurii.

Cercetarea în domeniul învățării socio-emoționale (SEL) reprezintă o arie critică de interes, susținută de dovezi solide cu privire la impactul său asupra stării de bine, reușitei școlare și dezvoltării ulterioare a copiilor, sprijinindu-se pe un corpus amplu de teorii psihologice și educaționale.

Printre acestea, teoria atașamentului (Bowlby, 1988) subliniază importanța relațiilor afective sigure, care oferă copilului o „bază de siguranță” pentru explorarea lumii. Un copil care știe că adultul de referință îi răspunde la nevoie se simte liber să experimenteze, să învețe și să stabilească relații noi. Perspectiva socio-constructivistă (Vygotsky, 1978) accentuează rolul interacțiunilor sociale în dezvoltarea competențelor, iar „zona proximei dezvoltări” arată că abilitățile sociale și emoționale se dezvoltă în contextul activităților desfășurate împreună cu adulții sau cu alți copii, atunci când sprijinul este adaptat nevoilor și nivelului copilului. Modelul

ecologic (Bronfenbrenner, 1979) evidențiază faptul că dezvoltarea copilului este influențată nu doar de microsistemele din care face parte (de exemplu, familie) și de interacțiunile dintre aceste microsisteme (mezosistem), dar și de exosistem (contextul extern), de cronosistem (dimensiunea temporală), și de macrosistem (comunitate, politici, cultură). Astfel, dezvoltarea copiilor are loc printr-o interacțiune complexă între aceste sisteme și factori (Leggett *et al.*, 2016; Dang, 2023): de la trăsături individuale și factori interni (de exemplu, temperamentul) sau externi (precum stilul de viață, alimentația, utilizarea tehnologiei, presiunea academică), până la influențe relaționale și comunitare (familia, grupul de prieteni, mediul de proveniență) (Djamnezhad *et al.*, 2021; Hosokawa *et al.*, 2024).

Un rol aparte în conturarea acestui cadru teoretic îl au și teoriile psihodinamice, care au contribuit semnificativ de-a lungul timpului la înțelegerea etapelor și provocărilor dezvoltării socio-emoționale în copilărie (Leggett *et al.*, 2016). Acestea facilitează înțelegerea rolului învățării active, al interacțiunii sociale și al formării identității, și au fost utilizate pentru a informa proiectarea curriculumului și a strategiilor didactice. Astfel, domeniul a evoluat pornind de la teoriile dezvoltării timpurii formulate de Freud (1905), Erikson (1950), Piaget (1971) și Vygotsky (1978), care au pus accent pe dezvoltarea psihologică dintr-o perspectivă psihanalitică, respectiv a crizelor psihosociale, a etapelor cognitive și a interacțiunilor socioculturale, la cadre contemporane, precum modelul Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), care sistematizează SEL în competențe de bază (Mensah & Somuah, 2014; Steve, 2020). Acesta a devenit modelul dominant care ghidează în prezent standardele și intervențiile SEL în educație, fiind operaționalizat atât la nivel de politici educaționale și curriculum, cât și în structurarea și evaluarea practicilor din domeniu (Frye *et al.*, 2022; Engler *et al.*, 2023; Dussault & Thompson, 2024).

Integrarea SEL în educația timpurie este susținută de date empirice și de contribuții din neuroștiință, care reflectă rolul crucial al perioadei preșcolare, în care copiii își dezvoltă competențele fundamentale pentru succesul academic și social viitor (Shuttlesworth & Shannon, 2015; Walog *et al.*, 2024; Aksoy & Gresham, 2024). Creierul copilului are o plasticitate crescută, ceea ce face ca experiențele pozitive (jocurile de cooperare sau interacțiunile pozitive cu adulții) să consolideze conexiuni neuronale durabile. Lipsa stimulării sau experiențele negative (neglijarea, expunerea la conflict) pot afecta capacitatea de autoreglare și de relaționare pe termen lung. Studiile recente fac referire la cortexul prefrontal, responsabil pentru autoreglare și luarea deciziilor, și la amigdală, implicată în procesarea emoțiilor, precum și la interacțiunea dintre acestea, ca fiind influențate

224 semnificativ de experiențele timpurii. Activitățile orientate către învățare socio-emoțională sprijină consolidarea acestor circuite neuronale. De exemplu, exercițiile de *mindfulness* sau rutinele de recunoaștere a emoțiilor ajută copiii să își dezvolte mecanisme sănătoase de gestionare a stresului, cu implicații pentru reglarea emoțională pe toată durata vieții (Gee *et al.*, 2013; Smith *et al.*, 2020; Guadagno *et al.*, 2021).

Cadrul conceptual care ghidează capitolul integrează teoriile clasice ale învățării socio-emoționale cu modelul CASEL (Steve, 2020; Dang, 2023; CASEL, 2023; Wang & Zhang, 2024). Acest cadru plasează SEL în context socio-cultural, subliniind interacțiunea dinamică dintre dezvoltarea individuală și influențele de mediu, așa cum au articulat Vygotsky și Bronfenbrenner (Burrus *et al.*, 2022) și reflectă recunoașterea rolului SEL în formarea competențelor de viață esențiale pentru funcționarea personală și societală pe termen lung (Frye *et al.*, 2022; Cavioni *et al.*, 2024). Conform CASEL (2023), învățarea socio-emoțională presupune cinci domenii-cheie interdependente:

1. Conștientizarea de sine: capacitatea copilului de a-și recunoaște emoțiile, de a le denumi și de a înțelege cum acestea îi influențează comportamentul. La vârste fragede, acest proces se reflectă în gesturi simple: un copil care spune „sunt supărat” în loc să lovească un coleg demonstrează o formă incipientă de conștientizare emoțională.
2. Autoreglarea emoțiilor și comportamentului: abilitatea de a controla impulsurile, de a-și aștepta rândul sau de a găsi strategii pentru a se calma. Aceasta nu apare spontan, ci este sprijinită prin rutine, exemple și ghidaj din partea adulților.
3. Empatia și înțelegerea celorlalți: dezvoltarea capacității de a percepe emoțiile și nevoile altora. Copiii învață empatia prin observarea reacțiilor celor din jur și prin experiențe de joc social.
4. Abilități sociale și relaționale: cooperarea, negocierea, împărțirea jucăriilor sau rezolvarea conflictelor sunt deprinderi de bază care se exersează zilnic în interacțiunile cu colegii, educatorii și familia.
5. Luarea deciziilor responsabile: chiar și la vârste fragede, copiii pot fi sprijiniți să aleagă între alternative simple, asumându-și consecințe adecvate nivelului lor de dezvoltare.

Aceste cinci domenii-cheie nu se dezvoltă izolat, ci sunt interconectate și se sprijină reciproc, constituind baza pentru o viață socială armonioasă și pentru succesul școlar ulterior. O metaanaliză realizată de Durlak și colaboratorii (2011) arată că programele SEL implementate la nivel preșcolar și școlar au efecte pozitive nu doar asupra comportamentului social și

a autoreglării, ci și asupra performanțelor academice. Astfel, integrarea SEL în educația timpurie nu trebuie privită ca un adaos opțional, ci ca o investiție strategică în dezvoltarea globală a copilului.

Procesul prin care copiii învață „să fie” împreună cu ceilalți este unul gradual și complex, modelat de interacțiuni zilnice, de experiențe și de contextul educațional și cultural în care aceștia cresc. Astfel, intervențiile pentru susținerea SEL trebuie să implice mai multe niveluri — de la clasă, la familie, la comunitate și societate în ansamblul său, ceea ce evidențiază importanța unei abordări care încorporează strategii diverse și ia în considerare contextul ecologic mai larg al dezvoltării copilului. În primii ani de viață, relațiile stabile și mediile de învățare structurate devin fundamentul dezvoltării competențelor sociale și emoționale, iar jocul reprezintă un context de experimentare și consolidare a acestora.

Părinții sunt considerați primii „educatori emoționali” ai copilului. În familie, copilul învață cum să își exprime emoțiile, cum să ceară ajutor și cum să răspundă la nevoile celorlalți. Modul în care adulții reacționează la plânsul, bucuria sau frustrarea copilului modelează capacitatea acestuia de autoreglare și empatie. Un copil cărui i se oferă un răspuns calm și predictibil va dezvolta mai ușor strategii de liniștire și relaționare pozitivă. În spațiul educațional, educatorii devin, de asemenea, modele de comportament prosocial. Atunci când un adult manifestă calm, respect și disponibilitate față de copii, aceștia tind să reproducă aceste atitudini în relațiile lor. Interacțiunile cotidiene, de la rezolvarea conflictelor la încurajarea cooperării, sunt ocazii prin care educatorii transmit mesaje implicite despre cum se construiesc relațiile sănătoase. La rândul lor, colegii de grupă reprezintă un veritabil „laborator social”. În contact cu alți copii, fiecare copil învață să negocieze, să împartă resurse, să își aștepte rândul și să dezvolte empatie. Grupul devine cadrul în care copilul exersează primele roluri sociale și își testează comportamentele.

Alături de această modelare oferită prin interacțiunea cu ceilalți, strategiile pedagogice inovatoare, care presupun învățarea prin joc și activități colaborative cu accent pe dezvoltarea inteligenței emoționale, s-au dovedit eficiente în promovarea SEL prin consolidarea autoreglării emoționale, a empatiei și a cooperării între copii (Oviedo & Espinoza-Oviedo, 2025). Jocul liber le oferă ocazia să exploreze interacțiuni spontane: să împartă jucării, să negocieze reguli și să rezolve mici conflicte. Prin aceste experiențe, învață să gestioneze diferențele de opinie și să își dezvolte răbdarea. De asemenea, jocul de rol este deosebit de valoros pentru dezvoltarea empatiei. Atunci când copiii interpretează personaje („magazinul”, „familia”, „doctorul”), ei se pun în pielea altcuiva și explorează

226 perspective diferite. De exemplu, un copil care joacă rolul de părinte învață să răspundă grijului nevoilor „copilului”, interiorizând astfel comportamente empaticе. Literatura de specialitate subliniază că jocul nu este doar o activitate recreativă, ci un mecanism central al învățării și dezvoltării (Pellegrini, 2009). De asemenea, utilizarea expresiei artistice și creative ca mediu pentru SEL s-a dovedit că îmbunătățește semnificativ competența emoțională și dinamica de grup în mediile de educație timpurie (Villegas Quishpe *et al.*, 2024).

Integrarea SEL este, totodată, esențială pentru cultivarea unui mediu educațional susținător și structurat, care promovează dezvoltarea holistică (Walog *et al.*, 2024; Oviedo & Espinoza-Oviedo, 2025). Spre exemplu, organizarea sălii pe centre de interes (colțul de lectură, colțul de construcții, colțul de artă) permite copiilor să aleagă activități, să colaboreze și să își asume roluri diferite în funcție de context. De asemenea, rutinele zilnice au un rol esențial în dezvoltarea autoreglării, deoarece creează predictibilitate și un sentiment de apartenență. Astfel de structuri simple, dar constante, îi învață pe copii că există reguli, că emoțiile pot fi gestionate și exprimate, iar relațiile se bazează pe respect reciproc.

Nu în ultimul rând, copiii pot fi expuși la diversitate culturală, lingvistică și socială încă din perioada timpurie. Contactul cu diversitatea (de limbă, obiceiuri, tradiții) contribuie la dezvoltarea toleranței și la formarea unei identități deschise. UNICEF (2019) subliniază că aprecierea diversității de la vârste mici este o premisă pentru reducerea stereotipurilor și pentru construirea unei societăți incluzive.

A învăța „să fii” împreună cu ceilalți nu este un proces automat, ci unul care se construiește pas cu pas prin relații semnificative, jocuri și activități structurate, într-un mediu educațional sigur și incluziv. Copiii descoperă cum să se raporteze la ceilalți, cum să colaboreze și cum să își gestioneze emoțiile, iar aceste deprinderi devin temelia pentru viața socială și școlară ulterioară.

Integrarea SEL în educația timpurie nu este însă lipsită de dificultăți. Chiar dacă literatura de specialitate și organizațiile internaționale recunosc importanța acesteia, realitatea din teren arată că există numeroase obstacole care pot limita eficiența intervențiilor. Printre provocările specifice, putem aminti aplicarea fragmentată a teoriilor fundamentale, precum și lipsa unui consens privind clasificarea competențelor SEL și adaptările culturale (Cuocci & Arndt, 2020; Dussault & Thompson, 2024). Deși există perspective complementare asupra dezvoltării cognitive și sociale, se mențin dezbaterele privind accentul și integrarea lor în practica educațională (Mensah & Somuah, 2014), precum și cele legate de înțelegerea și operaționalizarea

completă a SEL în educația timpurie. De asemenea, în practica educațională putem face referire și la următoarele aspecte:

Lipsa formării specializate a personalului: Mulți educatori nu beneficiază de module consistente de pregătire în domeniul socio-emoțional. Accentul cade încă predominant pe dezvoltarea cognitivă și pe transmiterea de cunoștințe, în timp ce dimensiunile emoțională și socială rămân adesea marginale. În lipsa unor instrumente și competențe specifice, educatorii pot avea dificultăți în a răspunde adecvat la comportamentele emoționale și sociale ale copiilor.

Presiunea asupra timpului în programul zilnic: Curriculumul educațional este încărcat, iar cadrele didactice simt adesea presiunea de a respecta planificările și de a „acoperi” conținuturile cognitive. Activitățile SEL riscă să fie privite ca „opționale” sau secundare, fiind reduse sau chiar eliminate atunci când timpul este insuficient.

Inechități în accesul la programe de calitate: diferențele între medii socioeconomice pot afecta calitatea implementării SEL. În zonele defavorizate, resursele materiale și umane sunt limitate, iar accesul la formare sau la materiale educaționale moderne este redus. Copiii din aceste comunități riscă să fie privați de experiențe socio-emoționale de calitate, ceea ce accentuează decalajele educaționale și sociale.

Ca reacție la aceste provocări, datele empirice și experiențele de implementare indică o serie de soluții:

Formare continuă pentru educatori: Este esențială introducerea unor programe de formare continuă care să includă module dedicate SEL. Acestea ar trebui să combine aspectele teoretice (modele de dezvoltare emoțională, neuroștiințe) cu exerciții practice (jocuri, rutine, tehnici de mediere a conflictelor). O soluție complementară ar fi organizarea unor sesiuni periodice de schimb de bune practici între educatori, unde aceștia să împărtășească experiențe și metode testate.

Integrarea SEL în evaluarea progresului copilului: Competențele socio-emoționale ar putea fi recunoscute și valorizate în egală măsură cu cele cognitive. Introducerea unor instrumente simple de observare și raportare a progresului emoțional și social (ex.: capacitatea de a-și exprima emoțiile, de a coopera cu colegii) ar încuraja cadrele didactice să includă constant SEL în practica lor. Evaluarea ar putea fi realizată prin fișe de observație, portofolii sau discuții cu părinții.

Adaptarea activităților SEL la resursele existente: În medii cu resurse limitate, activitățile SEL pot fi adaptate prin folosirea materialelor locale și naturale (pietre, frunze, bețe) pentru jocuri de cooperare sau pentru activități de artă, simbolizare și exprimare emoțională. Această abordare

228 nu doar că stimulează creativitatea, dar arată că SEL nu necesită investiții costisitoare, ci mai degrabă o mentalitate orientată spre relații și experiențe.

Implicarea părinților în planificarea activităților SEL: Bunele-practici în domeniu ne arată că programele-pilot care implică părinții în activități SEL cresc eficiența și sustenabilitatea acestora. Atelierele comune, feedbackul constant și colaborarea în definirea unor rutine comune (de exemplu, „cercul emoțiilor” acasă și la grădiniță) creează continuitate între mediul familial și cel educațional.

Învățarea socio-emoțională poate fi percepută ca secundară în contexte educaționale cu presiune de timp și resurse. Totuși, prin formare adecvată, valorizarea SEL în evaluare, adaptare și implicarea familiei, aceste provocări pot fi transformate în oportunități.

B. Practici și strategii pentru susținerea sel în educația timpurie

Dacă fundamentele teoretice arată de ce este importantă învățarea socio-emoțională, partea aplicativă răspunde la întrebarea cum putem sprijini copiii în primii ani de viață să își formeze aceste competențe. Practicile eficiente în educația timpurie reflectă o abordare comună: integrarea SEL în activitățile zilnice, utilizarea unor metode active și atractive, precum și consolidarea parteneriatului cu familia și comunitatea, în linie cu abordarea *whole-school*, recomandată de specialiștii în domeniu (European Commission, 2022).

Educatorii care reușesc să facă din SEL o parte organică a activităților zilnice îi pregătesc pe copii nu doar pentru școală, ci și pentru viață. Astfel, în activitatea lor de zi cu zi, cadrele didactice au nevoie nu doar de fundamente teoretice, ci și de ghidaje clare și aplicabile care să le ajute să sprijine învățarea socio-emoțională. La baza acestora se pot formula, printre altele, și următoarele principii:

Construirea de relații sigure și de încredere: Copiii au nevoie de adulți care să le răspundă cu consecvență, empatie și calm. Relațiile securizante îi ajută să exploreze mediul, să își exprime emoțiile și să dezvolte încredere în ceilalți.

Crearea unui mediu incluziv, predictibil și pozitiv: Rutinele zilnice și spațiile organizate clar oferă copiilor un sentiment de stabilitate. Un mediu în care fiecare copil se simte acceptat și valorizat reduce anxietatea și încurajează comportamentele prosoziale.

Utilizarea feedbackului pozitiv și a modelării comportamentale: Copiii învață mai ușor prin imitație. Educatorii pot modela comportamentele

dorite („Îți mulțumesc că ai împărțit jucăria cu colega ta”) și pot oferi feedback imediat pentru a consolida abilitățile sociale.

Colaborarea constantă cu familia: Părinții sunt parteneri-cheie în implementarea SEL. Comunicarea zilnică și implicarea lor în activități comune asigură coerență între mediul educațional și cel familial.

Pornind de la aceste principii, următoarele recomandări sunt sintetizate pe baza literaturii de specialitate și a experiențelor practice documentate de organizații internaționale. Dat fiind caracterul său transversal, SEL poate fi integrată în activitățile de zi cu zi, fără a fi nevoie de un modul separat sau de o disciplină dedicată. De exemplu:

1. Rutine zilnice:

- a. Momentele de tranziție (strângerea jucăriilor, așezarea la masă) devin ocazii pentru a exersa autoreglarea, cooperarea și respectarea regulilor și pot transforma teoria în practică zilnică.
- b. Rutina zilnică de „salut”: fiecare copil își alege un mod de a saluta colegii (strângere de mână, zâmbet, „high five”), consolidând sentimentul de apartenență la grup.
- c. Panoul grupului „Cum mă simt azi?”: fiecare copil plasează dimineața o pictogramă/culoare pe panou pentru a indica starea de spirit; educatorul discută scurt cu grupul despre rezultatele vizibile.
- d. Rutine de recunoștință și reflecție: la finalul zilei, copiii pot spune „ceva ce mi-a plăcut” sau „ceva pentru care sunt recunoscător”. Acest obicei încurajează gândirea pozitivă și dezvoltă o cultură a respectului în grupă.

2. Joc și cooperare:

- a. „Ziua prieteniei”: în care copiii aduc obiecte sau desene ce simbolizează prietenia și le prezintă grupului.
- b. Grupurile mici de colaborare: copiii rezolvă împreună o sarcină (ex.: construirea unei machete), învățând să își asculte reciproc ideile și să găsească soluții comune.
- c. „Parada costumelor”: fiecare copil își prezintă costumul în fața colegilor, iar ceilalți formulează întrebări sau comentarii pozitive („Îmi place culoarea!”, „Cum te-ai simțit alegând costumul?”). Activitatea stimulează exprimarea pozitivă și acceptarea diversității.
- d. „Colțul culturilor”: părinții contribuie cu obiecte, povești sau cântece tradiționale, pe care copiii le explorează împreună.
- e. Proiectele tematice (ex.: „Învățăm să avem grijă unii de alții”) pot integra activități de cooperare, desen și dramatizare, toate orientate spre conștientizarea emoțiilor și importanța relațiilor armonioase.

3. Explorarea emoțiilor:

- a. „Săptămâna emoțiilor”: fiecare zi este dedicată unei emoții (bucurie, tristețe, frică, furie, surpriză). Copiii învață să o recunoască, să o exprime prin desen sau mimică și să identifice situații în care au trăit-o.
- b. Povestirile despre emoții îi ajută pe copii să recunoască emoțiile personajelor și să le compare cu propriile trăiri. Întrebări precum „Cum crezi că se simte personajul acum?” sau „Ce ai face tu în locul lui?” dezvoltă empatia și gândirea reflexivă.
- c. Discuție ghidată: educatorul îi întreabă pe copii „Cum se simte bucuria?” și îi ajută să găsească cuvinte, gesturi sau imagini care exprimă emoția.
- d. Observarea jocului de rol: în jocuri precum „familia” sau „doctorul”, educatorul notează manifestările de empatie, cooperare și negociere.
- e. Biblioterapia: cărțile ilustrate reprezintă un instrument puternic pentru a explora emoțiile. Volumul „Culoarea emoțiilor” (Llenas, 2018) este utilizat pe scară largă în grădinițe pentru a ajuta copiii să asocieze emoțiile cu imagini și culori. După lectură, educatorul îi invită pe copii să deseneze propria „culoare a zilei”, facilitând atât exprimarea emoțională, cât și autoreflexia.

4. Mindfulness și autoreglare:

- a. Mindfulness: exerciții scurte de respirație (1–2 minute) înainte de o activitate solicitantă ajută copiii să își reducă agitația și să își îmbunătățească atenția. O tehnică simplă este „respirația cu ursulețul”: copilul ține un ursuleț de pluș pe burtică și îl observă cum se mișcă odată cu inspirația și expirația.
- b. Autoreglare: copiii își plasează mâna pe piept și se gândesc sau verbalizează culori asociate cu acțiuni (roșu = mă opresc, galben = respir și mă gândesc, verde = acționez calm). Această rutină îi ajută să își dezvolte autoreglarea comportamentală.

De asemenea, parteneriatul cu familia este esențial, întrucât părinții sunt principalii mediatorii ai experiențelor emoționale ale copilului. Implicarea lor poate lua mai multe forme, de exemplu:

1. Comunicarea zilnică educator–părinte despre comportamentele observate. Un simplu feedback („Astăzi Andrei și-a așteptat rândul la joc și a fost foarte răbdător”) ajută părinții să consolideze acasă comportamentele pozitive.

2. Ateliere pentru părinți axate pe strategii de autoreglare și comunicare empatică. Părinții pot învăța tehnici simple pentru a sprijini copilul să își exprime emoțiile („Văd că ești supărat. Vrei să îmi spui ce s-a întâmplat?“).
3. Activități comune părinți–copii (jocuri de cooperare, lecturi interactive) creează continuitate între mediul educațional și cel familial.

Educatorii pot crea un instrument simplu de observație pentru a monitoriza învățarea socio-emoțională a copiilor și pentru a comunica progresul către părinți. Acest tip de observație nu are rol de „evaluare sumativă”, ci de ghid pentru sprijinirea personalizată a fiecărui copil.

1. Copilul își exprimă emoțiile verbal (ex.: „sunt supărat”, „sunt fericit“)?
2. Copilul își poate aștepta rândul în cadrul unui joc sau al unei activități?
3. Copilul caută soluții la conflicte împreună cu alți copii, în loc să reacționeze agresiv?
4. Copilul manifestă empatie în situații concrete (ex.: oferă ajutor unui coleg trist sau rămas în urmă)?

În ansamblu, recomandările pentru practicieni se concentrează pe crearea unui ecosistem relațional pozitiv și pe observarea atentă a progresului socio-emoțional. Acestea pot fi aplicate și fără resurse financiare suplimentare, însă solicită consecvență, deschidere și colaborare cu familia.

În final, trebuie precizat faptul că, deși literatura și politicile educaționale conferă SEL un statut central, domeniul riscă uneori o suprainstrumentalizare, prin reducerea competențelor socio-emoționale la simple tehnici transferabile rapid, cu fișe și rubrici standardizate, ceea ce poate ignora complexitatea contextelor (culturale, familiale, socioeconomice) și dinamica relațională autentică. De asemenea, trebuie să recunoaștem faptul că persistă o serie de ambiguități conceptuale (definiții și taxonomii concurente), precum și provocări metodologice. O parte dintre evaluările din domeniu se bazează pe autoraportări sensibile la *biasuri*, iar dovezile privind efectele pe termen lung în educația timpurie sunt încă limitate și eterogene. În plus, *globalizarea* modelelor prin adoptarea necritică a unor cadre elaborate în contexte diferite poate genera nepotriviri culturale, mai ales în absența adaptărilor locale și a co-creării cu familiile și comunitatea.

Totodată, implementarea poate accentua inechitățile în cazurile în care școlile cu resurse reduse vor fi nevoite să implementeze versiuni „minimaliste” ale SEL. Cadrele didactice, deja supraîncărcate, pot interpreta integrarea SEL drept o extindere a rolului profesional în zona de consiliere, mediere, evaluare socio-emoțională, fără formare și sprijin adecvat.

Nu în ultimul rând, trebuie evitată confuzia între promovarea stării de bine a copiilor prin SEL și diluarea standardelor educaționale. În unele contexte, SEL este perceput eronat ca o „pedagogie a indulgenței” (fără referire la accepțiunea spirituală a conceptului), unde accentul pe starea de bine se traduce prin evitarea confruntării cu reguli, diminuarea exigenței rezonabile sau cultivarea unei culturi pozitive artificiale. Această interpretare riscă să ducă la accentuarea formei în detrimentul conținutului, iar activitățile socio-emoționale să devină exerciții de suprafață, fără impact real asupra dezvoltării copiilor. Integrarea SEL nu înseamnă renunțarea la standarde, ci armonizarea obiectivelor socio-emoționale cu obiectivele cognitive și academice, printr-o abordare echilibrată. Mai mult, integrarea autentică a SEL presupune și cultivarea rezilienței, toleranței la frustrare și perseverenței, dimensiuni care contrazic abordările simple, menite exclusiv să limiteze disconfortul. În lipsa acestei clarificări, există riscul ca SEL să fie perceput ca o modă educațională fără substanță, ceea ce subminează tocmai legitimitatea și eficiența sa.

Pentru a evita aceste riscuri, SEL trebuie abordată ecologic și reflexiv: ancorată în relații reale, adaptată cultural, susținută prin politici de resurse și formare, și evaluată cu instrumente multimodale, centrate pe proces, nu doar pe indicatori, susținând integritatea procesului educațional.

Concluzii

Învățarea socio-emoțională (SEL) în educația timpurie reprezintă fundamentul pe care se clădesc competențele de viață, relațiile armonioase și succesul școlar pe termen lung. Emoțiile și relațiile interpersonale nu trebuie privite ca dimensiuni secundare ale copilăriei, ci ca resurse esențiale care susțin dezvoltarea cognitivă, reziliența și capacitatea de adaptare la schimbare. Primele experiențe de atașament securizant, joc colaborativ și cooperare între copii devin piatra de temelie pentru achizițiile ulterioare.

Pentru ca acest proces să fie sprijinit în mod eficient, este nevoie de o abordare integrată și colaborativă. Educatorii creează contexte de învățare semnificative și modelează comportamente prosoziale prin exemplul personal și prin activități structurate. Părinții continuă acasă învățarea începută la grădiniță, consolidând empatia, autoreglarea și abilitățile relaționale ale copiilor. Comunitatea, la rândul ei, are un rol-cheie prin oferirea de resurse educaționale, modele de diversitate și experiențe de incluziune, care le arată copiilor că apartenența și respectul reciproc sunt valori universale.

Investiția în SEL nu este doar o decizie pedagogică punctuală, ci o investiție strategică în capitalul uman și în viitorul societății. Copiii care

învață să își exprime emoțiile într-un mod sănătos, să colaboreze cu ceilalți și să își regleze comportamentele devin adulți echilibrați, capabili să construiască relații pozitive, să gestioneze situații de viață complexe și să contribuie activ la dezvoltarea comunității.

În același timp, SEL timpurie trebuie protejată de anumite riscuri de interpretare și aplicare. Există pericolul ca în integrarea SEL forma să primeze asupra conținutului. O asemenea abordare nu servește nici interesului copilului, nici obiectivelor educaționale. SEL autentic presupune echilibru prin cultivarea empatiei, a rezilienței și a toleranței la frustrare, concomitent cu atingerea standardelor academice și menținerea unor așteptări clare și realiste.

Mai mult, SEL este strâns legată de echitate și incluziune. Asigurarea unor oportunități egale pentru toți copiii, indiferent de mediul socio-economic sau cultural, devine o condiție pentru reducerea inegalităților educaționale și sociale pe termen lung.

În concluzie, SEL în educația timpurie nu doar pregătește copiii pentru școală, ci îi formează ca viitori cetățeni activi și responsabili, capabili să răspundă cu empatie și reziliență provocărilor lumii contemporane. Integrarea SEL în curriculum, în politicile educaționale și în formarea cadrelor didactice devine astfel un element crucial al unui sistem educațional echitabil și sustenabil.

Bibliografie

- Aksoy, P., Gresham, F.M. (2024), Evidence-Based Social-Emotional Learning Intervention Programs for Preschool Children: An Important Key to Development and Learning, *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201–217. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227>
- Bowlby, J. (1988), *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Burrus, J., Rikoon, S.H., Brenneman, M.W. (eds.) (2022), *Assessing Competencies for Social and Emotional Learning: Conceptualization, Development, and Applications*, 1st ed., Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003102243>
- CASEL (2023), *Core SEL competencies*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Disponibil la <https://casel.org>
- CASEL (2023), *SEL in early childhood*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Disponibil la <https://casel.org>
- Cavioni, V., Broli, L., Grazzani, I. (2024), Bridging the SEL CASEL Framework with European educational policies and assessment approaches, *International Journal of Emotional Education*, 16 (1), pp. 6–25. <https://doi.org/10.56300/ultx1565>
- Cuocci, S., Arndt, R. (2020), SEL for Culturally and Linguistically Diverse Students, *Journal of English Learner Education*, Special issue: Social and Emotional

- Learning 10(1), 4. Disponibil la: <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=jele>
- Dang, H. (2023), A Study of the Theoretical Framework, Influencing Factors and Interventions for Social and Emotional Learning in Preschool Children, *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 2(1), 779–790. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2/2022469>
- Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., Hofvander, B. (2021), Social and Emotional Learning in Preschool Settings: A Systematic Map of Systematic Reviews, *Frontiers in Education* 6:691670. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.691670>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dussault, M., Thompson, R.B. (2024). Fundamental Themes in Social–Emotional Learning: A Theoretical Framework for Inclusivity, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4):506. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040506>
- Engler, J.R., Alfonso, V.C., White, J.M., Roy, C.D. (2023), Assessing Social-Emotional Abilities of Preschool-Aged Children Within a Social-Emotional Learning Framework, *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 5(1). DOI: <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1047>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022), *Pathways to school success — Commission staff working document, accompanying the document Proposal for a Council recommendation on pathways to school success*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/874295>
- Frye, K.E., Boss, D.L., Anthony, C.J., Du, H., Xing, W. (2022), Content Analysis of the CASEL Framework Using K–12 State SEL Standards, *School Psychology Review*, 53(3), 208–222. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2022.2030193>
- Gee, D.G., Gabard-Durnam, L.J., Flannery, J., Goff, B., Humphreys, K.L., Telzer, E.H., Hare, T.A., Bookheimer, S.Y., Tottenham, N. (2013), Early developmental emergence of human amygdala–prefrontal connectivity after maternal deprivation, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(39), 15638–15643. <https://doi.org/10.1073/pnas.1307893110>
- Guadagno, A., Belliveau, C., Mechawar, N., Walker, C.D. (2021), Effects of Early Life Stress on the Developing Basolateral Amygdala-Prefrontal Cortex Circuit: The Emerging Role of Local Inhibition and Perineuronal Nets, *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 669120. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.669120>
- Hosokawa R., Matsumoto Y., Nishida C., Funato K., Mitani A. (2023), Evaluating the effectiveness of a social and emotional learning program among preschool children in Japan: an experimental cohort study, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 17(1):93. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00643-6>
- Leggett, E.S., Roaten, G.K., Ybañez-Llorente, K. (2016), *Early Childhood: Emotional and Social Development*, 217–248 (eds. Capuzzi, D. & Stauffer, M.D.). <https://doi.org/10.1002/9781394258925.ch8>

- Llenas, A. (2018), *The color monster: A story about emotions*, Little, Brown Books for Young Readers.
- Mensah, F., Somuah, B.A. (2014), Rapprochement between Piagetian and Vygotskian Theories: Application to Instruction, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 167. <https://doi.org/10.5901/AJIS.2014.V3N1P167>
- Ministerul Educației și Cercetării (2023), Legea învățământului preuniversitar din România nr. 198/2023. Disponibil la <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/271896>
- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Oviedo-Bayas, B., Espinoza-Oviedo, J. (2025), Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial, *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 8(1), 240–245. <https://doi.org/10.62452/gvp3ew49>
- Pellegrini, A.D. (2009), *The role of play in human development*, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001>
- Shuttlesworth, M., Shannon, K. (2015), The Role of Social and Emotional Learning in the Preschool Classroom, *Journal of Psychology Research*, 10(1), 45–71.
- Smith, K.E., Pollak, S.D. (2020) Early life stress and development: potential mechanisms for adverse outcomes, *Journal of Neurodevelopmental Disorders* 12, 34. <https://doi.org/10.1186/s11689-020-09337-y>
- UNESCO (2024), Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide Disponibil la <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261.locale=en>
- UNICEF (2019), *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. Disponibil la <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019>
- UNICEF (2020), *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*, UNICEF. Disponibil la <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- UNICEF (2023), *Early childhood development: UNICEF Vision for Every Child*. Disponibil la <https://www.unicef.org/reports/early-childhood-development-unicef-vision-every-child>
- Villegas Quishpe, S.V., Vera Castillo, M.J., Córdova Romero, S.P., Coello Marín, A.M., Toapanta Hinojosa, A.L., Nono Miño, C.E. (2024), Desarrollo socio-emocional en la educación inicial, a través de actividades artísticas y expresión creativa, *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 1371. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.58>
- Vygotsky, L.S. (1978)”, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- Walog, R., Revalde, H., Duites, A., Opingo, K.M., Mangubat, R., Espina, R.C. (2024), Building Social-Emotional Foundations in Early Childhood Education: Approaches and Outcomes, *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 6(9), 144–150. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.9.16>
- Wang, Y., Zhang, M. (2024), Social Emotional Learning Modeling for Enhancement in Preschool Education, *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1404>

Construirea conceptului de sine — rolul atașamentului securizant și al educației timpurii

Conf. univ. dr. Dana Opre
(Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca)

Conceptul de sine este o construcție socio-cognitivă care se referă la modul în care o persoană se percepe pe sine, mai exact, la percepțiile, atitudinile și convingerile unei persoane despre sine. Deja la o vârstă fragedă, bebelușii dezvoltă un sentiment de sine, de exemplu, atunci când descoperă că au control asupra obiectelor din jurul lor. În contextul educației timpurii, dezvoltarea conceptului de sine vizează modul în care copilul își construiește percepția despre sine ca ființă unică, cu caracteristici specifice, și la capacitatea sa de a-și gestiona emoțiile și de a înțelege reacțiile celorlalți (RFIDT, Anexă a OME nr. 4628 din 07.06.2024). O imagine de sine pozitivă este crucială, fiind un motor puternic care susține învățarea continuă, sporind dorința copilului de a explora și de a experimenta lucruri noi (RFIDT, Anexă a OME nr. 4628 din 07.06.2024).

Cea mai influentă teorie despre dezvoltarea conceptului de sine a fost elaborată de Susan Harter în lucrarea „The Construction of Self” (1999, 2015). Conform acestei teorii, conceptul de sine este o construcție socio-cognitivă modelată atât de etape-cheie în dezvoltarea cognitivă, cât și de experiențele sociale. Teoria lui Harter descrie două tranziții importante în modul în care copiii și adolescenții se evaluează.

Dezvoltarea unei imagini realiste privind propriile trăsături pozitive și negative este prima tranziție definitorie în dezvoltarea conceptului de sine. Copiii mici au, de regulă, o imagine pozitivă exagerată despre sine. Această perspectivă supra-pozitivă poate fi modelată de lauda primită de la părinți sau se poate datora unei înțelegeri relativ restrânse pe care copiii mici o au asupra contextelor cu care se compară. Copiii mici tind să se compare mai des cu propria lor persoană la o vârstă mai fragedă (comparații temporale). De exemplu, un copil s-ar putea descrie spunând: „Sunt mai deștept decât eram anul trecut”, „Pot să construiesc un turn mult mai înalt decât

puteam anul trecut". Acest tip de comparație duce, de obicei, la autoevaluări pozitive. Un alt factor care duce la supraestimarea propriilor abilități la această vârstă este incapacitatea copiilor mici de a distinge dorința de a fi competent de realitate și de a se evalua realist. O altă caracteristică cognitivă a acestei vârste este gândirea de tip „totul sau nimic”, în care evaluările sunt fie în întregime pozitive, fie în întregime negative, dar predominant pozitive. Deși nu pot dezvolta verbal conceptul valorii lor ca persoană, copiii mici transmit un sentiment de valoare personală prin comportamente precum încredere, independență, încercări de măiestrie și explorare, considerate ca fiind manifestări ale unei stime de sine ridicate în copilăria timpurie. Ulterior, în jurul pubertății și adolescenței, copiii trec de la comparațiile temporale la cele sociale, confruntându-se cu un spectru mai larg de contexte și opinii, ceea ce poate duce la o autoevaluare mai realistă, dar, uneori, temporar mai puțin pozitivă. Concomitent, se produce și o dezvoltare în plan cognitiv, manifestată prin sporirea capacității de a lua în considerare mai multe perspective, cea proprie, dar și a celorlalți. Pe măsură ce cresc, ei devin mai sensibili la opiniile prietenilor și colegilor și la dorința de a se potrivi, de a fi acceptați de cei din jur.

Trecerea de la un concept de sine general la concepte de sine multiple, specifice unui domeniu sau altuia reprezintă cea de a doua tranziție definitorie în dezvoltarea sinelui, conform teoriei lui Harter. Cercetările au identificat cinci domenii majore în care copiii și adolescenții formulează judecăți evaluative despre sine: competența școlară, competența fizică, competența socială, conduita comportamentală și aspectul fizic (Harter, 1999, 2015). Totuși, natura acestor afirmații variază în funcție de etapa de vârstă — copilăria timpurie, copilăria mijlocie, copilăria târzie și adolescența timpurie, medie și târzie — reflectând nivelul de dezvoltare cognitivă caracteristic fiecărei perioade. Dacă în copilăria mică, evaluările de sine erau nerealist de pozitive, pe măsură ce copilul crește, în copilăria mijlocie, apare capacitatea de a face generalizări de ordin superior în evaluarea abilităților și atributelor sale. Generalizarea de ordin superior constituie o construcție cognitivă prin care o evaluare globală (de exemplu, „sunt bun la sport”) este elaborată pe baza unor exemple concrete și recurente care susțin această concluzie (alerg repede, lovesc bine mingea, sar cu ușurință). În timpul copilăriei târzii, gândirea de tip „totul sau nimic” caracteristică copilăriei timpurii, scade, iar aura de pozitivitate se estompează. Copiii încep să se simtă mai buni în anumite domenii decât în altele (de exemplu, buni la școală dar mai puțin arătoși sau buni la sport), o contribuție importantă în această transformare având-o dezvoltarea capacității de a se angaja în comparația socială. Copiii pot folosi comparațiile cu alții ca un barometru

238 al abilităților și atributelor proprii, ceea ce aduce cu sine și numeroase vulnerabilități ale conceptului de sine, mai ales atunci când unii copii nu se ridică la înălțimea așteptărilor în domenii înalt valorizate. Astfel, conceptele de sine specifice domeniului devin mai negative în copilăria târzie comparativ cu copilăria timpurie. În adolescență, tinerii se descriu în moduri mai dependente de context; de exemplu, un copil mic s-ar descrie ca un „copil bun”, în timp ce un adolescent s-ar putea descrie ca „respectuos cu părinții” și „amuzant cu prietenii”.

În ansamblu, teoria lui Harter sugerează că procesele cognitive și sociale sunt importante pentru dezvoltarea unui sentiment coerent de sine, ducând la dezvoltarea unui concept de sine clar și la autoevaluări specifice în diverse domenii ale vieții (de exemplu, social, academic și fizic).

Conform *Reperelor Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a Copilului* (RFIDT, Anexă a OME nr. 4628 din 07.06.2024), dezvoltarea conceptului de sine este abordată ca parte a *Subdomeniului Dezvoltării Emoționale*, inclus în Domeniul B, Dezvoltarea Socio-emoțională. Reperul 8 specifică: „Copilul ar trebui să fie capabil să se perceapă în mod pozitiv, ca persoană unică, cu caracteristici specifice”. Dezvoltarea conceptului de sine parcurge mai multe etape, în strânsă legătură cu maturizarea socio-emoțională și cognitivă a copilului. În intervalul naștere — 18 luni, copilul își explorează propriul corp, reacționează la auzul numelui și începe să se recunoască în oglindă. Acești indicatori reflectă primele forme de conștientizare de sine. Între 19–36 de luni, copilul își spune numele și vârsta, își exprimă apartenența de gen, recunoaște obiectele personale și se identifică în fotografii sau în oglindă. Se conturează astfel o reprezentare mai clară a propriei identități. În etapa 37–60 de luni, copilul este capabil să își descrie atât caracteristicile fizice, cât și pe cele emoționale, să se refere la sine utilizând pronumele personal și să asocieze corect membrii familiei cu rolurile lor. Totodată, începe să cunoască informații personale mai detaliate (ziua și locul nașterii, numărul de telefon) și demonstrează conștientizarea schimbărilor din sine și din mediu. În această perioadă apare și consolidarea încrederii în propriile abilități și a unei imagini de sine pozitive. În intervalul 61–84 de luni, indicatorii anteriori se consolidează, cu accent pe dezvoltarea unei imagini de sine stabile și pozitive, precum și pe creșterea încrederii în propriile competențe.

Autocunoașterea și dezvoltarea conceptului de sine

Observăm că copiii mici își dezvoltă gradual, în timp, conceptul de sine, acesta nefiind stabil în perioada copilăriei timpurii. Un proces esențial în

construirea unui concept de sine coerent este autocunoașterea. Încă din al doilea an de viață, copiii încep să se recunoască pe ei înșiși ca obiect. Realizarea faptului că propriul corp, minte și activități sunt distincte de cele ale altor persoane este cunoscută sub numele de autocunoaștere. Cea mai comună tehnică folosită în cercetare pentru testarea autocunoașterii la copii este testul oglinzii, cunoscut sub numele de „Rouge Test”. Acest test implică aplicarea unui punct de machiaj colorat pe fața copilului și apoi plasarea acestuia în fața oglinzii. Dacă copilul investighează punctul de pe nas atingându-l, se consideră că își dă seama de propria existență și este capabil de autocunoaștere. Studiile arată că autocunoașterea se dezvoltă între 15 și 24 de luni. Și utilizarea limbajului precum „eu, mie, al meu” este considerat de unii cercetători ca un indicator al autocunoașterii.

Psihologul cognitiv Philippe Rochat (2003) a descris un parcurs de dezvoltare detaliat al autocunoașterii cuprinzând cinci etape, începând de la naștere: diferențierea, situaționarea, identificarea, permanența și autoconștientizarea.

Etapa 1 — Diferențierea (de la naștere): Chiar din primele clipe de viață, bebelușii încep să facă o distincție intuitivă între ceea ce este *parte din ei* (sine) și ceea ce este *exterior lor* (non-sine). De exemplu, sugarii reacționează diferit la atingerea propriei fețe (autostimulare) față de momentul în care erau atinși de altcineva, sugerând că pot deosebi propria lor acțiune de cea a altora.

Etapa 2 — Situaționarea (în jurul vârstei de 2 luni): Pe lângă simpla diferențiere, în această etapă, bebelușii încep să înțeleagă *poziția lor în relație cu ceilalți*. Ei pot, de exemplu, să imite anumite mișcări ale unui adult și devin mai activi în a interacționa cu obiectele din jur, întinzând mâna către ele. Aceasta demonstrează o conștientizare a locului lor în mediul înconjurător.

Etapa 3 — Identificarea (în jurul vârstei de 2 ani): Aceasta este faza în care se cristalizează înțelegerea mai comună a autocunoașterii. În jurul vârstei de doi ani, copiii își dau seama că imaginea pe care o văd în oglindă sunt chiar *ei înșiși*. Tot în această perioadă, limbajul reflectă această nouă înțelegere, copilul începând să folosească pronume personale pentru a se referi la sine.

Etapa 4 — Permanența (după doi ani): Copiii dezvoltă o înțelegere mai profundă după această vârstă: sentimentul lor de sine este continuu și *stabil*, existând indiferent de trecerea timpului sau de schimbările de locație. Nu mai este doar o recunoaștere momentană, ci o conștientizare a permanenței propriei identități individuale.

Etapa 5 — Autoconștientizarea sau meta-autocunoașterea. Acesta este stadiul final, în care copiii se pot privi „prin ochii” altora. Ei dobândesc

240 capacitatea de a înțelege *cum sunt percepuți de ceilalți*, o abilitate esențială pentru interacțiunile sociale complexe.

Capabil de autocunoaștere (în special etapele 3–5), copilul devine deschis la înțelegerea și experimentarea emoțiilor sociale complexe, precum vinovăția, rușinea, jena, mândria, simpatia și empatia. Aceste emoții necesită nu doar o înțelegere a propriului eu, ci și capacitatea de a „citi” și de a înțelege stările mentale ale celor din jur, o abilitate care se consolidează în jurul vârstei de 3 până la 5 ani.

Atașamentul securizant și dezvoltarea conceptului de sine

Un număr tot mai mare de cercetări evidențiază rolul interacțiunilor cu adulții îngrijitori în formarea conceptului de sine al copiilor (de exemplu, Kim & Kim, 2022; Marsh și colab., 2002; Wittkowski și colab., 2024). Atașamentul securizant, care implică o îngrijire sensibilă și receptivă din punct de vedere emoțional, reprezintă componentă esențială în dezvoltarea unui concept de sine pozitiv (Deans for Impact, 2019). Teoreticienii atașamentului consideră că modul în care ne înțelegem pe noi înșine este influențat de experiențele noastre relaționale trecute, inclusiv cele dezvoltate de timpuriu. Aceste experiențe sunt încorporate în modele mentale de lucru care influențează interacțiunile noastre sociale viitoare. John Bowlby (1988), promotorul teoriei atașamentului, consideră că o trăsătură centrală a modelelor mentale dezvoltate în urma relațiilor securizante sau insecurizante este percepția de sine ca fiind demn sau nedemn de iubire.

Atașamentul reprezintă legătura emoțională care se formează între copil și adultul care îl îngrijește (de exemplu, părintele sau profesionistul în educația timpurie) și prin care nevoile de bază ale copilului sunt satisfăcute. El reprezintă un mecanism fundamental de adaptare în dezvoltarea timpurie, constituind primul sistem de coping al copilului. Prin acest proces, copilul elaborează o reprezentare mentală a figurii de atașament, care poate fi activată ca resursă internă de siguranță în momente de stres sau disconfort. Atașamentul afectează în mod semnificativ dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă a copilului.

Pe baza studiilor asupra interacțiunii copil–adultul îngrijitor, cercetătorii au identificat mai multe tipare fundamentale de atașament. Atașamentul securizant se caracterizează prin distres la separare și reconectare afectuoasă copil–adult la reîntâlnire. Atașamentul anxios-rezistent presupune anxietate intensă manifestată de copil atât la separare, cât și la revenirea îngrijitorului. Atașamentul anxiosevitant se exprimă prin reacții minimale la separare și la reîntâlnirea cu adultul. Atașamentul dezorganizat implică

comportamente contradictorii sau atipice la reapariția adultului și este adesea asociat cu experiențe traumatice. Majoritatea copiilor prezintă comportamente de atașament securizant, în timp ce restul manifestă forme de atașament nesecurizant. Atunci când există o relație de atașament securizant a copilului cu adultul, separarea temporară a acestuia de adult este mai facilă, iar explorarea autonomă a mediului este favorizată. Figurile parentale sau alte persoane semnificative sunt percepute ca o „bază sigură” (Bowlby, 1988) din care copilul poate cerceta mediul și învăța, acestea fiind aspecte esențiale pentru dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului.

Studiile arată că atașamentul securizant în copilărie favorizează un concept de sine mai pozitiv. Copiii care prezintă un stil de atașament securizant tind să se descrie pe ei înșiși cu un nivel mai ridicat de stimă de sine, mai puțină negativitate și o agreabilitate crescută. În comparație cu cei cu atașament mai puțin securizant, ei raportează o autoevaluare mai pozitivă și un grad mai mare de deschidere și cooperare în relațiile sociale. În plus, depresia maternă a fost asociată cu reprezentări de sine mai negative, subliniind importanța interacțiunilor părinte-copil pentru dezvoltarea înțelegerii de sine (Goodvin și colab., 2008). De asemenea, percepțiile de sine ale copiilor au fost mai puțin consistente în timp atunci când mamele manifestau emoții negative în mod constant. Aceasta sugerează că un climat emoțional familial tensionat poate crea factori de stres care afectează viziunea copiilor despre ei înșiși și stabilitatea stimei de sine. Relația dintre atașament și conceptul de sine este una reciprocă și de lungă durată, iar calitatea relațiilor timpurii de atașament, în special atașamentul securizant, contribuie semnificativ la dezvoltarea unui concept de sine pozitiv, coerent și stabil, care, la rândul său, mediază interacțiunile sociale viitoare ale copilului.

Studiile de specialitate (Shirvanian, 2017) au arătat că atașamentul securizant contribuie la dezvoltarea unui sentiment al propriei valori și a unei încrederi sănătoase în sine, susținând totodată abilitățile sociale și reziliența eului. Copiii cu un atașament securizant își exprimă în mod liber emoțiile negative, fără teama de a pierde apropierea de figurile de atașament. În contrast, copiii cu atașament insecurizant tind fie să își suprimă emoțiile pentru a evita respingerea (atașament evitant), fie să le amplifice pentru a asigura disponibilitatea adultului (atașament rezistent). Atașamentul securizant este asociat cu o mai bună adaptare școlară și cu un nivel superior de autoreglare, care include o concentrare mai eficientă a atenției, o memorie de lucru mai dezvoltată și un control inhibitor mai bun, toate acestea constituind predictorii ai performanțelor academice, inclusiv în domeniul

242 matematicii. De asemenea, acești copii se remarcă printr-un comportament mai activ, constructiv și creativ, manifestând mai puține amintiri și atri-buiri negative decât cei cu atașament insecurizant.

Având în vedere impactul semnificativ al atașamentului securizant asupra dezvoltării socio-emoționale și cognitive a copilului, în particular asupra dezvoltării unui concept de sine sănătos, devine necesară aprofundarea cercetărilor privind aplicarea teoriei atașamentului în îngrijirea timpurie și identificarea modalităților prin care aceasta poate fi integrată eficient în practică. Studiul îngrijirii copilului din perspectiva teoriei atașamentului reprezintă un domeniu teoretic și experimental nou, motiv pentru care cercetările existente sunt încă relative limitate (Shirvanian, 2017). Este esențial să fie oferite practicienilor din serviciile de îngrijire timpurie orientări privind aplicarea principiilor teoriei atașamentului în practica educațională, cu accent deosebit pe formarea profesională a personalului și pe elaborarea unor politici menite să susțină dezvoltarea unui atașament securizant între copil și îngrijitor.

Practici recomandate în îngrijirea timpurie bazată pe teoria atașamentului

Îngrijirea timpurie centrată pe atașament pune accent pe procesele relaționale fundamentale, vizând îmbunătățirea interacțiunilor dintre copil și îngrijitorul adult care manifestă sensibilitate și disponibilitate emoțională. Aceste interacțiuni au un impact major asupra dezvoltării copilului, influențând securitatea atașamentului, reglarea emoțională, încrederea în explorarea mediului, abilitățile de relaționare și dezvoltarea neurocognitivă.

Una dintre condițiile principale pentru atașamentul securizant este *sensibilitatea și reactivitatea sensibilă a îngrijitorului primar* (Kim & Kim, 2022; Michael, 2017; Wittkowski și colab., 2005), care înseamnă că acesta înțelege semnalele și sentimentele copilului și oferă un răspuns prompt și adecvat. După cum subliniază Ainsworth (1989), sensibilitatea răspunsului presupune ca semnalele copilului să fie percepute și corect interpretate, iar reacția adultului să fie promptă și potrivită (p. 397). Studiile au demonstrat că sensibilitatea și receptivitatea maternă corelează semnificativ cu securitatea atașamentului la copii. Prin urmare, un obiectiv central al intervențiilor destinate optimizării îngrijirii timpurii este creșterea sensibilității îngrijitorului, a capacității sale de acordaj și receptivitate, precum și a calității comportamentului interactiv al diadei copil-adult. De exemplu, în cadrul programului *Attachment and Biobehavioral Catch-Up (ABC)* destinat optimizării receptivității și sensibilității parentale, studiile (Dozier & Bernard,

2017) au arătat că sporirea sensibilității părintelui este asociată cu sporirea atașamentului securizant și a capacităților de autoreglare emoțională la copil.

Potrivit cercetătorilor în domeniu, un principiu fundamental al îngrijirii timpurii este modelul *îngrijirii primare* (primary caregiving), care presupune stabilirea unei relații privilegiate între copil și o persoană/adult-cheie. Îngrijitorul primar devine „baza sigură” a copilului în cadrul centrului de îngrijire, iar acest lucru se realizează prin contact fizic constant, comunicare emoțională și coerență în îngrijire. Pornind de la dezvoltarea și testarea eficienței unor programe focusate pe dezvoltarea atașamentului securizant, specialiștii recomandă implementarea în instituțiile de educație timpurie a unor practici utile pentru facilitarea unei relații securizante copil-îngrijitor precum: menținerea aceluiași îngrijitor pentru cel puțin trei ani, respectarea diversității culturale a copiilor, cunoașterea rutinei și preferințelor copilului, organizarea ritualurilor de separare și reîntâlnire, vizitele la domiciliu și colaborarea între membrii echipei educaționale. Stabilitatea personalului și un raport scăzut copil-adult sunt condiții esențiale pentru construirea unor legături afective profunde. De exemplu, se recomandă un îngrijitor la trei copii între 6–18 luni, un îngrijitor la patru copii între 1,5–2 ani și un îngrijitor la șapte copii între 2–3 ani. Aceste condiții permit interacțiuni de calitate, precum jocul, apelarea copilului pe nume, interacțiunile față în față, atingerea afectuoasă și oferirea atenției individualizate decisive pentru dezvoltarea unei relații securizante și, implicit, a unui concept de sine sănătos.

Un alt element crucial este colaborarea strânsă educatori-părinți, inclusiv prin educarea părinților în privința atașamentului securizant și a importanței receptivității acestora la nevoile copilului. Programele care oferă părinților informații despre teoria atașamentului, promovează parentingul pozitiv și oferă contexte de învățare și sprijin de grup au demonstrat efecte benefice asupra relației copil-părinte și asupra dezvoltării unui atașament securizant. În centrele de îngrijire, recomandările includ facilitarea contactului piele-pe-piele, a utilizării marsupiilor, menținerea unei „politici a ușilor deschise” pentru părinți, oferirea de rapoarte zilnice despre activitățile copilului și încurajarea utilizării obiectelor tranzitorii (jucării, hăinuțe, ș.a.). Totodată, părinții sunt încurajați să petreacă timp afectuos cu copiii înainte de intrarea în programul centrului de îngrijire, consolidând astfel tranziția și siguranța emoțională.

În ansamblu, îngrijirea timpurie bazată pe teoria atașamentului promovează construirea unor relații sigure și consistente între copil, îngrijitor și familie, contribuind la dezvoltarea armonioasă și holistică a copilului.

Concluzii

Conceptul de sine, adică modul în care ne percepem pe noi înșine, este o construcție esențială care începe să se contureze încă din primii ani de viață. O imagine de sine pozitivă acționează ca un motor puternic, sporind dorința copilului de a explora și învăța continuu. Această dezvoltare a sinelui este un proces dinamic, modelat de etapele cognitive și de experiențele sociale.

Un factor determinant în construirea unui concept de sine sănătos este atașamentul securizant, acea legătură emoțională profundă și protecătoare care se formează între copil și adultul care îl îngrijește. Atunci când un copil experimentează un atașament securizant, prin grija sensibilă și receptivă a adultului, el își dezvoltă un puternic sentiment de valoare și o încredere sănătoasă în propriile forțe. Acest tip de atașament îi oferă copilului o „bază sigură” de unde poate explora lumea, înțelegând că este demn de iubire și de sprijin. Consecința este un concept de sine mai pozitiv, o stimă de sine ridicată și o mai bună adaptare la provocările vieții, inclusiv în mediul școlar.

Pentru a susține această dezvoltare crucială, îngrijirea timpurie trebuie să se concentreze pe procese relaționale fundamentale. Un principiu-cheie este sensibilitatea și receptivitatea îngrijitorului, adică abilitatea de a înțelege și răspunde prompt și adecvat la nevoile emoționale și fizice ale copilului. Centrele de îngrijire pot facilita acest lucru prin adoptarea modelului de îngrijire primară, unde un adult-cheie stabilește o relație privilegiată cu un grup mic de copii, oferind stabilitate, contact fizic și comunicare emoțională consecventă. De asemenea, colaborarea strânsă cu părinții este vitală. Prin educarea familiilor despre importanța atașamentului securizant și a parentingului pozitiv, se creează un mediu coerent și de susținere pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, atât acasă, cât și în cadrul instituției de îngrijire. În cele din urmă, construirea unor relații sigure și consistente între copil, îngrijitor și familie contribuie la o dezvoltare holistică, permițând copilului să devină o persoană echilibrată și încrezătoare.

Bibliografie

- Ainsworth, M.S. (1989), Attachments beyond infancy, *American psychologist*, 44(4), 709.
- Bowlby, J. (1988), *A secure base*, New York, Basic Books.
- Deans for Impact (2019), *The Science of Early Learning*, Austin, TX, Deans for Impact.

- Dozier, M. & Bernard, K. (2017), Attachment and biobehavioral catch-up: Addressing the needs of infants and toddlers exposed to inadequate or problematic caregiving, *Current opinion in psychology*, 15, 111–117.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R.A. & Hayes, R. (2008), Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect, *Attachment & Human Development*, 10(4), 433–450.
- Harter, S. (1999), *The construction of the self: A developmental perspective*, Guilford press.
- Harter, S. (2015), *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*, Guilford Publications.
- Kim, S.Y. & Kim, A.R. (2022), Attachment-and relationship-based interventions during NICU hospitalization for families with preterm/low-birth weight infants: A systematic review of RCT data, *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1126.
- Marsh, H.W., Ellis, L.A. & Craven, R.G. (2002), How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure, *Developmental psychology*, 38(3), 376.
- Ministerul Educației (2024), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, Anexă a OME nr. 4628 din 07.06.2024. https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf
- Rochat, P. (2003), Five levels of self-awareness as they unfold early in life, *Consciousness and cognition*, 12(4), 717–731.
- Shirvanian, N. & Michael, T. (2017), Implementation of attachment theory into early childhood settings, *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(2), 97–115.
- Wittkowski, A., Crompton, C. & Wan, M.W. (2025), Manualised attachment-based interventions for improving caregiver-infant relationships: A two-stage systematic review, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 28(1), 71–100.

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale prin activități nonformale

Prof. univ. dr. Otilia Clipa (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava),
Conf. univ. dr. Laura Elena Ciolan (Universitatea din București),
Conf. univ. dr. Maria-Doina Schipor (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Rezumat

Dezvoltarea socio-emoțională în educația timpurie reprezintă fundamentul formării globale a copilului și susține întreg ansamblul de achiziții cognitive, psihomotrice și sociale. Literatura de specialitate susține rolul unificator al afectivității la nivelul vieții psihice — eficiența fiecărui proces cognitiv este amplificată sau diminuată de stările afective. În acest context, activitățile nonformale, și în special cele organizate în aer liber, oferă contexte de reglare, coreglare, cooperare și exersare a autonomiei în raport cu ritmul de dezvoltare al fiecărui copil. Capitolul își propune o definire a competențelor socio-emoționale, o sinteză a reperelor de dezvoltare timpurie și dezvoltarea unor modele de intervenție nonformală prin raportare la beneficii, riscuri și criterii de calitate specifice.

Dezvoltarea psihică în educația timpurie are o influență semnificativă pentru întreaga creștere și desăvârșire a personalității copilului preșcolar. Există numeroase studii de dată recentă care indică faptul că fundamentul creșterii sănătoase al copiilor este cel care pune în centrul atenției dezvoltarea afectivității și a stării de bine în mediile în care acesta este educat. Viața afectivă a micului candidat la umanitate este cea care generează un ritm al dezvoltării optim și influențează semnificativ celelalte paliere ale personalității copilului. Încă din 1969, Vasile Pavelcu relevă funcția unificatoare a afectivității prin faptul că „orice proces intelectual sau motor este învăluit în sentiment”, iar „unificării logice și sintezei raționale îi premerge o unificare sincretică, afectivă”(p.38). „Afectivitatea este un stimulent constant și necesar al oricărei dezvoltări psihice” afirmă C. Bagdasar, centrul în jurul căruia se învârtesc celelalte funcții sufletești chiar din primele zile

ale existenței noastre pe pământ (1975, p. 23). Ca energie, tendință, forță biologică, coexistând cu instinctele eului, sau ca voință de a trăi, ea este anterioară inteligenței.

Afectivitatea este, așadar, fundamentul pe care se pot clădi celelalte componente psihice și este un factor care oferă stabilitate și încredere pentru dezvoltarea și fructificarea zonelor de proximitate dezvoltare. Însăși funcționarea psihică, ca întreg, este influențată de această funcție unificatoare a afectivității, considerată de unii psihologi ca fiind „nucleul”, germenul personalității, cele mai multe dintre eventualele dereglări comportamentale ale copiilor avându-și originea în liantul afectiv. Sunt cunoscute numeroasele exemple de copii instituționalizați sau crescuți în condiții precare din această perspectivă care suferă de o *avitaminoză afectivă* care poate perturba dezvoltarea cognitivă, psihomotorie sau alte componente ale abilităților specifice perioadei timpurii (Clipa & Cîmpan, 2020). Procesele cognitive interacționează strâns cu procesele afective. Atunci când apare conflictul cognitiv, adică întâlnirea dintre idei, concepții sau strategii de rezolvare diferite, copilul înregistrează o creștere a randamentului intelectual, își consolidează strategiile care s-au dovedit eficiente și dezvoltă interese și atitudini pozitive față de învățare. Aceeași situație apare atunci când copilul este încântat de modalitatea de a i se prezenta anumite informații și se accentuează curiozitatea și bucuria de a învăța lucruri noi. Atunci când tensiunea afectivă scade se reduce proporțional randamentul activității intelectuale, capacitatea de a găsi soluții noi. Cunoștințele omenești, inclusiv cele științifice, sunt în mare măsură atinse de afectivitate și nu există cunoștințe care să fie la adăpost de afectivitate. Ideile și arhitectura cognitivă se structurează și prin poziționarea afectivă față de acele situații de învățare. Nu există conduită oricât de intelectuală care să nu aibă drept mobiluri factori afectivi așa cum stările afective nu pot exista fără intervenția percepțiilor sau a înțelegerii, care constituie structura lor cognitivă. Astfel, aceste două aspecte — afectiv și cognitiv — sunt inseparabile și ireductibile, afectivitatea dezvoltând o energetică a conduitelor (Akoun & Pailleau, 2017), al căror aspect cognitiv se referă numai la structuri, conduita fiind unitară, chiar dacă structurile nu explică latura energetică, așa cum nici afectivitatea nu explică structurile operaționale ale gândirii. Conlucrarea dintre cele două într-un mediu al valorilor devine o cale sigură prin care are loc dezvoltarea sănătoasă a copilului și pregătirea inimii pentru a învăța (Akoun & Pailleau, 2017) sau de a intensifica eforturile pentru creșterea inteligenței inimii (Filliozat, 2021). Această competență se manifestă prin ușurința de a ne înțelege propriile emoții, de a comunica despre acestea, de a relaționa cu alții și are influențe covârșitoare în

248 ceea ce va deveni ca adult. Succesul în viață este determinat de inteligența emoțională, de încrederea în forțele proprii, de felul în care știe să folosească propriile trăiri ca resurse și să colaboreze cu alți parteneri pentru a ajunge la atingerea scopurilor comune.

Dezvoltarea, formarea personalității este un proces de echilibru, în sensul autoreglării, adică „al unei succesiuni permanente de compensări active ale subiectului, ca răspuns la perturbațiile exterioare”, evoluția intelectuală și psihomotorie a copilului neputând fi urmărită separat de cea afectivă (McMullen & Brody, 2022), motivațională, deoarece în ultimă instanță, nevoia de a crește, de a se afirma, de a iubi și de a fi prețuit constituie motoarele inteligenței însăși, ale conduitelor în totalitatea și complexitatea lor crescândă. Stările afective determină tipul de relație stabilită cu mediul înconjurător, determină atitudinile față de ceilalți, au rol covârșitor în formarea caracterului și personalității. Satisfacerea sau nesatisfacerea nevoii afective influențează decisiv cursul vieții omului, afectivitatea, prin caracterul ei fundamental, mobilizând în jurul ei toate energiile biopsihice ale persoanei. Toate tipurile de emoții sunt, astfel, mobilizatoare și pot deveni motoare de învățare.

Dacă ar fi să analizăm dezvoltarea afectivității pentru vârstele cele mai mici, atunci putem observa că ele se formează și se cristalizează prin acumulări succesive și determină dezvoltarea vieții sociale. Copiii mici trăiesc intens bucuria momentelor, iar descoperirea devine un miracol cotidian. Uimirea găsirii de lucruri noi, de modalități de folosire a lor îl ajută pe copil să învețe permanent cu plăcere și să readucă aminte adulților care sunt minunile simple ale vieții (Lieberman, 2021). În primii trei ani de viață copiii au o relație afectivă strânsă cu părinții lor și cu un număr mic de adulți apropiați, iar dezvoltarea afectivă a fost explicată de psihanalistul J. Bowlby și de M. Ainsworth prin teoria atașamentului față de adulții care îl cresc pe acesta. Ideea fundamentală este aceea că, dacă copilul simte că se poate baza pe cel puțin un adult care îi aduce siguranță și protecție, atunci el va avea curajul de a explora, de a învăța de a deveni competent, performant când va crește. Pe această temelie se bazează entuziasmul de a explora și de a încerca deprinderi noi. „Cea mai importantă realizare emoțională a copilăriei timpurii este găsirea echilibrului dintre impulsul de a deveni competent și independent și dorința simultană și, uneori, contradictorie de iubire și protecție din partea părinților” (Lieberman, 2021, p. 17).

Copilul de 1 an trăiește bucuria intens în prezent (Hargis, 2021) se concentrează pe oportunitățile de dezvoltare ale fiecărui moment. Poate să intuiască emoțiile și să reacționeze la ele. Dezvoltarea autonomiei și a socializării începe acum și copilul are nevoie de oportunități de dezvoltare ale

acestora și de reguli clare și adecvate. Este nevoie ca educatoarea să creeze spații potrivite pentru dezvoltarea copilului cu mobilier și jucării adaptate (rafturi joase, 8–12 jucării prezente într-un singur spațiu de joacă). De asemenea, stabilirea unor rutine consecvente este un alt obiectiv al profesorului pentru educație timpurie. Crearea unor rutine ajută mai mult pentru adaptarea la spațiul educațional și la creșterea sentimentului de siguranță și de bine pentru atmosfera din instituție. Pentru confortul emoțional poate utiliza distragerea atenției și redirectionarea acesteia în situații care sunt periculoase pentru copil și care nu aduc un plus educațional. Profesorul poate explica pe un ton calm, cu puține cuvinte, rar, care este limita și de ce este nevoie să facă acel lucru. Poate lăsa timp de înțelegere și să dea o alternativă acelei activități. De exemplu, dacă aruncă cu un cub dur sau o jucărie de plastic dur poate lovi, însă dacă folosește o minge moale atunci nu mai sunt consecințe nefaste. La această vârstă pot apărea „tantrumurile” (explozii emoționale, exprimare explozivă a emoțiilor) care exprimă diverse nevoi (foame, sete, ca trebuie schimbați sau că doresc să comunic). Uneori aceste manifestări au la bază lipsa posibilităților de comunicare pentru a spune că ceva nu e în regulă și atunci acestea pot fi analizate prin observarea rutinelor copilului și prin comunicarea cu părinții copilului pentru a înțelege cauzele manifestărilor (Hargis, 2021). Copilul are nevoie de a avea alinare, compasiune, empatie pentru situațiile pe care le trăiește, iar educatorul poate veni cu educația cu răbdare, înțelegere și susținere emoțională.

Copilul de 2 ani trăiește din plin emoții diverse, poate experimenta trăiri plăcute într-un moment al zilei și, imediat, să se instaleze o stare de furie sau nemulțumire. De temperamentul copilului va depinde modalitatea de trecere de la un moment la altul și tipul de exprimare a acestora. Relația afectivă cu părinții, în special, mama sau figura maternă care are grijă de el, este una intensă și plină de consistență, dar are și inițiative de a cunoaște mediul înconjurător și alți copii, adulți etc. Comunicarea se îmbunătățește prin învățarea vorbitului cu sens prin silabe, cuvinte și, chiar propoziții. Aceasta îi facilitează întâlnirea cu alte persoane și comunicarea facilă precum și stabilirea unor relații afective, pozitive. Profesorul poate utiliza în grupă obiecte care să stimuleze cunoașterea de sine și interacțiunea cu ceilalți. Oglinzile din material incasabil pot oferi posibilități numeroase pentru copii de a experimenta cunoașterea de sine, independența și oportunități de a explora și de a se autodescoperi (McMullen & Brody, 2022). Prin acest obiect poate să auto-identifice și să descopere care sunt expresiile faciale, corporale ale emoțiilor trăite.

Faptul că poate exprima ceea ce simte îl încurajează pe copil să fie mai încrezător și să comunice cu mai mult curaj stările emoționale. În această

etapă de dezvoltare nu putem avea pretenția să împartă voluntar jucăriile și să își aștepte rândul pentru jucăria preferată. Începe să înțeleagă ideea de posesie și ce ar însemna *al meu*, mai ales în situația copiilor singuri la părinți sau a celor cu protecție parentală excesivă. Deși poate avea un comportament agresiv în momentul în care ar trebui să împartă jucăriile va înțelege mai târziu că atunci când dăruiești din ceea ce ai dai dovadă de compasiune și a fi împreună cu alți semeni. La această vârstă poate accepta că ar putea fi un algoritm de împărțire a jucăriilor și să se joace pe rând. Este atent la propriile nevoi și este mai încrezător că poate obține diverse avantaje prin comportamentul său chiar dacă adultul îi interzice anumite acțiuni, activități. Va găsi căi de evitare a interzicerii prin negare sau prin apel la minciună.

De asemenea, îi face plăcere să joace jocul de rol, să de joace *de-a cineva* și prin aceste jocuri evadează în imaginație și trăiește cu intensitate emoțiile personajelor jucate. Adultul îl poate ajuta să perceapă realitatea și să distingă între realitate și lumea imaginară. Plăcerea copilului este la această vârstă să se joace în situații care implică murdărire (noroi, plastilină, vopsea etc.). Bucuria pe care o trăiește când experimentează situații de joacă cu apă, faină, paste făinoase este una extrem de mare și educatorul poate utiliza aceste medii pentru învățarea cu bucurie. Dacă nu reușește să facă activitatea respectivă atunci poate apărea momentul de impulsivitate și se recomandă intervenția educatorului pentru a disciplina pentru a-i oferi posibilități alternative acceptabile. Profesorul îi poate transmite clar care sunt opțiunile și că trebuie să aleagă și să fie responsabil pentru alegerile sale atât cât poate înțelege la această vârstă. Adultul manifestă flexibilitate, dar și fermitate în luarea deciziilor. Faptul că poate alege îi conferă libertate, iar fermitatea îi aduce siguranța că are un mediu stabil și bine structurat. Soluționarea poate veni prin explicarea situației, dar și printr-o îmbrățișare care indică faptul că adultul este acolo și înțelege starea în care se află copilul. Trăirile acestea se pot instala în perioada tranziției din mijlocul familiei către instituțiile educaționale. Programul creșei sau al altor instituții educaționale devine rutina zilnică și trăirile pentru primele zile de adaptare pot fi dintre cele mai diverse. De obicei, în primele zile de adaptare intervin tristețea, furia, plânsul în primele minute ale sosirii la creșă/grădiniță. Trecerea către starea de bine poate fi realizată de către profesorul pentru educație timpurie prin strategii diverse: atragerea atenției către alte activități educaționale, realizarea de jocuri cu materiale didactice sau jucării, interacțiunea cu alți copii.

La trei ani copiii intră într-o nouă perioadă de conștientizare a stărilor afective și încep să înțeleagă conceptul de trecut și de asumare a

consecințelor deciziilor pe care le iau în cadrul activităților zilnice. Bucuria trăită de copiii de trei ani aduce cu sine trăirea entuziasmului față de modalitățile de a se juca și implicarea în activitățile ludice este tot mai îndelungată. Copilul continuă să testeze limitele acțiunilor sale și să dă dovadă de perseverență în luarea deciziilor chiar dacă se transformă, câteodată în încăpățănare. Copilul simte diverse frici (de întuneric, monștri, animale etc.) și din această cauză trebuie liniștiți și asigurată starea de siguranță, de securitate. Profesorul sau alți profesioniști (îngrijitori, asistente medicale) reprezintă suportul său emoțional la grădiniță și, de aceea, este important ca aceștia să manifeste calm, răbdare și multă iubire pentru susținerea emoțională a copiilor. Faptul că s-au creat deja rutine îi conferă siguranță copilului și poate face predicții despre activitățile care se vor desfășura. Sentimentul de securitate îl ajută pe copil să stabilească relații sociale cu alți covârșnici. Micile conflicte pot apărea în mediul familial sau instituțional, însă poate fi mai ușor gestionat din partea unui adult. Jucăriile pot fi împărțite, iar activitățile ludice sunt mai complexe și implică colaborarea dintre aceștia și crearea preferințelor pentru tipuri de joacă și anumiți prieteni. Izbucnirile emoționale se mai pot ivi și, în momentele de criză, context în care copilul trebuie ajutat să descopere modalități diferite de a-și exprima emoția. Profesorul poate observa cauzele pentru manifestările emoțiilor și găsește modalități de identificare a emoției și de comunicare și liniștire a copilului. Relațiile sociale sunt cele prin care copilul poate exprima ceea ce simte și poate învăța ce înseamnă respectul, politețea.

La patru ani copilul înțelege mai mult propria stare emoțională, dar și a celor din jur. Îl atrag jocurile în care câștigă binele și colaborarea dintre oameni. La grădiniță îi plac mult jocurile de rol și poate crea singur scenarii pentru joaca liberă. Are colegi preferați și prieteni apropiați și dezvoltă relații de atașament stabile față de persoanele adulte care îl înconjoară cu dragoste. Regulile și respectarea lor în joc îi aduc mai multă siguranță copilului, iar negocierea lor este posibilă la această vârstă. Exprimarea emoțiilor este realizată mai clar și își reglează nivelul acestora în funcție de reacțiile celorlalți și de feedbackul primit în familie sau grupa de preșcolari. De aceea, este foarte bine ca profesorul să exprime recunoașterea sarcinilor finalizate de copil sau să facă remarci verbale cu privire la respectarea regulilor și depunerea efortului pentru dezvoltare.

Părinții, adulții care ocrotesc copilul, profesorii sunt elementele de încredere pentru a avea curajul explorării, de aceea aceștia trebuie să ofere baza sentimentului de siguranță pentru a căuta orizonturile largi ale creșterii sale. De aceea, părinții și profesorii este necesar să fie siguri pe autoritatea lor și să transmită stabilitate emoțională și stare de bine

copiilor în mediile în care acesta este educat. Aceasta și pentru componentele conștiinței de sine și a formării identității sale. Fermitatea blândă a educatorului sprijină copilul, îi aduc sentimentul de liniște și de competență a adulților și o conștientizare realistă și respect față de nevoile altora. Toate nevoile și anxietățile copilului (adaptarea la programul de creșă/grădiniță) devin mai ușoare cu un cadru didactic calm și bine pregătit și un părinte care îi asigură sprijin în adaptarea la mediul instituțional. În studiile care au indicat faptul că atașamentul sigur față de tații lor (apelând la ei pentru alinare sau în situații de stres) au avut mai puține probleme de comportament și mai multă competență la învățare (Boldt, Goffin & Kochanska, 2020). Autorii au examinat procesele care fac legătura cu reglarea socială a atașamentului și adaptarea în preadolescență. Măsurarea atașamentului securizant a fost realizată la 2 ani și a fost considerat factor predictor semnificativ pentru reglarea socială de la vârsta de 10 și 12 ani. Această reglare a avut loc prin dezvoltarea capacității copiilor de a răspunde la frustrare la 3, 4, 5 și 5,5 ani. În afară de reglarea furiei pentru copii mici are loc și internalizarea valorilor adulților prin aceste tipuri de comportamente. Într-un alt studiu s-a identificat începând de la vârsta de 7 luni până la 6,5 ani faptul că există o reglare emoțională la nivelul interacțiunii copil-adult și, în funcție de acestea, și de relația mamă-copil sau tată-copil are loc o mai bună reglare emoțională a copilului. Dacă copii mici au manifestat nesiguranță față de mame sau față de tații lor la vârste foarte mici acest lucru a determinat probleme de comportament la 6 ani și jumătate, iar cei cu atașament securizant cu oricare dintre părinți au avut mai puține probleme. S-a constatat faptul că tații sunt mai adaptabili pentru reglarea emoțională și că aceștia pot influența apoi autonomia emoțională și devin mai pricepuți la calibrarea reactivității lor față de nevoile copilului (Kim & Kochanska, 2025). Calitatea relației părinte-copil este cel mai de seamă indicator al dezvoltării sănătoase al copilului.

Trecerea de la dependența totală față de adult la un grad tot mai mare de autonomie este asigurată de reglarea emoțională și de reciprocitatea relațiilor, progrese susținute de dezvoltarea exponențială a tuturor proceselor și a circuitelor neuronale într-un ritm care va rămâne neegalat pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea creierului are loc prin experiențele copilului, prin raportarea lui afectivă la activități și persoanele din jurul său. Neuroplasticitatea creierului este extraordinară la această vârstă, iar la finalul primilor doi ani de viață creierul ajunge la aproape 80% din greutatea de la maturitate determinând un ritm de creștere accentuat și formarea structurilor fundamentale. Această dezvoltare are loc într-un mediu securizant cu relații armonioase. Sănătatea emoțională la vârsta de sugar sau

în copilăria timpurie poate fi definită ca o capacitate de a înțelege emoțiile proprii, de a regla aceste emoții, de a-ți reveni după o dereglare, de a construi relații bazate pe încredere, de a înțelege emoțiile și nevoile celorlalți.

Toată această dezvoltare emoțională are loc în familie, în instituțiile educaționale și în mediul în care copilul se dezvoltă. Explorările copilului încep de la vârste mici, iar universul său începe cu proximitatea și continuă cu arii din ce în ce mai largi. Într-un experiment dintr-un parc în Londra, cercetătorul Anderson a studiat care ar fi distanța până la care se îndepărtează copiii mici (15–30 luni) de mamele lor și a constatat că aceștia se deplasau până la o distanță de 60 m față de mamă. Acest lucru a fost similar cu percepția mamelor asupra distanței sigure pentru deplasarea copiilor. Cu toate acestea, 70% dintre copii nu au ajuns nici până la acea distanță și au stat în cercul de siguranță explorând mediul și fiind sub controlul mamei (Anderson, 1972). Baza de siguranță pe care o au în părinți copiii mici este o metaforă pentru emoțiile și impulsurile contradictorii pe care le trăiesc copiii în această etapă de dezvoltare. În acest proces de descoperire, copiii capătă încredere pentru că percep mediul ca fiind unul sigur și se simt protejați. Această încredere le dă curaj pentru a se îndepărta și astfel de a avea mai multă autonomie și independență în acțiuni. Această stare poate fi experimentată și la creșă/grădiniță sau în mediul non-formal. Echilibrul emoțional nu este static, între comportamentul de atașament și cel de independență este mereu fluctuație. Între 12–18 luni copilul începe să meargă și universul său devine unul mult mai complex, iar posibilitatea de a se îndepărta de părinți îi aduce îngrijorare, dar și mult entuziasm al descoperirii. În momentul adaptării la mediul instituțional apare frica de a nu pierde părintele și copilul plânge și protestează agățându-se pentru a nu fi separat. Imediat scade nivelul de interes pentru alte activități, însă copilul pare să se orienteze spre interior ca și cum s-ar baza pe o amintire liniștitoare. La revederea părintelui copilul poate avea reacții diferite de la plâns, eliberând tensiunea acumulată, la ignorare a prezenței părintelui. Reacția copilului este o protecție pentru un nou proces de separare. Unii copii își întâmpină părinții cu voioșie și cu cerința de a fi luați în brațe și alinați. După 18 luni poate apărea la copil anxietatea de separare și studiile indică că plânsul apare mai intens la această vârstă și scade în intensitate după. De asemenea, poate fi prezent un fenomen al urmăririi din umbră al mamei prin care sunt urmărite toate mișcările acesteia pentru a nu fi pierdută (Mahler, 1975). După 22 de luni copiii încep să solicite atenția mamei din ce în ce mai mult și pentru a fi mereu atentă la nevoile lui pot utiliza obiectele pe care le folosește (cană, pahar, haine, pantofi etc.). La fel în mediul instituțional tinde să capteze atenția și să fie

254 în apropierea cadrului didactic. După vârsta de 2 ani apare jocul simbolic, apare limbajul și posibilitățile de a face prieteni atât la grădiniță, cât și în mediul în care crește. Apar prietenii noi, relații afective care sunt instabile până după 3–4 ani când încep să apară criterii noi și mai multă stabilitate pentru relațiile cu micuții de aceeași vârstă. Într-un experiment derulat în anii 2000 am organizat o evaluare a relațiilor din mai multe grupe de copii printr-un joc adaptat care simula sociograma pentru vârste timpurii. Am constatat că la grupa mică relațiile erau foarte dinamice, iar copiii își alegeau prietenii aleatoriu și de fiecare dată alții, iar la grupa mare aveau deja un nucleu de prieteni și criterii mai clare pentru aceste alegeri (Clipa & Câmpan, 2020). Faptul că poate avea prieteni de la vârste foarte mici prezintă, din perspectiva dezvoltării emoționale, numeroase avantaje pentru că își reglează emoțiile împreună cu alții de aceeași vârstă, reduce nivelurile de stres, poate învăța să lucreze în mici echipe și să împartă lucrurile, jucăriile, să aprofundeze relațiile cu cei din jur fie copii sau adulți. Autocontrolul și autoreglarea emoțională poate avea loc în mediul educațional, iar stabilirea relațiilor de prietenie, de încredere și colaborare pot începe de la vârste timpurii (Powers, 2021). De asemenea, competențele de comunicare pot fi dezvoltate mult mai ușor prin stimularea intercomunicării cu covârșnici. Ascultarea, menținerea atenției pentru comunicare, colaborarea pot fi alte aspecte care sprijină dezvoltarea competențelor sociale. Într-un studiu finanțat de fundația Robert Wood Johnson (2015) s-a demonstrat faptul că abilitățile sociale dezvoltate în copilăria mică au avut impact asupra vieții de tânăr. Prin observarea longitudinală a peste 700 copii de grădiniță s-a constatat că există o legătură semnificativă între dezvoltarea abilităților sociale (împărtășirea ideilor, rezolvarea conflictelor și colaborarea) și finalizarea studiilor superioare, obținerea de slujbe mai bine plătite și o sănătate mintală mult mai robustă. Explicația ar fi faptul că dezvoltarea competențelor sociale înseamnă legături sociale stabile, colaborare în rezolvarea de sarcini, reglare emoțională, autoreglare și focus în urmărirea obiectivelor comune de învățare școlară. Abilitățile sociale se formează începând cu prima zi de viață și, poate, chiar înainte prin relația specială cu mama. În primul an de viață bebelușii continuă să aibă contacte vizuale puternice cu adulții din jurul său și interacționează cu noi — cunoscuți prin a avea expresii faciale față de aceștia. Între 1 și 2 ani încep să dezvolte abilități de autoreglare emoțională și de stabilire a relațiilor cu convârșnicii. Faptul că se dezvoltă comunicarea ajută mult procesului de socializare și de împărtășire a lucrurilor și a stărilor emoționale. Între 2 și 3 ani copii exprimă dorințe, sentimente și abordează jocul paralel (jocul lângă celălalt). După vârsta de 3–4 ani se implică în jocul de rol și pot însuși

personaje, jucării sau, împreună cu alți copii, scene din viață. În perioada 4–6 ani, copii pot aștepta rândul pentru a se juca cu alții, pot lucra în echipă prin înțelegerea regulilor și au elemente de colaborare timpurii. După 5 ani pot coopera pentru un obiectiv comun, pot negocia și pot împărți jucăriile sau obiectele pentru joacă și învățare. După 6 ani respectă regulile de joc, dar și inventează reguli noi, pot învăța să gestioneze mai bine un eșec și să coopereze în activitățile ludice. Devine mult mai empatic și începe să trăiască valoarea lui împreună.

Toate aceste competențe se dezvoltă fie în mediul formal, fie în mediul nonformal, outdoor prin activități educative coordonate de profesori și susținute în medii mai puțin tradiționale. Etimologic termenul provine din latinescul *nonformalis* care înseamnă în afara unor forme organizate în mod special sau oficial pentru un tip de activitate (Petrescu & Stănescu, 2016). În documentele legislative (LIP, 2023) sunt prevăzute aceste tipuri de activități nonformale care se pot desfășura sub coordonarea instituțiilor de educație din sistemul preuniversitar și în centre de îngrijire a copiilor, palate și cluburi ale copiilor, centre de excelență etc. Învățarea realizată în contexte nonformale are „un caracter intenționat”, se desfășoară în afara sistemului formal, prin intermediul unor activități planificate și în cadrul cărora există o formă de susținere a procesului de învățare cu următoarele caracteristici:

- a. se realizează cu participare voluntară,
- b. include o forma de suport de curs pentru participanți,
- c. se poate desfășura „pe baza unui curriculum și a unor obiective educaționale” (LIS, 2023, art. 182, alin. 2).

Educația nonformală este caracterizată ca fiind o activitate intenționată și sistematică al cărei conținut este adaptat nevoilor copilului și a unor situații speciale de învățare în scopul maximizării procesului de cunoaștere, al învățării (Kleis *et al.*, 1973). Activitățile outdoor sunt la fel de importante ca cele din instituție. Aceasta înseamnă că ele trebuie să fie la fel de bine organizate, utilizate resurse și conectate cu activitățile realizate înăuntrul grupei și, de câte ori este posibil, să fie realizate interconexiunile dintre acestea. Profesorii pot transforma mediul de afară în experiențe pentru dezvoltarea copiilor. Recomandarea este ca la trei ore petrecute în sala de grupă, copiii să aibă o experiență outdoor de 30 de minute (Bond, 2022).

Aceste activități aduc un plus de libertate în privința modalității de organizare pentru că nu există disciplină impusă sau algoritmi de planificare sau de proiectare, dar și o libertate mai mare de exprimare fiind un spațiu mai puțin formal. Formarea unei atitudini pozitive cu mediul natural și trăirea acestor experiențe de timpuriu are impact asupra competențelor sociale, ale felului în care îi percepe pe alții și ce înseamnă compasiunea

256 pentru ceilalți și față de lumea din jurul nostru (Thomson & Thomson, 2007). Aprecieră naturii și a simți bucuria de a fi în mijlocul ei susține starea de bine și este inima a ceea ce înseamnă să fim ca ființe umane. Un alt avantaj al acestor tipuri de activități ar putea fi atitudinea pozitivă a copiilor față de aceste activități pentru că sunt desfășurate prin abordări ludice și pentru că nu sunt impregnate de anxietatea față de evaluare sau față de teme suplimentare realizate. Cu alte cuvinte, educația nonformală este considerată drept totalitatea activităților educative coordonate de profesorii din instituțiile de învățământ, care se pot desfășura fie în alte unități de educație: case de cultură, biblioteci, cluburi, teatre, muzee, palate ale copiilor, școli de artă etc. sau în cadrul acelei instituții prin activități extracurriculare: cercurile pentru diferite arii curriculare, activități opționale, facultative, concursuri, spectacole, tabere, serbări, excursii, acțiuni de voluntariat etc. Putem discuta aici și despre Pedagogia în natură (Forest Pedagogy). Natura poate fi considerată cadrul care este structurat independent de structurile pedagogice și care ar putea avea rolul de educator prin bogăția de mijloace didactice naturale. Cadrul natural poate fi mijloc de învățare fără să impună, prin implicare liberă, prin căutarea sensurilor de creștere și prin motivarea intrinsecă de a descoperi lumea. Mediul înconjurător natural nu este structurat pedagogic în mod intențional, însă poate fi extrem de plin de conținut și poate stimula învățarea prin abordarea pedagogică a acestuia. În apropierea spațiilor naturale spiritul copilului este provocat de curiozitatea față de ordinea naturală a lucrurilor, iar nevoile fundamentale ale copilului de a fi activ, dar și de a se odihni poate avea locul în acest spațiu (Knight, 2013, p. 31–32, Clipa & Boghian, 2015, p. 910). Creativitatea, empatia, compasiunea sunt prezente în desfășurarea acestor activități. Faptul că poate avea o călătorie în natură, în pădure, aduce experiențe inedite prin faptul că își folosește toate părțile corpului pentru explorare pentru exerciții de menținere a echilibrului, de cățărare, târâre, iar acestea dezvoltă posibilitățile de a se exprima, dar și stimularea creativității. Prin faptul că aceste tipuri de desfășoară în grupuri de copii se stimulează comunicarea, transmiterea semnificațiilor aventurilor din natură și a echipelor care trebuie să răspundă provocărilor. „Grădinița de copii în pădure este un proces creativ care oferă tuturor celor care învață în mod regulat oportunități de a realiza, dezvolta încrederea și stima de sine prin experiențe de învățare practică într-o pădure locală sau mediu natural cu copaci” (Knight, 2013, p. 5). Faptul că poate avea activități într-un spațiu care nu e delimitat de obiecte (bănci, scaune, catedră etc.) creează copilului ideea de libertate de a explora și de a lucra împreună cu ceilalți fără să fie îngrădit de spații mici de lucru. Încrederea de a descoperi elemente noi și faptul că

le poate aduce mai aproape de înțelegerea sa are un impact foarte mare în creșterea încrederii în sine. Activitățile outdoor derulate prin grădinița din pădure pot fi considerate o alternativă pedagogică redutabilă care folosește mediul natural pentru învățare. Este o formă inovativă prin abordarea elementelor naturale din perspectivă pedagogică, iar joaca și explorarea pot fi derulate indiferent de vreme și de vremuri. Posibilitatea pe care o au copiii de a observa formele de viață în starea lor naturală, dar și evoluția plantelor în diferite ritmuri de viață, anotimpuri, momente ale zilei le aduce informații importante pentru cunoaștere.

Profesorii pot amenaja spațiile exterioare pentru a forma copii care sunt curioși, experimentează și interacționează cu natura. Dar și mediul natural mai puțin structurat poate avea numeroase beneficii sociale, emoționale, cognitive și fizice (Brussoni *et al.*, 2015).

În organizarea activităților în afara gupei, putem ține cont de motivațiile care sunt atinse prin aceste activități:

- trebuința de a se dezvolta liber — prin respectarea ritmului individual de dezvoltare în mediul natural,
- nevoia de a se exprima — de a-și spune propriile păreri, opinii, de a negocia conflicte, de a colabora și a comunica eficient,
- trebuința de a fi responsabil — de a proteja mediul și de a fi responsabil față de acțiunile sale, o conștientizare a impactului asupra mediului, de a observa creșterea și îngrijirea plantelor și animalelor,
- nevoia de a fi activ și implicat — în mediul natural poate fi activ fără să deranjeze spațiul altora, spațiul este mult mai mare și limitele nu mai sunt atât de restrictive, poate să se implice în mai multe tipuri de activități și poate alege în funcție de tipul de inteligență dezvoltat care să fie activitatea aleasă,
- nevoia de apartenență la o comunitate — de a fi integrat în grupul de prieteni, în comunitatea din care face parte,
- trebuința de a dezvolta compasiune față de oameni, de alți copii,
- nevoia de a face față riscurilor naturale — de a observa eventualele riscuri și de a le putea evita sau ameliora,
- nevoia de a se dezvolta multisenzorial (miros, texturi diferite, sunete naturale, gust),
- nevoia de a se dezvolta în concordanță cu natura și mai puțină implicare a tehnologiilor, care utilizate în exces, pot dăuna sănătății mintale a copiilor din educația timpurie (Desmurget, 2020). În medie, un copil încă de vârsta de 2 ani petrece zilnic aproape 3 ore în fața unui ecran ceea ce înseamnă cam 1 000 ore/an adică mai mult de numărul total de ore ale unui an în educația timpurie.

Natura are o influență semnificativă pentru dezvoltarea psihofizică și emoțională a copilului, înseamnă a învăța cu mintea, cu inima, cu tot corpul (Akoun & Pailleau, 2017). Conceptul de grădiniță în natură consideră mediul ca pe un element fundamental pentru dezvoltarea senzorială și cognitivă a copilului. „O inovație deosebit de interesantă este rapida răspândire a fenomenului Waldkindergarten în țările germanofone din Europa: Germania, Austria, nord-estul Elveției. Waldkindergarten înseamnă literalmente Grădiniță de copii în pădure” (Rank, 2004, p. 6). În Danemarca aceste grădinițe se numesc Forest Kindergarten, iar programele se adresează copiilor din mediul urban care au mai puțin contact cu natura. Poate fi o grădiniță care se află în mediul rural înconjurată de natură, care are un spațiu generos pentru joacă în aer liber, pentru experimente și pentru creșterea plantelor și a unor mici animale. „Interesul a crescut în Danemarca și părinții au fondat împreună o inițiativă și în cele din urmă prima grădiniță în pădure. Astăzi Danemarca are peste 60 de grădinițe în pădure și natură” (Rank, 2004, p. 6).

Există două tipuri diferite de grădiniță în pădure (natură), modelul clasic și cel integrat.

Grădinița în natură clasică

Pentru acest tip de grădiniță grupurile de copii petrec toată dimineața în natură, într-o anumită arie, iar după-amiaza se pot odihni în clase sau mai pot experimenta (Miklitz, 2000, Kreher, 2008). Particularitățile acestor grădinițe este că au o clădire proprie sau pot avea ca spațiu un vagon (cabină) pe roți, conceput ca un spațiu de locuit ce este situat în pădure sau la marginea acesteia. Acest spațiu poate adăposti obiectele, instrumentele, hainele pentru schimb, alimente sau mijloace didactice care servesc observațiilor în natură. Activitățile zilnice se desfășoară exclusiv în mediul natural: pot avea program săptămânal sau zilnic cu program după-amiază acasă. Un grup de copii poate avea în jur de 20 de copii de la 3 la 6 ani, iar supravegherea lor are loc cu 2 sau 3 profesori. Când vremea este foarte neprielnică pot fi realizate activități de lectură în clădire, pictură sau vizită la muzee.

Grădinița în natură integrată

„Grădinița în pădure integrată are prin contrast propriul său sediu în care copiii, după o dimineață în pădure, mai exact după-amiază, sunt îngrijiți ca într-o grădiniță tradițională. Grădinița în pădure integrată satisface nevoile părinților care lucrează, copiii lor fiind îngrijiți pe tot parcursul zilei” (Lorber, 2012, p. 69). Acest tip de grădiniță are program prelungit și spații în care grupe speciale desfășoară activități în pădure. S-a dorit

sprijinul pentru părinții care lucrează și care doresc să aibă activități în aer liber și să se dezvolte pe mai multe planuri în cadrul natural. Programul copiilor este dimineța în pădure, după-amiaza se odihnesc la fel ca într-o grădiniță tradițională. Acest model este foarte răspândit în Danemarca, Suedia, Norvegia, în timp ce în Germania predomină modelul clasic.

Există diferite tipuri de grădiniță în pădure integrată:

1. **Grădinițe în pădure cu un grup fix.** Acest tip are în componența sa un grup de copii care petrec dimineța în pădure timp de o lună, apoi o altă grupă și fiecare grupă petrece câte o lună cu acest program. După-amiaza sunt îngrijiți într-o grădiniță tradițională.
2. **Grădinițe în pădure cu un grup flexibil.** Aici fiecare copil poate să decidă zilnic dacă participă la activități în pădure. În unele instituții există un program fix când copiii merg în pădure sau rămân în interiorul grădiniței.

Alte variante de grădiniță

Mai există modele de a integra mediul natural în grădinița tradițională. De exemplu, activități de o săptămână în pădure sau zile speciale pentru excursii. Săptămâni cu activități în pădure se desfășoară pe o perioadă de una până la trei săptămâni, iar proiectele privesc toate temele referitoare la natură și pădure. Grădinițele ce decid să desfășoare zile specifice în pădure aleg o zi pe săptămână în care copiii pe orice fel de vreme se duc în pădure.

La grădinița în natură se fundamentează dezvoltarea competențelor sociale, ale comportamentului social care are efecte de-a lungul vieții întregi. „Precum în grădinițele tradiționale, de asemenea, la grădinițele în natură copiii au oportunități pentru mișcare — posibilitatea jocului liber, există activități în comun — în grupuri mici precum și alternativa jocului individual. Aici ei ar trebui să învețe, să socializeze, să perceapă emoțiile sale și ale celorlalți și să-i ajute în mod corespunzător, să negocieze un compromis și un conflict în mod echitabil, să își asume responsabilitatea” (Dell Rosso. 2010, p. 49). În natură este mai ușor să legi relații sociale și să lucrezi în mici echipe. Spațiul este foarte larg și atunci pot iniția comunicări mai bune între ei și modalități diferite de a avea grija unul față de celălalt. Micile provocări care se pot ivi în cadrul natural pot fi mai ușor trecute prin suportul emoțional al celorlalți. Un puternic sentiment de apartenență se dezvoltă în cadrul grupului, copiii fiind adeseori dependenți unii de alții. Drumețiile sunt folosite adeseori pentru a le oferi posibilitatea de a coopera. Prin joc și activități în aer liber copiii sunt surprinzător de cooperativi, afectuoși și independenți. Ei învață standardele interacțiunii pozitive: să aibă răbdare, să fie toleranți, să ajute și să-și asume responsabilitatea față de alții, să știe ce este permis și ce nu este permis, să rezolve în mod

pașnic conflictele nonviolente. În acest fel ei sunt luați în considerare ce contribuie emoțional la calitatea vieții lor, a colegilor, adulților și astfel devin mai responsabili. Marea nevoie de mișcare a copiilor la această vârstă descarcă agresivitatea în comparație cu grădinița tradițională unde restricțiile și lipsa spațiului sunt factori ce o favorizează. În timpurile în care digitalizarea a invadat toate spațiile și activitățile copiilor, educația în natură este o alternativă foarte potrivită pentru dezvoltarea competențelor copiilor. Tehnologiile facilitează comunicarea artificială, însă activitățile reale contribuie semnificativ la formarea reprezentărilor și la stabilirea căilor de comunicare naturale.

În cadrul acestor activități nonformale se realizează activitățile outdoor, adică cele în aer liber sau în spațiul din afara grupei/clasei. Aceste activități sunt esențiale pentru formarea integrată a copiilor și au numeroase beneficii printre care: dezvoltarea psihomotricității, a echilibrului și a coordonării, precum și a expresivității utilizând mai multe părți ale corpului decât în mediul formal. Activitățile outdoor pot include exerciții în natură, ecologizare, observare de insecte, mici animale, strângerea materialelor din natură. Jocul în aer liber stimulează abilitățile necesare problemelor din viața obișnuită, apropie curriculum de viață, îmbunătățește creativitatea și rezolvarea de probleme. Activitățile outdoor sunt un bun prilej pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale pentru că îi ajută pe copii să fie mai mult timp împreună, să facă alegeri naturale pentru grupul de joacă și pentru că pot exprima emoțiile cu tot corpul și fără stresul finalizării unor teme/fișe impuse într-un context limitat. Activitățile outdoor stimulează procesul observării, al învățării prin experiență directă, al dezvoltării abilităților sociale ale copiilor. Procesul de învățare este stimulat în mijlocul naturii și efectele sunt semnificative asupra capacității de rezolvare a situațiilor complexe, de coordonare, de lucru în echipă și de comunicare naturală.

Cercetătorul J. Hattie (2023) afirmă că activitățile în aer liber au îmbunătățit punctajul elevilor la citire sau la matematică. Autorul a analizat 96 de studii și au calculat o creștere medie de 0,34 asupra performanței școlare și că există încă un efect pozitiv ulterior de 0,17. În mod specific, efectele programelor outdoor asupra rezultatelor școlare a fost de 0,46, asupra leadership-ului de 0,38, a conceptului de sine de 0,28, a personalității de 0,37 și asupra colaborării interpersonale de 0,32. Rezultatele au indicat faptul că elevii dezvoltă abilități de rezolvare de probleme, de învățare prin cooperare prin aceste tipuri de programe în afara zidurilor școlii. Cunoștințele despre înfruntarea problemelor, despre colaborarea cu colegii și gradul de autoreglare al abilităților și punctelor forte par să dureze dincolo de experiența în aer liber.

Sorin Cristea subliniază că ar putea fi identificate mai multe riscuri pentru organizarea acestor activități:

- promovarea unui activism de suprafață centrat pe obiective concrete, dar care nu sunt conectate cu obiectivele educației formale,
- organizarea proiectelor dependente doar de mijloace tehnice disponibile ceea ce ar implica dezechilibrul în contextul relației dintre obiectul și subiectul educației,
- eludarea posibilităților de validare socială reală a rezultatelor, alegând o cale mai simplă și mai puțin riguroasă decât aceea a educației formale (Cristea, 2002).

Bond (2022) afirmă că timpul petrecut afară este o parte importantă din curriculum și înseamnă planificare, nu este doar un timp pentru consumat energia. Cu toate acestea organizarea acestor tipuri de activități au beneficii certe pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor mici. De aceea, ar trebui încurajată participarea la activități zilnice în afara grădiniței și implicarea managementului pentru realizarea acestor tipuri de activități.

Bibliografie

- Akoun, A. & Pailleau, I. (2017), *Învăță altfel cu pedagogia pozitivă. Acasă și la școală, (re)dați copiilor voștri gustul de a învăța*, București: Didactica Publishing House.
- Anderson, J.W. (1972), Attachment behaviour out of doors. In N.B. Jones, *Ethological studies of child behaviour*, Cambridge U. Press.
- Bagdasar C. (1975), *Aspecte ale dezvoltării afectivității feminine*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Boldt, L.J., Goffin, K.C. & Kochanska, G. (2020), The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: A longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence, *Developmental Psychology*, 56(3), 431–443. <https://doi.org/10.1037/dev0000862>
- Bond, T. (2022), *The Early Childhood Director's Guide to solving everyday challenges*, Gryphon House.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E.B.H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M. & Tremblay, M.S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph12060642>
- Catalano, C., Ani-Rus, A. & Dologa, D. (2025), *Medii de învățare în educația timpurie, Educația timpurie. Sinteze conceptuale și direcții de acțiune*, București, Didactica Publishing House.
- Clipa, O. & Cimpan, E. (2020), *Social-Emotional competences of Preschoolers: The impact of Outdoor Educational Activities*, Berlin, Peter Lang GmbH. <https://www.peterlang.com/document/976888>

- 262 Clipa, Otilia (2024), *Dezvoltare și leadership în educația timpurie*, Trei, București, ISBN 978-606-40-2577-7. <https://www.edituratrei.ro/carte/dezvoltare-si-leadership-in-educatia-timpurie/13816>
- Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, ediția a II-a, Chișinău, Litera, 2002.
- Dell Rosso, S. (2010), *Waldkindergarten: Ein pädagogisches Konzept mit Zukunft?*. Diplomica Verlag GmbH, Hamburg.
- Desmurget, M. (2020), *Fabrica de dependenți digitali. Pericolele ecranelor pentru copiii noștri*, București, Editura For You.
- Filliozat, I. (2021), *Emoțiile copilului. Cum să îi înțelegem limbajul, rasul și plânsul*, București, Trei.
- Fredrikson, B. (2021), *Puterea emoțiilor pozitive, Cum să depășești negativismul și să devii mai optimist*, București, Litera.
- Glava A. & Glava C. (2002), „Introducere în pedagogia preșcolară”, Cluj-Napoca
- Hanson, R. (2021), *Creierul fericit. Cum să fim calmi, relaxați și să avem încredere în noi cu ajutorul neuropsihologiei*, București, Litera.
- Hargis, A. (2021), *Disciplinarea copiilor în primii 4 ani. Strategii eficiente ca să reduci tantrurile, să învingi obstacolele și să-ți ajunzi copilul să se dezvolte*, Iași, Gama.
- Hattie, J. (2023), *Învățarea vizibilă*, Iași, Polirom.
- Kim, J. & Kochanska, G. (2025), Transactional dynamics between parental responsiveness and child emotion dysregulation: A longitudinal study from infancy to early school age, *Emotion*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/emo0001588>
- Kleis, J., Lang, L., Mietus, J.R. & Tiapula, F.T.S. (1973), *Toward a contextual definition of nonformal education. Non formal education discussion papers*, East Lansing, MI, Michigan State University.
- Knight, S. (2013), *International Perspectives on Forest School: Natural Spaces. to Play and Learn*, SAGE Publication Ltd. London.
- Kohn, A. (2022), *Mitul copilului răsfățat. De la educația prin pedepse și recompense la arta de a crește un copil cu stima de sine, responsabil și empatic cu cei din jur*, București, Herald.
- Kreher, A. (2008), *Der Waldkindergarten: Ein Neues Konzept der. Vorschulpädagogik*, GRIN Verlag GmbH.
- Lieberman, A. (2021), *Viața emoțională a copilului mic*, București, Univers.
- Lorber, K. (2012), *Erziehung und Bildung von Kleinkindern: Historische. Entwicklungen und elementar pädagogischen Handlungskonzepte*. Diplomica Verlag GmbH, Hamburg.
- Mahler, Margaret; Pine, Fred; Bergman, Anni (1975/2000), *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*, Basic Books, Illustrated edition.
- McMullen, M.B. & Brody, D. (2022), *Infants & toddlers at Play. Choosing the Right Stuff for Learning & Development*, Washington, NAEYC
- Miklitz, I. (2000), *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Neuwied, Luchterhand
- NAEYC (2022), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs serving Children from birth through age 8*, Washington, NAEYC books.
- Opre A. —coord. (2010), *Lumea lui Self. Povești pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari*, Cluj-Napoca, ASCIR.

- Pavelcu, V. (1969), *Viața sentimentelor*, București, Editura Didactică și Pedagogică
- Petrescu, A.M.A & Stăncescu, I. (2016), Formarea continuă a cadrelor didactice pe dimensiunea educației nonformale, *Revista de Pedagogie*, LXIV, (2), pp. 27–39.
- Powers, K. (2021), *Dezvoltă abilitățile sociale ale copilului tău. Peste 150 de activități pentru a-l învăța să-și facă prieteni, să-și gestioneze emoțiile și să comunice*, Iași, Polirom.
- Rank, M. (2004), Stärken und Schwächen des neunen Vorschulpädagogik– Konzeptes Waldkindergarten aus Sicht der MitarbeiterInnen. GRIN Verlag.
- Robert Wood Johnson Foundation (2015), How children s Social Competences Impacts their Wellbeing in Adulthood. <https://www.rwjf.org/en/insights/our-research/2015/07/how-children-s-social-competence-impacts-their-well-being-in-adu.html>
- Thomson, J.E & Thomson, R.A. (2007), *Natural Connections: Children, Nature and Socioemotional Development*, Exchange, pp. 46–49.
- Vrăsmaș E. (1999), *Educația copilului preșcolar*, București, Prohumanitate.
- Wittmer, D. (2020), *Crying and laughing. The emotional Development of Infants and Toddlers*, Lewisville, Gryphon House.
- Wyckoff, J., Unell, B. (2018), *Disciplină cu dragoste și limite. Soluții practice și liniștitoare pentru cele mai frecvente 43 de probleme de comportament din copilărie*, București, Herald.

Modelarea comportamentului în copilăria timpurie: reguli, limite și autonomie, fundamentate pe principiile educației pozitive

Lect. univ. dr. Elena-Ancuța Santi
(Universitatea „Valahia” din Târgoviște)

Introducere

Copilăria timpurie este etapa de vârstă în care se pun bazele personalității și în care copilul învață să își exprime autonomia în relație cu regulile și limitele oferite de adulți. Curiozitatea, dorința de explorare și experimentare, manifestate intens în primii ani de viață, sunt expresii firești ale conduitei copilului și au rol important în achiziția cunoștințelor, în formarea deprinderilor, atitudinilor și conduitelor, în dezvoltarea psihică armonioasă și în construirea unor relații sănătoase cu lumea din jur. În raport cu inițiativele copilului, părintele sau educatorul trebuie să găsească modalitatea optimă de a îmbina aceste dimensiuni aparent opuse: pe de o parte, nevoia copilului de libertate și de exprimare, iar pe de altă parte, necesitatea regulilor și a limitelor pentru a asigura siguranța și dezvoltarea armonioasă. Oferind copiilor oportunități de a lua decizii, chiar și decizii minore, își dezvoltă sentimentul de control asupra vieții lor, încrederea în sine și stima de sine. În același timp, utilizate adecvat, regulile devin orientări clare și consecvente, limitele sunt mijloace de protecție și învățare, iar autonomia se clădește prin încurajarea inițiativei, a responsabilității și a respectului de sine. Prin înțelegerea și aplicarea principiilor educației pozitive, modelarea comportamentului în copilăria timpurie nu se reduce la corectarea greșelilor, ci presupune oferirea de sprijin, respect și empatie în procesul de formare a comportamentelor adecvate, respectând totodată nevoile sale emoționale și cognitive.

Modalitatea în care adultul răspunde încercărilor copilului de afirmare a propriei voințe devine decisivă pentru felul în care se structurează

Copilăria timpurie — cadrul inițial al dezvoltării umane

În perioada 0–7 ani, copilul parcurge etape esențiale de dezvoltare, decisive pentru întreaga sa devenire ulterioară. Este intervalul în care se conturează bazele personalității, se formează primele reprezentări despre lume și viață, se formează deprinderile de comportament și atitudinile fundamentale, cunoscute tradițional drept „cei 7 ani de acasă”. Tot acum au loc achizițiile de limbaj, se dezvoltă gândirea, afectivitatea și primele forme de socializare, constituindu-se premisele pentru învățarea și adaptarea ulterioară.

Pe măsură ce copilul crește, universul său de cunoaștere se extinde, iar dorința de descoperire și curiozitatea devin motorul principal al dezvoltării. Prin explorare, joc și interacțiune cu mediul, copilul acumulează experiențe, își dezvoltă capacitățile cognitive, emoționale și sociale.

Copilăria timpurie este universul pașilor mici și al viselor mari, vârsta începuturilor în care, cu brațe fragile, copilul caută să cuprindă o lume întreagă. Este perioada descoperirilor simple, dar esențiale, a curiozității care se transformă în cunoaștere și a jocului care devine modalitatea firească de explorare și învățare.

În primii ani de viață, imitația reprezintă unul dintre principalele mecanisme prin care copilul învață comportamente, limbaj și modalități de interacțiune socială. Copiii mici nu reproduc doar gesturi sau cuvinte, ci și atitudini, emoții și tipare de relaționare, ceea ce face ca modelul oferit de adult să fie important pentru dezvoltarea lor. Imitația constituie o formă de învățare socială în care regulile și valorile sunt interiorizate prin observarea și repetarea comportamentelor adulților semnificativi (părinți, educatori). Astfel, copilul își construiește treptat modele/tipare interne de acțiune și relaționare, care vor sta la baza formării identității și a autonomiei sale ulterioare. La această vârstă, copilul tinde să preia nu doar comportamentele pozitive, ci și pe cele negative, ceea ce confirmă importanța consistenței și congruenței dintre ceea ce adultul spune și ceea ce face.

Fiecare copil este unic, cu nevoile sale, cu caracteristicile sale; din perspectiva intervenției educaționale, adică a stimulării dezvoltării copilului, se pot identifica cel puțin cinci câmpuri de dezvoltare ale personalității acestuia: componenta cognitivă, componenta socio-afectivă, limbajul, psihomotricitatea, identitatea personală/unicitatea (Vrăsmaș, 2023, p. 134). De asemenea, nevoia de independență și explorare sunt caracteristici intrinseci acestui stadiu de vârstă.

Componenta cognitivă sau intelectuală se referă la formarea schemelor de cunoaștere și dezvoltarea capacităților mentale și psihice. Copilul explorează realitatea, reține informații și își construiește treptat propria reprezentare asupra lumii. Componenta socio-afectivă se referă la relațiile stabilite cu ceilalți și la trăirile emoționale și afective corespunzătoare, elemente fundamentale pentru evoluția sa ulterioară. Componenta motorie privește dezvoltarea fizică, mișcarea și coordonarea motrică, inclusiv motricitatea fină a mâinilor, care influențează în mod semnificativ celelalte dimensiuni ale personalității. Componenta limbajului are în vedere comunicarea și rolul esențial al interacțiunii verbale în procesul de dezvoltare. Componenta identității reflectă dimensiunea personalității care conferă unicitate fiecărei persoane (Vrăsmaș, 2023, p. 135). Aceste dimensiuni se află într-o strânsă interdependență, constituind un sistem integrat care susține dezvoltarea globală a copilului. Orice progres sau deficit manifestat la nivelul uneia dintre ele se reflectă asupra celorlalte, ceea ce confirmă caracterul holistic al procesului de formare și devenire a personalității. Din această perspectivă, atât cadrul didactic, cât și familia au un rol esențial în stimularea echilibrată a tuturor dimensiunilor dezvoltării, prin crearea unor contexte educaționale variate, adaptate nevoilor copilului și orientate către formarea autonomiei, responsabilității și a competențelor necesare integrării sociale.

Dezvoltarea autonomiei în copilăria timpurie

Dobândirea autonomiei este o finalitate importantă în procesul educațional la nivelul învățământului preșcolar, întrucât reprezintă atât o condiție, cât și un rezultat al formării personalității umane. Autonomia constituie un obiectiv central al pedagogiei moderne, fiind corelată cu idealul formării holistice a individului și cu pregătirea pentru integrarea activă și responsabilă în viața socială.

Conform Dicționarului APA (2015), autonomia reprezintă capacitatea unei persoane de a acționa independent și autodeterminat, de a face alegeri și a lua decizii fără o influență sau un control excesiv din exterior. Termenul „autonomie” provine din cuvintele grecești „autos”, care înseamnă „lui însuși” și „nomos”, care se referă la reguli, legi. Potrivit lui Erikson, această etapă esențială a evoluției se conturează între 18 luni și trei ani, când copilul începe să manifeste primele forme de independență (Erikson, 1963). În cazul copiilor, dezvoltarea autonomiei le oferă sentimentul că dețin control asupra propriilor decizii și comportamente.

Autonomia la copii este un proces esențial al dezvoltării lor psihologice și sociale, care începe încă din primii ani de viață și se consolidează pe

măsură ce copilul înaintează în vârstă. Autonomia se referă la capacitatea copilului de a acționa independent și de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile alegeri, în concordanță cu nivelul său de dezvoltare. Autonomia nu înseamnă independență totală, ci mai degrabă dezvoltarea treptată a unui sentiment de control asupra propriei vieți. Potrivit teoriei autodeterminării (Deci & Ryan, 1985), autonomia este considerată o nevoie psihologică fundamentală, alături de competență și relaționare, fiind esențială pentru motivația și funcționarea optimă a individului.

Pentru educația copilului de vârstă mică, dobândirea autonomiei, ca finalitate educațională, se exprimă în câteva scopuri subordonate: cunoașterea regulilor grupului de apartenență (familiar sau instituțional), respectarea regulilor, respectarea altora și a sinelui, respectarea cuvântului dat etc (Stan, 2014, p. 124).

În literatura de specialitate, autonomia este conceptualizată ca având trei dimensiuni: comportamentală, cognitivă și afectivă (Steinberg, 1990; Sessa și Steinberg, 1991 *apud* Adams & Berzonsky, 2009, p. 210):

- a. **dimensiunea comportamentală**, activă, se referă la funcționarea independentă, la capacitatea de autoreglare și de a acționa în baza propriilor decizii;
- b. **dimensiunea cognitivă** se referă la „sentimentul de încredere în sine, credința persoanei că deține controlul asupra propriei vieți și sentimentul că este capabil să ia decizii fără o validare socială excesivă” (Sessa și Steinberg, 1991, p. 42 *apud* Adams & Berzonsky, 2009, p. 210);
- c. **dimensiunea emoțională** a autonomiei se referă la individualizarea față de părinți și renunțarea la dependența de ei.

Cele trei dimensiuni ale autonomiei nu se dezvoltă separat, ci intercorelat, atingând o intensă maturizare în perioada adolescenței. Totuși, bazele lor se conturează încă din copilăria timpurie (în jurul vârstei de 2 ani), odată cu debutul procesului de individualizare (Blos, 1979, *apud* Adams & Berzonsky, 2009, p. 215), proces care își atinge apogeul în adolescență.

Potrivit studiilor care au abordat această problemă, autonomia este corelată cu încrederea în sine, dezvoltarea sinelui, autocontrol, autoreglare, inițiativă (cf. Adams & Berzonsky, 2009, pp. 212–213).

În primii ani de viață și pe parcursul perioadei preșcolare, copilul depinde de adult, însă odată cu înaintarea în vârstă încep să apară treptat manifestări ale autonomiei. Atunci când mediul social îi oferă experiențe care îi întăresc sentimentul de siguranță, copilul va putea explora liber atât

268 lumea interioară, cât și pe cea exterioară, dezvoltându-și treptat un sine mai complex și mai autonom (Farcaș, 2016, p. 35).

I. Neacșu (1996 *apud* Farcaș, 2016, p. 35) vorbește despre o *dezvoltare naturală a autonomiei*, care presupune că, între anumite limite copilul evoluează relativ autonom, într-un context în care sunt create premise socioafective favorizante pentru dezvoltarea potențialului copilului, în care îi sunt încurajate inițiativele și beneficiază de (semi)dirijarea activităților pe care le desfășoară din proprie inițiativă și cu plăcere. De asemenea, se poate vorbi despre o formă de *dezvoltare dirijată a autonomiei*, realizată prin experiențe intenționate structurate și prin acțiuni menite să favorizeze apariția comportamentelor autonome. În acest model de învățare a autonomiei, copilul este sprijinit și orientat în cadrul unor activități educaționale special concepute pentru a stimula dezvoltarea autonomiei.

În copilăria timpurie autonomia îmbracă forma comportamentelor de *autonomie personală* (deprinderi subsumate autoservirii: de îmbrăcare, igienice, alimentare, precum și activități ocupaționale, gospodărești, subordonate gestionării mediului ambiant) și a comportamentelor de *autonomie socială* (comportamente realizate de copil independent, în cadrul interacțiunilor sociale: comportamente de relaționare socială, legate de respectarea și interiorizarea regulilor, de exercitarea unor responsabilități adecvate vârstei, în mediul grădiniței sau în familie, comportamente de luare a inițiativei și de implicare în activitățile decizionale împreună cu părinții/educatorii) (Farcaș, 2016, p. 37).

Educația pentru autonomie poate și trebuie să pornească de la vârsta preșcolarității, sau chiar mai devreme, întrucât există premisele psihologice favorabile dezvoltării — achizițiile în plan psihic și relațional: dezvoltarea deprinderilor motorii, a capacităților cognitive, cristalizarea voinței, îmbogățirea relațiilor și activităților, dezvoltarea conștiinței de sine (Farcaș, 2016, p. 36).

Grădinița, familia și mediul social trebuie să ofere copilului oportunități și interacțiuni sociopedagogice care să stimuleze comportamentele autonome, iar intervenția adultului constituie principalul suport în atingerea acestui scop.

Rolul familiei în dezvoltarea autonomiei copiilor

Copilăria timpurie este etapa-cheie pentru formarea și dezvoltarea autonomiei copiilor, iar părinții sunt primii profesori ai copiilor. În familie, părinții sunt „obiectele” preferate de imitare (Yaoyao *et al.*, 2024). Educația din familie este extrem de importantă, nu poate fi înlocuită de o altă formă

de educație și are un rol fundamental în creșterea copiilor autonomi. Factorii familiari de creștere și educare au un rol esențial în dezvoltarea armonioasă a copilului, autonomia fiind o bază importantă pentru o evoluție psihologică sănătoasă încă din primii ani de viață.

Cercetările privind relația dintre factorii parentali și autonomie sunt numeroase; acestea indică faptul că relația cu părinții și metodele lor de creștere au un rol esențial în dezvoltarea autonomiei la copii și adolescenți (Van der Kaap-Deeder *et al.*, 2017; Won & Yu, 2018; Joussemet & Mageau, 2023; Yaoyao *et al.*, 2024).

Părinții sunt primele figuri de atașament și de autoritate pentru copil. Prin modul în care formulează regulile, prin gradul de flexibilitate și prin disponibilitatea de a oferi suport emoțional, ei influențează decisiv modul în care copilul percepe disciplina.

Stilul de parenting, adică ansamblul principiilor, atitudinilor și modelelor de practici parentale (Wood *et al.*, 2003) privind creșterea și educarea copiilor, se manifestă în climatul emoțional, în relația părinte-copil și în modul concret în care părinții își exercită rolul, influențând direct dezvoltarea personală și socială a copilului. Ryan, Deci, Grolnick & La Guardia (2006) apreciază că sprijinul activ al capacității copilului de a fi autonom și de a lua inițiative este una dintre componentele-cheie ale unei educații parentale de succes. Joussemet, Landry & Koestner (2008) operaționalizează sprijinul pentru dezvoltarea autonomiei astfel: (1) furnizarea de argumente și explicații pentru cerințele comportamentale; (2) recunoașterea sentimentelor și perspectivei copilului; (3) oferirea de opțiuni și încurajarea inițiativei; (4) minimizarea utilizării tehnicilor de control. Sprijinul pentru autonomie nu trebuie confundat cu permisivitatea sau neglijarea (adică lipsa de implicare). Sprijinul pentru autonomie se referă la măsura în care se ține cont de perspectiva și nevoile copilului (Joussemet, Landry & Koestner, 2008).

Baumrind (1980 *apud* David, 2017, p. 249) descrie următoarele stiluri parentale:

- a. autoritar;
- b. autoritativ;
- c. permisiv;
- d. neimplicat.

Părinții care adoptă un stil autoritar impun reguli stricte copilului și nu acceptă abateri de la ele; părinții cu stil permisiv sunt excesiv de indulgenți, fără a seta limite adecvate pentru comportamentele copilului; părinții care adoptă un stil neimplicat sunt indiferenți la nevoile copilului; părinții cu

stil autoritativ îmbină într-o manieră echilibrată și eficientă exprimarea afectivității și disponibilității cu metodele adecvate de disciplinare. Yaoyao *et al.* (2024) concluzionează că părinții ar trebui să fie consecvenți în modul în care își educă copiii, să le ofere îndrumare, să le susțină interesele, să îi asculte cu răbdare, să îi încurajeze și să-i laude, să fie „stricți, dar nu aspri, iubitori, dar fără să răsfete, permisivi, dar nu indulgenți”.

Relația părinte-copil este fundamentală în procesul de socializare și dezvoltare a personalității copiilor; Li (2016 *apud* Yaoyao *et al.*, 2024) arată că o relație părinte-copil pozitivă poate ajuta copiii să crească independent și să-și construiască un puternic sentiment de siguranță și încredere în mediul înconjurător, ceea ce le oferă încrederea necesară pentru a părăsi brațele mamei și a încerca să exploreze în mod independent medii necunoscute (Wang, 2019 *apud* Yaoyao *et al.*, 2024).

Linkiewicz și colaboratorii (2021) subliniază că părinții joacă un rol esențial în formarea comportamentului autonom al copiilor, prin îndrumări pozitive, prin evitarea unui control negativ critici) excesiv și printr-o atitudine receptivă în interacțiunile cu aceștia (Clark & Ladd, 2000). Încurajarea copilului să ia decizii, chiar și în situații aparent minore, susținerea în rezolvarea problemelor și respectarea intereselor sale contribuie, încă din primii ani de viață, la dezvoltarea autonomiei. Deoarece primele manifestări ale comportamentelor autonome apar încă din perioada timpurie a copilăriei, este esențial să înțelegem modul în care autonomia se dezvoltă în etapa preșcolară. Dezvoltarea autonomă a copiilor are nevoie de îndrumarea adulților pentru a se realiza. Comportamentele de susținere a autonomiei includ încurajarea și lauda copiilor atunci când iau decizii independente, comunicare empatică, suportivă, care promovează individualitatea copilului (Joussemet & Mageau, 2023).

În jurul vârstei de 3 ani, copilul învață anumite comportamente autonome (mănâncă, se spală, se îmbracă etc.). Acum este momentul oportun pentru a primi diverse sarcini adecvate posibilităților sale de realizare (Muntean, 2009, p. 93), pentru a-i dezvolta încrederea în sine, independența, inițiativa și autonomia; dacă adulții ghidează, oferă sprijin afectiv și valorizează realizarea acestora, atunci copilul devine capabil să își asume responsabilități specifice vârstei și nivelului de dezvoltare. Tot în acest context, părinții au datoria de a fi toleranți față de greșelile copilului, oferindu-i sprijin, îndrumare și feedback constructiv. Astfel, copilul învață să experimenteze fără teamă de eșec și își dezvoltă încrederea în propriile capacități.

Dacă nevoia de experiență a copilului nu este satisfăcută în mod adecvat — părinți care neglijează acest aspect sau supraprotejează

copilul — dezvoltarea intelectuală și abilitățile lui vor fi sărăcite (Muntean, 2009, p. 94).

Kremen și Block (1998) și Joussemet & Mageau (2023) au analizat importanța relației dintre părinți și copii în copilăria timpurie pentru dezvoltarea autonomiei și au concluzionat că intervențiile sau practicile parentale timpurii contează: părinții care oferă sprijin, dar și limitări rezonabile, fără a fi excesiv de rigizi, contribuie la dezvoltarea autocontrolului și a autonomiei sănătoase. De asemenea, echilibrul este important: prea puțin control duce la impulsivitate, lipsă de responsabilitate, în timp ce prea mult control generează inhibare, rigiditate, o autonomie formală, dar nu funcțională (copilul „ascultă” dar nu decide/conștientizează). Astfel, se poate afirma că autonomia este legată de modul în care copilul a fost susținut în a-și regla impulsurile și emoțiile încă din copilăria mică.

Încurajarea inițiativei, oferirea posibilității de a alege, rezolvarea de probleme în mod independent, controlul echilibrat, oferirea permisiunii de a experimenta, de a-și exprima propriile gânduri și emoții, furnizarea de oportunități pentru un comportament autonom și luarea de decizii, disciplina neocercetivă, democratică, sunt premise ale dezvoltării autonomiei, în timp ce presiunea excesivă, contexte ce constrâng și manipulează, controlul exagerat, pedepsele, amenințările verbale și fizice, utilizarea unui limbaj agresiv, prin atac la persoană și retragerea iubirii, inducerea sentimentului de vinovăție, compararea și competiția, invalidarea sentimentelor, sunt principalele atitudini și comportamente care pot afecta negativ dezvoltarea unei personalități autonome, conform studiilor și cercetărilor realizate pe mai multe decenii și prezentate sintetic de Adams & Berzonsky (2009, pp. 220–222).

Părinții care adoptă un stil prea autoritar sau, dimpotrivă, prea indulgent, satisfăcând orice dorință a copilului, riscă să îngreueze dezvoltarea autonomiei, fie prin limitarea excesivă a inițiativelor personale, fie prin lipsa unor repere clare de conduită și responsabilitate.

Rolul grădiniței în dezvoltarea autonomiei personale a copiilor

Grădinița este prima experiență a vieții în societate a copilului (Golu, 2015, p. 122). În cadrul grădiniței, educatorii devin modele secundare, dar cu impact major asupra comportamentului copilului. Ei au responsabilitatea de a transforma regulile în norme colective, vizibile și ușor de înțeles, precum și de a încuraja respectarea lor prin joc, povești și activități de grup. Educatorii trebuie să fie atenți nu doar la comportamentele

272 individuale, ci și la dinamica grupului, pentru a promova cooperarea și respectul reciproc.

Demersul educativ de stimulare a inițiativelor, de creare a unor situații de afirmare, de problematizare sau de găsire a unor soluții, trebuie să înceapă chiar înainte de vârsta preșcolarității. Activitățile educaționale din grădiniță reprezintă contextul instituțional optim care să mijlocească trecerea de la ajutor la independență, de la dirijare la autonomie (Farcaș, 2016, p. 37). Adultul-educator are un rol esențial în crearea condițiilor externe și în valorificarea strategiilor educative care vizează dezvoltarea comportamentelor autonome.

Potrivit cercetării realizate de Farcaș (2016, p. 42), sprijinirea explicită a unor comportamente de autonomie personală și socială la preșcolari, conduce la formarea mai rapidă a acestora. Tipurile de activități din grădiniță care au efecte pozitive asupra dezvoltării autonomiei preșcolarilor sunt, cu precădere, activitățile liber alese și cele de educație pentru societate, iar ca metode — jocurile cu subiecte din viața cotidiană, exercițiul și jocul didactic — s-au dovedit a fi cele mai eficiente. Comportamentele de autonomie se învață și se exersează în grădiniță prin activități specifice: rutine, activități didactice, iar autonomia copiilor este influențată semnificativ de calitatea interacțiunii dintre copil și adulții din jurul său, precum și de mediul fizic (Farcaș, 2016, p. 43). Atunci când li se oferă libertatea de a face alegeri în timpul jocului, copiii au oportunitatea de a fi recunoscuți ca lideri ai propriului proces de învățare. Posibilitatea de a se angaja în jocuri libere le dă copiilor ocazia de a explora, de a face alegeri, de a crea, de a realiza tranziții și de a răspunde la provocări adecvate vârstei, constituind astfel un element esențial în dezvoltarea lor (Woods, 2017).

Pentru dezvoltarea autonomiei copiilor, American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2019) recomandă ca atunci când sunt introduse activități și sarcini, să se utilizeze un limbaj și tehnici care să favorizeze sentimentul de autonomie al participanților. Pentru a face acest lucru: (a) se pot oferi opțiuni acolo unde este posibil. Acestea pot fi lucruri mărunte, cum ar fi alegerea activității pe care să o facă mai întâi, sau lucruri mai importante, cum ar fi alegerea dintr-o serie de activități, și (b) să se evite limbajul prescriptiv și constrângător, cum ar fi „trebuie să”, „ar trebui să” etc., ci mai degrabă folosirea limbajului la persoana a treia pentru lucrurile care trebuie făcute (de exemplu, „toată lumea va petrece 10 minute în zona de lectură”).

Atât părinții, cât și educatorii recunosc importanța momentelor în care copilul își afirmă realizările cu încredere, manifestând un sentiment de mândrie și competență. Dezvoltarea și susținerea independenței la copiii mici reprezintă o strategie esențială pentru facilitarea unei tranziții armonioase

către grădiniță și, ulterior, către școala primară. Astfel, activitățile proiectate în grădiniță trebuie să urmărească dezvoltarea autonomiei fizice, emoționale, sociale și academice. Autonomia fizică a copiilor mici include dezvoltarea abilităților motorii fine și grosiere, a echilibrului și posturii, precum și creșterea rezistenței fizice. Autonomia emoțională se dezvoltă pe măsură ce copiii învață să recunoască, să eticheteze și să contextualizeze emoțiile lor, să aplice strategii de reglare emoțională și să dezvolte reziliența și stima de sine. Copiii învață autonomia socială prin joc liber, precum și prin jocuri de cooperare, prin implicarea în conversații structurate, prin învățarea exprimării și susținerii opiniilor proprii și prin capacitatea de a recunoaște și respecta punctele de vedere ale celorlalți, care pot fi diferite de ale lor. Autonomia academică poate fi dezvoltată prin încurajarea rezolvării de probleme, precum și prin învățarea conceptelor fundamentale academice precum numerele, literele și sunetele (French American Academy, 2023).

Educația copiilor preșcolari trebuie să fie sincronizată între familie și grădiniță, ambele urmând același drum și aceeași direcție. Copilăria timpurie este o perioadă esențială a dezvoltării autonomiei lor și, pe lângă educația primită în familie, grădinița oferă contexte formale importante în acest sens.

Reguli și limite în educația timpurie

Copilul mic nu are simțul binelui sau răului; el trăiește în afara noțiunilor noastre morale, subliniază Maria Montessori (2006, p. 182). În această perioadă, comportamentele sale nu sunt determinate de norme etice sau judecăți morale, ci mai degrabă de nevoi, curiozitate și explorarea mediului înconjurător. Această perspectivă evidențiază importanța rolului adultului în ghidarea blândă și în crearea unui cadru care să favorizeze dezvoltarea valorilor și a conștiinței morale pe măsură ce copilul crește.

Copilul are nevoie de disciplină, de reguli și norme în procesul de dezvoltare. Profilul psihologic al copilului crescut fără limite, fără reguli, se aseamănă cu al copilului maltratat. Copiii au nevoie de reguli, de limite care să îi ghideze în dezvoltarea biopsihosocioculturală (Muntean, 2009, p. 90). Aceste reguli nu trebuie înțelese ca forme de constrângere arbitrară, ci ca repere de securitate afectivă și cognitivă, prin care ei învață să-și autoregleze comportamentele, să-și asume responsabilități și să își construiască treptat autonomia.

Pentru copilul aflat în stadiul preoperațional, regulile sunt fixe, permanente și absolute (Golu, 2015, p. 117). Conform lui Piaget și Inhelder

274 (2005, p. 55), copiii sub vârsta de 7 ani percep regulile jocurilor stabilite de adulți ca fiind „sacre”, intangibile și de origine transcendentă. Această atitudine reflectă modul în care copiii mici nu au încă capacitatea de a analiza și adapta regulile după propriile nevoi sau în funcție de context; ei le acceptă ca pe norme absolute, care nu pot fi negociate sau schimbate. Astfel, jocurile cu reguli oferă o ocazie importantă pentru dezvoltarea gândirii morale și sociale, pe măsură ce copilul înaintează spre vârsta școlară, când începe să înțeleagă flexibilitatea normelor și să participe activ la stabilirea lor.

Prin modelarea comportamentului, se modelează, de fapt, caracterul, afirmă Maria Montessori (2006, p. 182). *În acest sens, educatorul are o responsabilitate majoră, deoarece comportamentele sale devin repere pe care copilul le imită și le interiorizează. Atitudinea, limbajul, modul de relaționare și chiar felul în care educatorul gestionează situațiile de zi cu zi constituie exemple vii pentru copil, contribuind decisiv la conturarea caracterului său.*

Potrivit autorilor Cloud și Townsend (1998) copiii nu se nasc cu limite. Ei internalizează limitele din relațiile externe și din disciplină. Pentru ca aceștia să învețe cine sunt și pentru ce sunt responsabili, părinții lor trebuie să aibă limite clare cu ei și să se raporteze la ei în moduri care să-i ajute să-și învețe propriile limite. Dacă limitele sunt clare, copiii dezvoltă mai multe calități:

- un sentiment bine definit al identității lor;
- simțul responsabilității pentru **propriile acțiuni**;
- autocontrol și **disciplină interioară**;
- capacitatea **de a stabili și respecta granițe**;
- **încredere în deciziile proprii și autonomie funcțională**;
- **relații interpersonale sănătoase și altele.**

În funcție de scopul lor educativ, regulile din mediul educațional pot fi clasificate în mai multe categorii Thornberg (2008):

- a. **reguli de relaționare, de conviețuire** — referitoare la modul de a fi și de a se comporta față de ceilalți (facilitează interacțiunile sociale, relațiile armonioase între preșcolari) (Exemplu: „Așteptăm rândul la joc!”, „Împărțim jucăriile cu ceilalți!”, „Respectă colegii!”, „Ajută pe cel care are nevoie!”, „Vorbește pe un ton potrivit!”);
- b. **reguli de structurare** — vizează organizarea activităților școlare sau organizarea mediului fizic (reguli de activitate sau reguli legate de spațiul școlii) (Exemplu: „Ridică mâna dacă vrei să vorbești!”, „Păstrează liniștea în timp ce lucrezi!”, „Îngrijește materialele școlare!”, „Păstrează curățenia în clasă!”);

- c. **reguli de protecție, de siguranță** — referitoare la securitate, sănătate, prevenirea accidentelor sau protecția fizică a persoanelor (Exemplu: „Mergem încet în clasă și pe hol!”, „Spală-te pe mâini înainte de masă!”, „Bea apă doar din sticla ta!”, „Poartă echipament la sport!”, „Ne ținem de mână când traversăm strada!”);
- d. **reguli personale** — cer autorefecție și responsabilitate personală privind propria conduită, controlul de sine, evaluarea propriei acțiuni (Exemplu: „Gândește înainte să acționezi!”, „Fă tot ce poți mai bine!”);
- e. **reguli de etichetă** — reflectă obiceiuri, tradiții, norme sociale de comportament (nu sunt neapărat legate de relații directe) (Exemplu: „Folosește cuvinte politicoase: te rog!, mulțumesc!”, „Salută când intri sau ieși din clasă!”, „Ascultă atunci când altcineva vorbește!”).

Pe lângă acestea, pot fi formulate și reguli de autonomie personală — care dezvoltă responsabilitatea și independența (Exemplu: „Strângem jucăriile după joacă!”, „Ne spălăm pe dinți dimineața și seara!” etc.)

Un set bine definit de reguli contribuie la evitarea ambiguităților. Atunci când raționamentul din spatele lor este explicat clar, regulile pot fi înțelese și aplicate mai bine. „De ce avem această regulă? Care este rolul ei pentru clasa sau grupa noastră?” Astfel, ele pot fi evaluate din perspectiva rezonabilității și a necesității și pot fi prezentate într-o manieră accesibilă și ușor de înțeles.

Cercetările educaționale arată că eficiența regulilor depinde de câteva condiții:

- să fie stabilite la începutul anului școlar;
- să fie formulate pozitiv, specificând comportamentul așteptat;
- să fie precizate simplu;
- lista de reguli să fie scurtă (în jur de 5 reguli, pentru a nu fi uitate);
- să includă numai regulile pe care le consideră necesare;
- să se focalizeze pe comportamente specifice;
- să fie stabilite împreună cu preșcolarii/elevii;
- să fie afișate într-un loc vizibil;
- să fie discutate și explicate copiilor;
- să fie precizate consecințele nerespectării unei reguli;
- să fie precizate recompensele respectării regulilor;
- regulile să fie aplicate consecvent, fără a se face excepții de la aplicarea lor;
- regulile să fie relativ flexibile (situațiile sunt diferite și vârstele copiilor sunt diferite);
- regulile să vizeze îmbunătățirea condițiilor de învățare în clasă (Petrovai, Lemeni, 2011, p. 210).

În dezvoltarea autonomiei și pentru prevenirea problemelor comportamentale în grădiniță, un rol foarte important îl au și rutinele. Din punct de vedere psihologic, rutinele oferă sentimentul de control și predictibilitate asupra evenimentelor și, implicit, sporesc sentimentul de siguranță al copiilor (Ștefan, Éva, 2010, p. 91). Copiii care se simt în siguranță sunt mult mai tentați să exploreze mediul, deoarece pot anticipa ceea ce urmează. Modalități de stabilire a rutinelor:

– **Acasă:** consecvență în respectarea orelor pentru somn, masă, joacă, igienă, anticiparea și explicarea pe înțelesul lui a ceea ce urmează să facă (de exemplu: „După ce ne spălăm pe dinți, citim o poveste și mergem la somn”), exemplul personal al părinților etc.; însă rutina nu trebuie să fie rigidă, exagerată, ci echilibrată, flexibilă, în funcție de nevoile copilului.

Exemple de rutine acasă:

- **Dimineța:** trezirea la aceeași oră → spălat pe dinți → îmbrăcat → → mic-dejun.
- **Mesele:** servite la ore apropiate zilnic, cu ritual simplu (spălat pe mâini, aranjat masa).
- **Somnul de prânz și cel de seară:** pregătirea camerei → poveste/ cântec de leagăn → stingerea luminii.
- **Rutina de igienă:** spălat pe mâini înainte/după masă, baie seara, schimbarea hainelor.
- **Rutina de joacă/învățare:** o perioadă rezervată zilnic pentru activități creative (puzzle, desen, lego).

– **La grădiniță: program zilnic structurat** și afișat vizibil (panou cu imagini pentru activități: salut, joc, masă, somn), implicarea copiilor în realizarea unor sarcini mici (ex.: „M. este responsabil să pună creioanele la loc”), anumite semnale clare — gesturi, cântecel, clopoțel sau vers scurt pentru a marca tranziția între activități.

Aceste rutine au multiple avantaje: creează siguranță și predictibilitate pentru copil, reduc problemele de disciplină, susțin dezvoltarea autonomiei și a responsabilității, diminuează anxietatea, sprijină formarea deprinderilor de viață sănătoasă.

Pentru a stabili reguli și limite eficiente, este important ca părinții/educatorii:

- să fie clari și consecvenți, să se asigure că regulile sunt înțelese și respectate;
- să folosească întăriri pozitive — lauda comportamentului bun, explicarea necesității limitelor;

- să fie fermi, dar iubitori, să aplice regulile cu bunătate, cu blândețe, întrucât copiii sunt mai predispuși să respecte limitele atunci când se simt ei înșiși respectați;
- să fie ei înșiși modele de comportament, deoarece copiii imită, învață mai mult din comportamentul adulților semnificativi pentru ei, decât din cuvintele lor;
- să creeze spațiu/cadru pentru discuții, să permită adresarea de întrebări din care să înțeleagă importanța regulilor;
- să ofere opțiuni, nu limite, adică în loc să spună rigid „nu”, să ofere alternative; acest lucru îi ajută pe copii să simtă că au control, respectând, în același timp, limitele.

Importanța stabilirii limitelor rezidă în modul în care acestea îi ghidează pe copii să devină adulți responsabili, încrezători și capabili. Atunci când copiii știu ce se așteaptă de la ei, sunt mai predispuși să manifeste comportamente adecvate, să-și dezvolte autocontrolul și să ia decizii în mod conștient. Limitele clare oferă un sentiment de siguranță și predictibilitate, creând cadrul necesar pentru explorare, autonomie și dezvoltarea încrederii în propriile abilități. Deși, la nivel intuitiv, limitele pot fi percepute ca o restricție, în realitate ele constituie un cadru de securitate psihologică, favorizând dezvoltarea independenței copilului. Claritatea așteptărilor oferă premisele necesare pentru ca acesta să manifeste încredere în sine și să realizeze alegeri responsabile în interiorul granițelor stabilite.

Pe lângă reguli, limite, rutine, feedbackul pozitiv consolidează comportamentele dezirabile și stimulează motivația intrinsecă. În locul laudei generice („ești bun”), este recomandată aprecierea comportamentului concret: „apreciez că ai împărțit jucăria cu colegul tău”. Această precizare îi arată copilului ce comportament merită repetat. De asemenea, jocul are un rol deosebit în modelarea comportamentelor preșcolarilor. Montessori (2006) a subliniat că activitățile practice și ludice creează cadrul optim pentru internalizarea regulilor și dezvoltarea autonomiei. Spre exemplu, un joc de rol în care copiii se joacă „de-a grădinița” poate include exersarea regulilor de așteptare a rândului sau de folosire a obiectelor comune.

Recomandări pentru o educație cu blândețe la vârsta preșcolară:

- Validează emoțiile copilului, chiar dacă nu îi accepți comportamentul: „Înțeleg că ești supărat că nu primești jucăria acum. Poți să te joci cu ea după ce termină colegul” (diferență între recunoașterea emoției și setarea limitei).
- Folosește un ton calm și ferm, nu ridicat sau agresiv, vocea adultului devine un reper de siguranță.

- Oferă alegeri limitate, dar reale: „Vrei să te speli pe dinți acum sau după poveste?” — copilul simte că are control, dar regula e respectată.
- Explică regula pe înțelesul copilului — de evitat formularea „așa trebuie pentru că spun eu”; folosește motive clare și simple: „Ne spălăm pe mâini ca să fim sănătoși”.
- Concentrează-te pe comportamentul dorit, nu pe etichetarea copilului: În loc de „ești obraznic”, formulează „nu este în regulă să lovești, putem găsi altă cale prin care să exprimi ce simți”.
- Fii consecvent, dar flexibil — regula nu se schimbă de la o zi la alta, dar se poate adapta dacă situația o cere.
- Folosește umorul și jocul pentru a preveni conflictele — transformă sarcinile în joc: „Să vedem cine strânge primul jucăriile!”
- Pune accent pe cooperare, nu pe competiție — laudă colaborarea („Ați strâns jucăriile împreună foarte repede”), nu doar reușita individuală.

Ștefan & Éva (2010, p. 96) afirmă că preșcolarii întâmpină dificultăți în ceea ce privește complianța la regulile de comportament, ei testează limitele impuse de adulți și exploatează mai ales inconsecvența aplicării lor. De aceea, atunci când se adresează o instrucțiune unui copil, se recomandă să i se rostească numele și să se realizeze contact vizual cu acesta. De asemenea, sunt de evitat formulări imprecise de genul „Fii atent!” sau „Potolește-te!”, care nu transmit comportamentul așteptat din partea copilului; acestea pot fi înlocuite cu instrucțiuni clare, de exemplu: „Stai pe scăunel în liniște!” Tot de evitat sunt instrucțiunile sub formă de întrebări („Vrei să pui jucăriile la loc?”) sau cele descriptive spuse pe un ton de reproș („Văd că n-ai pus jucăriile la loc!”), deoarece pot să producă reacții de confuzie. O formulare clară ar fi „Te rog să pui jucăriile la locul lor!”

Ștefan & Éva (2010, p. 97) atrag atenția asupra faptului că, de regulă, educatoarea cere copiilor să se conformeze, în medie, la 35 de instrucțiuni într-un interval de timp de 30 de minute, uneori copiii primesc un șir de instrucțiuni, iar cei mai mici pot avea dificultăți în a reține mai mult de 2–3 dintre acestea.

Concluzii

În copilăria timpurie, părinții și cadrele didactice joacă un rol esențial în procesul de modelare a comportamentului. Adultul nu este doar autoritatea care stabilește reguli și limite, ci și model de conduită, partener de

interacțiune și mediator al dezvoltării emoționale. În viziunea educației pozitive, rolul său central este de a ghida copilul cu respect, empatie și consecvență, creând astfel un cadru în care autonomia și responsabilitatea pot fi cultivate.

Regulile și limitele reprezintă instrumente educaționale fundamentale. Ele creează cadrul de siguranță și predictibilitate necesar pentru explorarea autonomă și pentru dezvoltarea responsabilității. Educația pozitivă propune ca regulile să fie formulate clar, pozitiv și cu empatie, iar limitele să fie explicate și respectate consecvent, pentru a susține atât adaptarea socială, cât și autonomia copilului.

În această paradigmă, a educației pozitive, adultul nu este doar autoritatea care impune reguli, ci un partener de învățare care facilitează dezvoltarea copilului prin exemplul personal și prin sprijin afectiv. Prin urmare, modelarea comportamentului în copilăria timpurie trebuie înțeleasă nu ca o simplă transmitere de reguli, ci ca un proces complex, în care limitele, autonomia și relația cu adultul se conjugă în vederea formării unei personalități echilibrate și responsabile.

Lipsa regulilor generează insecuritate și comportamente dezorganizate. Copiii crescute într-un cadru permisiv, lipsit de reguli clare, pot dezvolta dificultăți de autoreglare și de respectare a normelor sociale. În schimb, un cadru excesiv de rigid, bazat pe reguli autoritar impuse, inhibă autonomia și motivația intrinsecă, conducând la conformism pasiv sau la opoziție sistematică.

Un echilibru între limite și libertate este esențial: copilul are nevoie de reguli pentru orientare și de flexibilitate pentru a-și dezvolta autonomia. Rutinele zilnice, comunicarea pozitivă, implicarea copilului în stabilirea regulilor și folosirea jocului sau a poveștilor ca instrumente educative constituie strategii eficiente de modelare a comportamentului. Totodată, recomandările pentru o educație cu blândețe au evidențiat că fermitatea și respectul reciproc nu se exclud, ci se completează în mod armonios.

Bibliografie

- Adams G.R., Berzonsky M.D. (2009), *Psihologia adolescenței: manualul Blackwell*, Iași, Polirom.
- American Psychological Association (2015), *Autonomy*. In *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/autonomy>
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2019), *Top 20 principles from psychology for early childhood teaching*

and learning. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-early-childhood.pdf>

- Clark, K.E. & Ladd, G.W. (2000), Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships, *Developmental Psychology*, 36(4), 485–498. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.485>
- Cloud, H. & Townsend, J.S. (1998), *Boundaries with Kids: When to say yes, when to say no to help your children gain control of their lives*, Zondervan.
- David, O. (2017), Practici parentale pozitive. În Szentágotai-Tătar, A., David, D. (coord.) (2017), *Tratat de psihologie pozitivă*, Iași, Polirom.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Springer.
- Erikson, E.H. (1963), *Childhood and society* (2nd Ed.), New York, Norton.
- Farcaș, G. (2016), Dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală și socială ale preșcolarilor, în Stan, L. (coord.) (2016), *Educația timpurie: probleme și soluții*, Iași, Polirom.
- French American Academy (2023), *6 tips for fostering independence and autonomy in children*. <https://faacademy.org/6-tips-for-fostering-independence-and-autonomy-in-children/>
- Golu, F. (2015), *Manual de psihologia dezvoltării*, Iași, Polirom.
- Joussemet, M., Landry, R. & Koestner, R. (2008), A Self-Determination Theory Perspective on Parenting, *Canadian Psychology*, 49(3), 194–200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Joussemet, M. & Mageau, G.A. (2023), Supporting children's autonomy early on: A review of studies examining parental autonomy support toward infants, toddlers, and preschoolers. In R.M. Ryan (ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory*, pp. 529–547, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.28>
- Kremen, A.M., Block, J. (1998), The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (4), 1062–1075. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.1062>
- Linkiewicz, D., Martinovich, V.V.A., Rinaldi, C.M., Howe, N. & Gokiart, R. (2021), Parental autonomy support in relation to preschool aged children's behavior: Examining positive guidance, negative control, and responsiveness, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(3), 810–822. <https://doi.org/10.1177/1359104521999762>
- Montessori, M. (2006), *Mintea absorbantă*, Drobeta Turnu Severin, APA.
- Muntean, A. (2009), *Psihologia dezvoltării umane*, Iași, Polirom.
- Petrovai, D., Lemeni, G. (2011), Managementul clasei. În Băban, A. (coord.) (2011). *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, Cluj-Napoca, ASCR.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2005), *Psihologia copilului*, București, Cartier.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., Grolnick, W.S. & La Guardia, J.G. (2006), The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (eds.), *Developmental psychopathology*, 2nd ed., vol. 1, Hoboken, NJ, Wiley.
- Stan, L. (2014), *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*, Iași, Polirom.

- Ștefan, C.A., Éva, K. (2010), *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*, Cluj-Napoca, ASCR. 281
- Thornberg, R. (2008), A Categorisation of School Rules, *Educational Studies*, (34)1, 25–33. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690701785244>.
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Mabbe, E. (2017), Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control, *Developmental Psychology*, 53(2), 237–251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Wood, J., McLeod, B., Sigman, M., Hwang, W., Chu, B. (2003), Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 134–151. doi: [10.1111/1469-7610.00106](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00106)
- Woods, A. (2017), *Child-initiated play and learning. Planning for possibilities in the early years*, London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315541969>
- Won, S. & Yu, S.L. (2018), Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination, *Learning and Individual Differences*, 61, 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Yaoyao, F., Hamid, J.A. & Tham, J. (2024), Exploring the Impact of Family Parenting Factors on Young children's Autonomy development, *Journal of Current Research and Studies*, 2(1), 1–8.

Modalități de încurajare a spiritului de inițiativă în educația timpurie

Conf. univ. dr. Liliana Măță (Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău),
Prof. univ. dr. Otilia Clipa (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

1. Importanța dezvoltării spiritului de inițiativă la vârsta preșcolară

Subcomponentă importantă a domeniului de dezvoltare *Capacități și atitudini față de învățare*, inițiativa presupune încredere, dorință, motivație și pune bazele capacității autonome de învățare. În educația timpurie, inițiativa se referă la capacitatea copilului de a acționa independent, de a prelua sarcini și provocări noi și de a-și folosi abilitățile pentru a atinge obiective fără a fi îndemnat. Dezvoltarea acestei trăsături îi ajută pe copii să devină autonomi, automotivați, adaptabili în viață (Clipa *et al.*, 2025; Farcaș, 2019). Este important ca preșcolarii să înceapă să își asume controlul și puterea asupra mediului prin luarea inițiativei, prin planificarea activităților, îndeplinirea sarcinilor și confruntarea cu provocări.

A treia etapă a dezvoltării psihosociale este reprezentată de *inițiativă versus vinovăție* (Erikson, 1968), între 3 și 5 ani. În această etapă, copiii încep să își afirme puterea și controlul asupra lumii prin dirijarea jocului și a altor interacțiuni sociale. Copiii învață cum să exercite controlul și să dobândească un sentiment mai mare de putere asupra propriilor acțiuni și asupra mediului. Aceștia explorează, încearcă lucruri noi. Este foarte important să le fie oferită libertatea, cu sprijin, îndrumare și siguranță, de a încerca lucruri fără teama că ar putea eșua sau că ar putea fi rușinați sau pedepsiți. Succesul este redat în această etapă de dorința de a continua o sarcină, astfel încât copilul va continua să încerce.

Orientarea sau direcționarea comportamentului uman presupune centrarea activității umane pe un anumit scop, țel sau obiectiv. Datorită acestei funcții, se ajunge la atingerea unui scop prin mijloace și activități eficiente. Atingerea unui scop presupune un comportament energizat și susținut constant pentru a se evita eșecul prin întreruperea sau suspendarea activității umane. Motivația reprezintă componenta principală a comportamentului,

pentru că ea stimulează din interior desfășurarea lui și totodată îi asigură o mare parte din energia psihonervoasă de care trebuie să dispună ca să se realizeze (Crețu, 2005). Prin urmare, comportamentele pot fi stimulate și de condițiile de mediu, dar au și o cauză interioară reprezentată de motive și structuri motivaționale. De aceea, în condiții identice de mediu, persoane diferite au manifestări diferite, pentru că sunt motivate într-un fel propriu, autentic. Această structură de la nivelul psihicului activează și predispoziția omului pentru a realiza activități și relații.

După Golu (2007, p. 670), influențele mediului asupra omului trec prin filtrul structurilor motivaționale pe care acesta le posedă, și-i determină într-o manieră decisivă conduita. Relația omului cu mediul ambient este una dublă: de independență, acțiunea lui poate fi declanșată fără stimulii externi și de dependență, întrucât satisfacerea unor nevoi se realizează cu ajutorul unor stimuli externi. Motivația este considerată o lege generală de organizare și funcționare a întregului sistem psihic, pentru că ea operează distincția necesară între plăcut și neplăcut, între util și inutil, între bun și rău. Percepția, gândirea, memoria, voința, precum și componentele caracteriale și aptitudinale ale personalității sunt subordonate acestei legi, întrucât conținutul lor reflectă semnificația și valențele „motivaționale” ale obiectelor și fenomenelor din jur.

După Zlate (2000, p. 155), motivația declanșează comportamentul uman, îl direcționează spre un țel, îl menține activ dacă țelul nu a fost atins sau îl inactivează dacă acesta a fost îndeplinit. Modalitatea de trecere la acțiune (ușor sau greu) sub influența stimulilor interni sau externi (intensivi sau nu) precum și durata susținerii ei este dependentă de calitatea motivației, iar trecerea de la un obiectiv la altul este determinată de cantitatea ei. Motivația are rolul de a genera energie pentru concentrarea întregii personalități pentru împlinirea sensului vieții, al scopurilor și obiectivelor. Un scop clar fixat pentru viitor, chiar dacă este pentru vârste mici activează energia pentru atingerea lui. Sunt descrise situații dificile din vârsta de adult în care oamenii dezvoltă un înalt nivel al rezilienței atunci când îi animă scopuri puternice, depășind situații cu adevărat dificile (Csikszentmihalyi, 2015). În plus, existența scopurilor a permis experimentarea unor niveluri mai ridicate ale fericirii. În acest sens, Dale Carnegie (2004) sublinia ideea conform căreia „Dacă vrei să fii fericit, stabilește-ți un scop care să îți dirijeze gândurile, să elibereze energia și să îți inspire speranță”. Energia în copilăria mică apare atunci când copilul are bucuria de a fi prezent în situația de joc. În activitățile ludice, copilul nu simte oboseala sau diverse lipsuri (frig, foame), ci este foarte interesat de împlinirea obiectivului prin această formă de învățare (Clipa & Schipor, 2024).

Motivația exercită trei funcții în psihicul uman (Golu, 2007): de declanșare, de orientare/direcționare și de energizare/ susținere. Declanșarea se manifestă sub forma unei activări a surselor de comandă și a unei pregătiri psihomotorie pentru satisfacerea unei nevoi. Intensitatea declanșării este determinată de valoarea nevoii care trece printr-un mecanism de analiză și evaluare specific omului. În acest proces al declanșării este angrenată deprinderea existentă cea mai actualizată.

2. Aspecte specifice ale componentelor inițiativei la preșcolari

Din punct de vedere structural, spiritul de inițiativă include mai multe componente la vârsta preșcolară (Korotaeva & Svyattseva, 2016): elementele motivaționale, cognitive, comportamentale, reflexive.

Componenta motivațională

Motivația este tratată ca un stimulent pentru acțiune, care oferă individului un interes subiectiv în implementarea sa. La preșcolari, motivația pentru activitate poate avea diverse cauze: dorința de a se afirma, de a obține o evaluare pozitivă de la adulți, de a începe comunicarea cu adulții (motive personale), de a beneficia de ceilalți, de a face ceva împreună cu ceilalți (motive sociale). Focalizarea activității copilului devine mai direcțională, odată cu stabilirea scopului său. La nivel comportamental, apar calități, precum persistența în atingerea scopurilor, angajamentul, responsabilitatea pentru munca începută etc. Nevoia de recunoaștere rămâne relevantă pentru preșcolari și se exprimă în dorința de a se convinge ferm în calitățile lor. Componenta motivațională a inițiativei copiilor se caracterizează prin grade variate de manifestare: ridicată sau scăzută; o nevoie recunoscută de a participa la activități sau lipsa acesteia; orientarea socială sau personală a motivelor de activitate; stabilitatea motivației, observată printr-o durată lungă sau scurtă, disponibilitatea de a rezista la influențele negative.

Componenta cognitivă

Aspectul logic al construcției oricărei activități presupune utilizarea operațiilor de analiză, sinteză, comparație și clasificare atât în activitatea externă (organizarea unui loc de muncă, construirea de modele vizuale, proiectare), cât și în activitatea internă (analiza mostrelor de produse, activități de planificare și evaluarea acțiunilor). Și acest lucru este direct

legat de componenta cunoașterii în general și în particular. Activitatea copiilor se bazează pe aspectele legate de scopul muncii, cunoștințele despre cum și în ce secvență (logică) este necesar să se realizeze acțiuni, care cerințe trebuie să fie îndeplinite (orientarea cu ajutorul unui model sau abordarea creativă a sarcinii). În consecință, caracteristicile componentei cognitive includ ideile existente ale copiilor despre activitățile propuse; capacitatea de a descrie secvența (logică sau illogică) a acțiunilor lor; înțelegerea proprietăților obiectelor și substanțelor utilizate în activitate; cunoașterea scopului final al lucrării etc.

Componenta comportamentală

Independența este considerată ca una dintre cele mai importante caracteristici ale inițiativei unui individ. Incapacitatea de a îndeplini un anumit lucru devine un obstacol în calea activității independente a copilului și acest fapt subliniază interrelația dintre componentele spiritului de inițiativă. Doar activitatea care necesită suficientă independență și libertate în manifestarea inițiativei (adică organizarea preliminară, elaborarea unui plan de acțiune, o selecție conștientă și independentă a instrumentelor și obiectelor de activitate și verificarea tuturor acestora în practică) îi permite copilului să rezolve o problemă, inclusiv o sarcină de lucru.

Componenta comportamentală este direct legată de proprietățile temperamentului cuiva. De exemplu, un copil de tip coleric începe să lucreze cu entuziasm, dar tinde să-și piardă rapid interesul; în același timp, un copil de tip flegmatic, în timp ce își asumă sarcina fără grabă, duce lucrarea cu răbdare la bun sfârșit. Este clar că aceste aspecte trebuie luate în considerare atunci când se organizează munca cu preșcolarii. Aspectele caracteristici ale componentei comportamentale sunt următoarele: atitudinea personală față de o sarcină (dorința inițială sau refuzul de a o face); încrederea în sine și interesul față de îndeplinirea unei sarcini; manifestarea dorinței de a depăși dificultățile în procesul de rezolvare a unei sarcini de lucru; responsabilitatea pentru rolul asumat; finalizarea lucrării începute.

Componenta reflexivă

O importanță deosebită în activitatea de muncă a copiilor revine reflecției, care este asociată cu stabilirea de obiective, înțelegerea acestora sau a altor cerințe pentru acțiunile care trebuie efectuate, precum și planificarea și dezvoltarea stimei de sine etc. Stăpânirea lumii obiective presupune o serie de întrebări pe care un copil trebuie să le înțeleagă: Ce este?, Ce poți

286 face în privința asta și cum?, Pe cine poți apela să te ajute cu lucrarea?, Poți să faci activitatea pe cont propriu sau ar trebui să aduci pe altcineva?, Ce ați realizat în urma acestor acțiuni?

La vârsta preșcolară, reflexivitatea asupra propriilor acțiuni se manifestă atât spontan, cât și în mod conștient de către copil, iar adesea se realizează cu ajutorul unui adult. Ca o manifestare a inițiativei, dorința de individualitate și conștientizarea acestei dorințe se exprimă în poziția insistentă emoțional „O voi face eu!” Din acest moment, copilul acționează ca un subiect, un reformator al activității. Principalele trăsături ale compo- nentei reflexive a inițiativei sunt capacitatea copilului de a formula scopul unei activități, dorința de fixare și distanțare (adică depășirea materialului învățat, de a lua decizii neconvenționale); să efectueze o acțiune coerentă în diferite condiții; privirea înapoi, înțelegerea ca dorință de a-i învăța pe alții să acționeze; autoevaluarea și evaluarea inițiativei manifestate de cei care participă la diferite etape ale activității.

În Tabelul 1, sunt analizate nivelurile de manifestare a inițiativei copiilor de vârstă preșcolară.

Concomitent, începe procesul de formare a unei generalizări a acțiunilor, deoarece copilul se află în situația de a compara rezultatele activității sale cu scopul desemnat. Preșcolarul începe să treacă dincolo de materialul învățat, să ia decizii neconvenționale; efectuează o acțiune coe- rentă în diferite medii și îi învață pe alții. Acesta poate să evalueze în mod obiectiv rolul fiecărui participant la activitate și ia inițiativă în diferite etape ale îndeplinirii sarcinilor de lucru. Este clar că gradul de preponderență al uneia sau al aceleia componente a manifestării inițiativei preșcolarilor variază foarte mult în funcție de mediu, de caracteristicile individuale ale copilului și de tipul de activitate, de poziția adultului care organizează și supraveghează această activitate.

Tabelul 1. Niveluri de manifestare a inițiativei copiilor de vârstă preșcolară (după Korotaeva și Syattseva, 2016)

Nivelul	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel ridicat
Componenta motivațională	Copilul nu este conștient de sensul activității propuse și nu constată importanța acesteia nici pentru el, nici pentru ceilalți. Manifestă indiferență emoțională față de implementarea sarcinii aproape pe toată durata activității. Dovedește disponibilitatea de a renunța la eforturile sale pentru a rezolva problema când întâmpină dificultăți.	Preșcolarul înțelege sensul general al activității propuse, constată importanța acestei activități, mai ales la nivel individual, dar nu în plan public. Dă dovadă de receptivitate emoțională la aplicarea „sarcinii” în majoritatea etapelor activității. Este dispus să renunțe la rezolvarea problemelor, dar continuă să o realizeze cu puțin ajutor din partea unui adult.	Copilul înțelege importanța activității propuse, vede semnificația acestei activități nu numai în sensul ei individual, ci și în sensul ei social. Menține o motivație stabilă pentru implementarea „sarcinilor” pe tot parcursul procesului de activitate Dă dovadă de încredere în rezolvarea unei probleme, chiar și după apariția unor dificultăți.
Componenta cognitivă	Copilul are cea mai de bază înțelegere a activității propuse. Nu se gândește la proprietățile obiectelor și substanțelor implicate în sarcină. Enumeră posibilele sale acțiuni în raport cu acestea, fără a recurge la logica și interrelația acțiunilor sale. Nu poate să le raporteze la scopul ultim al sarcinii.	Activitatea propusă este familiară copilului. Preșcolarul deține o înțelegere de bază a majorității obiectelor și proprietăților substanțelor incluse în procesul de lucru. În general, descrie succesiunea acțiunilor lor în mod corect, deși nu întotdeauna este conștient de corelația dintre proprietățile obiectelor și scopul final al lucrării.	În general, activitatea propusă este familiară copilului, deoarece are o idee despre proprietățile obiectelor și substanțele incluse în sarcină. Preșcolarul descrie logic (mai rar în mod justificat) succesiunea acțiunilor sale, evidențiază o înțelegere a ultimului scop al jocului.

Nivelul	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel ridicat
Componenta comportamentală	Se implică în activitate, doar sub supravegherea unui adult. Nu manifestă independență și interes în timpul implementării sarcinii. Încetează să mai lucreze când se confruntă cu obstacole în procesul de rezolvare a problemelor. Manifestă o atitudine indiferentă atât la procesul activității, cât și la atingerea scopului.	Copilul manifestă independență și interes la începutul sarcinii, dar este oarecum pierdut atunci când se confruntă cu obstacole în procesul de rezolvare a problemei. În același timp, găsește o soluție cu puțin ajutor din partea unui adult. Demonstrează interes personal în majoritatea etapelor activității, iar în ansamblu, este interesat de atingerea rezultatului.	Copilul manifestă independență și zel în îndeplinirea sarcinii, își demonstrează disponibilitatea de a depăși dificultățile în procesul de rezolvare a unei probleme. Solicită rareori ajutor din partea unui adult. Manifestă interes personal, adoptă o atitudine responsabilă pentru atingerea scopului.
Componenta reflexivă	Nu corelează rezultatele cu scopul enunțat la etapa de finalizare. Este incapabil să-și numească experiențele în procesul de implementare a activității. Nu reușește să ofere o evaluare și autoevaluare a acțiunilor întreprinse în timpul activității, în diferite etape.	Copilul încearcă să coreleze rezultatul cu scopul declarat în stadiul de finalizare a muncii. Poate explica experiențele în diverse etape ale activității și este capabil să vorbească despre experiențele sale în implementarea activității în diferite etape. Oferă o evaluare și autoevaluare nediferențiată a acțiunilor întreprinse în timpul activității.	În stadiul de finalizare a lucrării, compară rezultatul obținut cu scopul enunțat. Explică experiența sa în diferite etape, definește etapa cea mai ușor și mai dificil de realizat. Oferă o evaluare și o autoevaluare relativ diferențiată a acțiunilor proprii și ale altora în diferite etape ale activității

3. Rolul educatoarei și familiei în stimularea inițiativei copilului

Ceobanu (2006, p. 54) identifică o paletă de recomandări generale care pot fi aplicate în cazurile concrete de la nivelul grupei de preșcolari. Utilizarea unor metode de lucru care să aibă efect stimulator asupra elevilor atât în activitatea instructiv-educativă desfășurată în grădiniță, cât și în afara acesteia. Se recomandă utilizarea metodelor didactice active și a mijloacelor didactice atractive care să le stârnească interesul și curiozitatea, precum și îmbinarea formelor de organizare, a lucrului pe grupe și a activității individuale și diferențiate. Este foarte important ca părinții și profesorii să evite critica excesivă și să-i încurajeze pe copii să continue să încerce prin practică și perseverență. Încurajarea curiozității naturale a unui copil este crucială. Este important ca educatorii să încurajeze explorarea și să ajute copiii să realizeze alegeri adecvate. Părinții și educatorii pot încuraja inițiativa prin formarea abilităților, prin oferirea de oportunități de rezolvare a problemelor, laudând efortul mai mult decât perfecțiunea, încurajând autonomia și creând medii în care copiii pot învăța să depășească provocările și să inventeze soluții.

Un nivel ridicat al stimulării inițiativei poate duce la erodare intelectuală și cognitivă timpurie, iar un nivel scăzut conduce către o relativizare a sarcinilor de învățare și la eșec. După Cuciureanu (2017, p. 34), nivelul de motivație se poate ameliora prin: înțelegerea particularităților copiilor; evaluarea interesului fiecărui preșcolar; dezvoltarea unor strategii didactice; evaluarea impactului noilor strategii asupra copiilor; inițierea unor noi strategii. După Sălăvăstru (2015, pp. 95–96), este nevoie să se acorde o atenție deosebită copiilor mai puțin motivați, întrucât practica pedagogică a evidențiat faptul că profesorii comunică rar cu ei, răspunsurile incomplete pe care le dau la lecție nu sunt ajustate, sunt mai expuși criticii frecvente, iar atunci când eșuează sunt tratați cu dispreț. Consecințele unui astfel de tratament aplicat preșcolarilor din această categorie, nu aduc nici o plus valoare dezvoltării lor, ba mai mult se accentuează lipsa de motivație pentru că aceștia nu mai depun niciun efort pentru a învăța, știind că profesorul îi va solicita rar sau că o va face pentru a-i critica.

Într-o cercetare realizată în 2013, autorii Segrin Woszidlo Givertz și Montgomery subliniază faptul că părinții care au obiective foarte bine fixate pentru copii și un program rigid, au un nivel mai ridicat al anxietății și un stil parental excesiv, iar copiii lor dezvoltă strategii mai slabe pentru a trece prin situațiile dificile. Printr-o comunicare autentică părinții pot petrece timp de creștere împreună prin realizarea unor activități, prin stabilirea

unor obiective pe care să le realizeze în colaborare și se stabilește astfel o legătură afectivă puternică. De asemenea, libertatea acordată copilului pentru a petrece momente din timpul liber are efecte semnificative asupra creșterii autonomiei și a încrederii că pot reuși, iar „mai puțin chiar înseamnă mai mult parenting care sprijină autonomia și competența” (Lahey, 2023). Expunerea graduală la experiențe diferite poate da curaj în a explora situații insolite și a-și asuma propria independență (Grose & Richardson, 2022).

Evaluarea preșcolarilor reprezintă modalitatea de recompensare a efortului depus, iar rolul ei este acela de a-i stimula pe aceștia să învețe mai mult sau să-și mențină conduita învățării. Maniera în care se face o evaluare are impact asupra stimulării inițiativei preșcolarilor. Se va pune accent pe utilizarea întăririlor mici, dar imediate, deoarece nu funcționează întăririle mai mari, dar îndepărtate. O evaluare corectă determină dezvoltarea autonomiei funcționale a copiilor, ceea ce conduce la transformarea motivației extrinseci în motivație intrinsecă.

Educatorea care dorește să stimuleze inițiativa preșcolarilor pentru activitatea școlară trebuie să reflecteze mai întâi la propriul grad de motivație și la maniera în care își desfășoară activitățile didactice (Sălăvăstru, 2004, p. 91). Dinamica motivațională a preșcolarilor este profund influențată de gradul de competență, de gradul de implicare, pasiunea și de entuziasmul cu care acesta își practică profesia. Lipsa de motivație a profesorului are consecințe similare cu cele ale incompetenței sale. Este important ca profesorii să cunoască și să folosească în mod adecvat motivația învățării, legea optimului motivațional, care reglementează relațiile dintre intensitatea motivației și nivelurile performanței preșcolarilor confrunțați cu sarcini simple sau dificile și apreciate corect sau incorect.

Șchiopu și Verza (1997, p. 193) evidențiază importanța rolului pe care îl au cadrele didactice, în special, în primii doi, trei ani de școală. Modalitatea de lucru, atitudinea generală, competențele psihologice utile în cunoașterea copilului, cultura profesorului au un influențe puternice în sfera educației elevului. În clasele mici, învățătoarea care dă dovadă de bunăvoință, cea care transmite căldură și emoție, care are o personalitate puternică, entuziastă, plină de inițiative și de creativitate, este mai îndrăgită și ascultată decât învățătoarea autoritară și severă care este atentă doar la realizarea programei. Vârsta cadrelor didactice este importantă, deoarece educatoarele tinere creează copilului un mediu atractiv pentru activitățile școlare, cele de vârstă mijlocie sunt mai exigente și mai selective, preocupate să se autoperfecționeze —, dar și mai încărcate de probleme care le stirbesc din entuziasmul profesional, iar cele mai în vârstă sunt tentate să

lucreze mai mult cu preșcolarii buni pentru să se desfășura lecțiile mai ușor. Verza (1993, p. 69) argumentează importanța rolului cadrului didactic, prin faptul că acesta este privit de către copii ca un reprezentant al marii societăți, cu idealurile și aspirațiile sale. Totodată, el este preocupat de respectarea regulilor societății și a școlii, antrenează energia psihică a copiilor, le modelează activitatea intelectuală, conduce activitatea educativă și impune modele de gândire și de acțiune.

După cum menționează Popenici și Fartușnic (2009, p. 69–70), părinții sunt un factor-cheie în motivarea copilului și pot să contribuie semnificativ în planul îmbunătățirii performanțelor sale școlare. Pentru a construi motivația copilului pentru cariera școlară și ceea ce învață, deopotrivă intrinsecă și extrinsecă, este important să existe o cât mai bună colaborare între părinți școală și membrii comunității (inclusiv grupul de prieteni). Opre, Benga și Băban (2015, p. 45) precizează că implicarea parentală favorizează inițiativa copiilor prin:

- „promovarea unor atitudini pozitive față de învățare (ex.: Încurajarea lecturii, discutarea unor subiecte legate de școală, explicațiile cu privire la utilitatea studiului etc.);
- punerea la dispoziția copilului a unui spațiu pentru studiu și monitorizarea timpului petrecut în astfel de sarcini;
- planificarea activităților zilnice prin stabilirea unor intervale orare alocate studiului;
- impunerea de limite cu privire la comportamente de evitare a sarcinilor de învățare (ex.: televizor, calculator, consolă de jocuri, telefon, etc.);
- implicarea părintelui în realizarea temelor;
- manifestarea unor atitudini constructive în raport cu eșecurile copiilor/notele mici;
- comunicarea părinte–copil în ceea ce privește școala; disponibilitatea copiilor de a comunica cu părinții este dependentă în mare măsură de implicarea părinților, respectiv de calitatea timpului petrecut împreună–activitățile realizate împreună (ex.: ieșiri la film, în parc, în drumeții), luarea meselor în familie sau încurajarea copiilor de a se implica în activitățile din gospodărie;
- încurajarea activităților extrașcolare (practicarea unor sporturi, participarea la activitățile unor cluburi pentru copii, etc.) reprezintă o sursă de explorare a intereselor și de dezvoltare a altor abilități decât cele de învățare, ceea ce reprezintă pe de o parte o sursă de dezvoltare a stimei de sine și pe de altă parte o modalitate constructivă de petrecere a timpului liber“.

Atitudinea față de grădiniță a părinților este determinantă pentru modul în care se raportează copilul la instituția școlară și pentru atingerea scopurilor educaționale propuse. Relația cu școala trebuie să fie un proces bazat pe respect mutual și colaborare activă a ambelor părți, orientată spre urmărirea obiectivelor educaționale, în interesul copilului.

4. Strategii de stimulare a spiritului de inițiativă în educația timpurie

Cuciureanu (2017) împarte strategiile de stimulare a motivației școlare în strategii de susținere a încrederii, strategii de stimulare prin stimulente extrinseci și strategii de conectare la motivația intrinsecă a copiilor. Strategiile de susținere a încrederii copiilor presupun: sprijinirea acestora în stabilirea unor scopuri, în autoevaluarea progresului, în recunoașterea legăturii efort–rezultat. Feedbackul oferit să aibă rol informativ, nu doar de notare sau comparare, oferirea sprijinului suplimentar pentru elevii slabi; integrarea preșcolarilor cu insucces, sprijinirea preșcolarilor care își supraprotejează valoarea de sine, pentru a realiza tranziția de la scopurile de performanță la cele de învățare.

Strategiile de motivare prin stimulente extrinseci se realizează prin lauda și răsplătirea progresului spre performanță/standard de îmbunătățire. Utilizarea competiției ocazionale, crearea oportunităților egale de succes și focalizarea pe scopurile de învățare, cât și prin lauda și recompensarea în maniera care să îi determine pe elevi să-și aprecieze singuri rezultatele/cele învățate. Strategiile de conectare la motivația intrinsecă a preșcolarilor implică: răspunderea la nevoile de autonomie, permițându-le să facă alegeri, răspunderea la nevoile de competență (implicarea copiilor, feedbackul imediat, prezentarea semnificației activității), răspunderea la nevoile de interconectare (colaborare cu ceilalți colegi), combinarea activităților practice cu cele intelectuale, stimularea creativității, a disonanței cognitive, transformarea unui conținut abstract într-unul personalizat, etc.

După Sălăvăstru (2004, pp. 91, 94), o activitate cu adevărat motivantă trebuie să incite preșcolarii la o implicare activă să le stârnească interesul, prin introducerea de către cadrul didactic a elementelor de noutate, prin crearea conflictelor cognitive, prin folosirea studiului de caz sau prin implicarea elevilor în realizarea anumitor proiecte în echipă. Pe lângă toate aceste metode, cadrul didactic poate să realizeze profilul al dezvoltării inițiativei preșcolarului, care necesită o atenție deosebită pentru a găsi modalitatea personalizată de a-l/a-i stimula să învețe. Acest profil trebuie să includă percepțiile cu privire la competența și gradul de control pe care acesta

estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare. Datele necesare realizării acestui profil motivațional se obțin prin observarea copilului în diferite contexte de învățare, printr-o discuție cu preșcolarul sau prin aplicarea unui chestionar. În Anexa 1, este prezentată grila de observare a nivelului de dezvoltare a spiritului de inițiativă (după Ionescu, 2010).

Opre, Benga și Băban (2015, pp. 47–52) propun următoarele strategii de dezvoltare și menținere a inițiativei la copii. Stabilirea scopurilor presupune un proces de planificare care vizează optimizarea motivației pentru învățare. Măsura în care acest scop poate avea o influență pozitivă asupra implicării în sarcinile de învățare este dependentă de caracteristicile acestuia: Scopurile specifice (ex.: „Vreau să mă joc.”) sunt superioare scopurilor generale (ex.: „Vreau să învăț mai bine.”), pentru că sunt mai ușor de transpus în comportamente care generează motivație și permit stabilirea efortului necesar pentru succes. Scopurile pe termen scurt sunt preferabile celor pe termen lung, deoarece primele oferă feedback imediat asupra abilităților de a le atinge și permit monitorizarea progresului în sarcină. Scopurile orientate pe dobândirea de competențe sunt superioare scopurilor orientate spre performanță, deoarece, în caz de eșec, motivația tinde să scadă atunci când scopul este doar obținerea unei recompense. Percepțiile asupra gradului de dificultate al scopului propus influențează disponibilitatea de a depune efort. Dacă scopurile stabilite sunt dificil de atins, dar sentimentul de autoeficacitate al copilului este ridicat, atunci efortul depus în realizarea sarcinii este mai mare, decât atunci când standardele de performanță sunt reduse. În schimb, dacă percepția asupra propriilor abilități este negativă, atunci stabilirea unor scopuri dificile conduce la evadarea din sarcină.

Controlul distractorilor este o strategie de management al mediului de educațional, care presupune recunoașterea și eliminarea surselor care pot fi cauza dificultăților de concentrare a atenției. Strategiile de control al distractorilor externi sunt variate:

- identificarea unui spațiu destinat activităților de studiu;
- verificarea nivelului de zgomot și eliminarea factorilor ce distrag atenția (ex.: închiderea televizorului, a telefonului, a calculatorului);
- eliminarea surselor sociale care distrag atenția într-o manieră asertivă.

Strategiile de control al distractorilor interni sunt următoarele:

- planificarea activităților de învățare după masa de prânz și/sau după somn, pentru a combate senzația de surmenaj;
- prevenirea plictiselii prin alternarea materiilor studiate;

- folosirea eficientă a timpului pentru prevenirea supraaglomerării sarcinilor de învățare și a îngrijorărilor;
- menținerea persistenței în sarcinile de învățare prin stabilirea unor scopuri de învățare;
- monitorizarea gradului de concentrare prin autoadresarea întrebărilor;
- găsirea surselor de informație ce pot constitui o sursă de ajutor în învățare.

Strategiile de învățare sunt formate din acele abilități care permit organizarea, înțelegerea și reactualizarea unui material. În dezvoltarea unor strategii de învățare eficiente, sunt necesari următorii pași: identificarea prin automonitorizare a stilului de învățare, respectiv a modalității preferate de interacțiune cu mediul de învățare, dezvoltarea strategiilor de învățare propriu-zise prin dobândirea unor informații despre modalitatea corectă de abordare a stilului.

Un rol important în stimularea spiritului de inițiativă al preșcolarilor îl are managementul reacțiilor emoționale și al efortului. Stările emoționale influențează deseori deciziile referitoare la angajarea într-o sarcină de învățare, la evitarea sau amânarea ei precum și cele referitoare la măsura efortului depus pentru realizarea ei. Factorul care mediază impactul reacțiilor emoționale asupra comportamentelor de învățare este monologul interior. Monologul interior se referă la acele lucruri pe care și le spune o persoană, mai exact la dialogul pe care-l poartă cu propria persoană. În vederea modificării monologului interior negativ, se pot realiza următoarele tipuri de activități: identificarea tipului de monolog interior negativ și modificarea acestuia în monolog pozitiv prin: identificarea tipului de monolog interior prin automonitorizare (ex.: „Ce îmi spun?“); descoperirea utilității monologului interior pentru motivație (ex.: „Cum mă comport?“, „Mă ajută cu ceva?“); stabilirea unor afirmații cu caracter pozitiv care să crească nivelul motivației (ex.: „Ce pot să-mi spun ca să mă ajute?“), identificarea unor comportamente adaptative care să susțină monologul interior pozitiv.

Este indicat ca educatoarea să adopte următoarele comportamente față de preșcolarii nemotivați:

- să-și exprime încrederea în puterea lor de reușită;
- să le acorde atenție în mod egal, ca și celorlalți elevi;
- să le asigure șanse de reușită în eventualele situații de competiție;
- să nu le facă observații în fața colegilor;
- să evite a-și exprima disprețul atunci când eșuează;
- să manifeste interes pentru reușitele lor.

Sunt formulate o serie de sugestii pentru stimularea spiritului de inițiativă la preșcolari (Ionescu, 2010, p. 47):

- „Oferiți copiilor posibilitatea de a-și alege activitatea pe care doresc s-o desfășoare (având la dispoziție mai multe opțiuni) și de a-și alege partenerii.
- Exersați cu copiii deprinderile elementare de planificare, discutând înaintea unei activități anticiparea desfășurării acțiunii (de exemplu: Dacă mergem la picnic, de ce avem nevoie? Cum procedăm?).
- Acordați oportunități de manifestare a inițiativei: solicitați copiilor să propună ocupații, jocuri, subiecte de discuție, subiecte pentru activitățile artistice, etc.
- Oferiți copiilor posibilitatea de a-și alege activitatea, de a-și alege partenerii.
- Acordați timp în fiecare zi pentru jocul liber al copilului, când acesta inițiază jocuri.
- Susțineți inițiativele care vin din partea copilului și facilitați-le accesul la informații și materiale. Fiți receptivi la dorințele de cunoaștere ale acestora“.

Un rol important în dezvoltarea unei inițiative sporite îl are încurajarea copilului de a propune un joc. Alegerea și desfășurarea jocului îi oferă copilului un sentiment de inițiativă și îl ajută să se simtă mai încrezător și mai sigur pe abilitățile sale. Activitățile din afara școlii sunt un cadru propice stimulării motivației școlare deoarece cu ajutorul lor se dezvoltă sentimentul de apartenență la grupul școlar și se dezvoltă simțul cooperării în rândul copiilor. După Răileanu *et al.* (2022), există categoria jocurilor pentru dezvoltarea inițiativei și a curajului (Tabelul 2).

Tabelul 2. Categorii de jocuri (după Răileanu *et al.*, 2022)

Jocuri pentru dezvoltarea încrederii
Jocuri pentru dezvoltarea autonomiei
Jocuri pentru dezvoltarea inițiativei și a curajului
Jocuri pentru dezvoltarea rezistenței la frustrare și exersarea amânării
Jocuri pentru dezvoltarea simțului ordinii și a capacității de organizare

Câteva exemple de jocuri care pot fi desfășurate pentru stimularea inițiativei la vârsta preșcolară sunt redate în Figura 1.

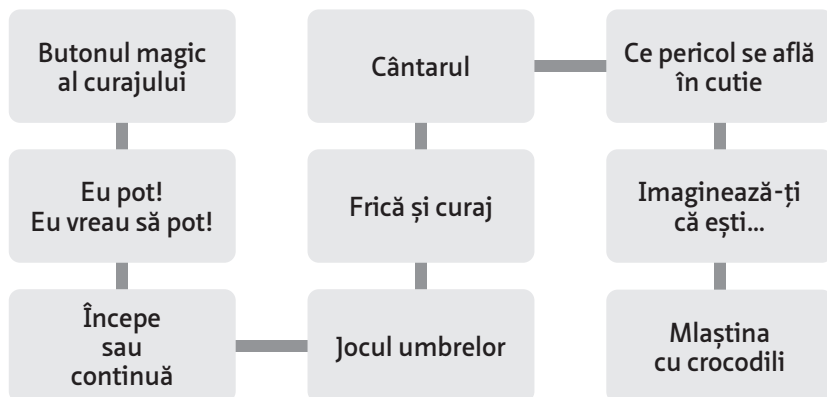


Figura 1. Exemple de jocuri pentru dezvoltarea inițiativei și a curajului (după Răileanu *et al.*, 2022)

Pentru realizarea jocului „Mlaștina cu crocodili”, este explicată semnificația obiectelor: parchetul este mlaștina, covorașele reprezintă insulele, jucăriile sunt crocodilii. Pe malul mlaștinii se află o pisică răătăcită, care trebuie salvată. Dacă se desfășoară în aer liber, mlaștina poate fi reprezentată de un pătrat mare desenat pe asfalt sau poate fi o zonă delimitată cu patru stegulețe, iar insulele pot avea formă de cercuri, desenate cu cretă. Se precizează în continuare că fiecare participant trebuie să treacă prin mlaștina cu insule și crocodili, pentru a salva pisica. În parcurgerea drumului pot pași/merge doar pe insule, fără a călca în mlaștină, deoarece acolo sunt crocodili periculoși. Adultul îi cere copilului soluții pentru trecerea în siguranță a mlaștinii și pentru salvarea pisicii, care miaună neîncetat din cauza sperieturii. După un scurt timp de gândire, copilul descrie cum crede că va ajunge la pisică, spre exemplu: voi sări de pe mal până la prima insulă, apoi voi pași cu un pas pe a doua insulă unde mă voi odihni, apoi voi sări pe a treia insulă, și de acolo mergând ca un uriaș, voi trece pe malul unde este pisicuța. Când ajunge la mal copilul o ia în brațe și trece din nou prin mlaștină, pentru a ajunge la mal. Pe parcursul deplasării, el își poate schimba strategia. De asemenea, pe toată durata jocului, adultul își va manifesta aprecierea asupra reușitei copilului. Cel care calcă în mlaștină iese din joc. Suprafața mlaștinii și a distanței dintre insule poate fi mărită, în funcție de vârsta copilului. Jocul se finalizează când doresc participanții.

Un copil care manifestă inițiativă are voință de autoexprimare și autoafirmare, prezintă o nevoie reală de interacțiune în mediul social, cu scopul de a găsi noi acțiuni și soluții pentru depășirea problemelor (Dzhorova, 2019).

Grila de observare a nivelului de dezvoltare a spiritului de inițiativă (după Ionescu, 2010)

Indicatori specifici grupei de vârstă

C.2. Subdomeniul: Inițiativă

Reper 2: Copilul ar trebui să fie capabil să aibă inițiativă în interacțiuni și activități.

Grila de observare a comportamentului vizează progresele copilului, din punct de vedere, prin acordarea descriptorilor de performanță:

- ✓ A — Comportament atins
- ✓ D — Comportament în dezvoltare
- ✓ NS — Necesită sprijin

Nr. crt.	Comportamente	Comportament care necesită sprijin	Comportament în dezvoltare	Comportament atins
1.	Cere unui copil să se joace împreună cu alți copii.			
2.	Găsește și utilizează materiale pentru a pune în practică o idee (cuburi pentru o construcție).			
3.	Ia decizii legate de activități și materiale dintr-o gamă mai largă.			
4.	Alege și desfășoară activități care concordă cu interesele lui/ei sau pentru care a fost motivat corespunzător.			
5.	Face planul unei activități și îl pune în practică.			

Nr. crt.	Comportamente	Comportament care necesită sprijin	Comportament în dezvoltare	Comportament atins
6.	Inițiază jocuri și activități cu alte persoane, copii și adulți.			
7.	Exprimă dorința de a învăța să realizeze anumite acțiuni de autoservire, să confecționeze obiecte, jucării sau să găsească informații despre obiectele interesante.			

Bibliografie

- Carnegie, D. (2004), *How to win friends and influence people*, București, DigiCat.
- Ceobanu, C. (2006), *Psihologia educației*, Iași, Universitatea „Al.I. Cuza” Iași.
- Clipa, O., Dohotaru, A., Ichim, E. & Măță, L. (2025), Evaluarea în educația timpurie, în I. Albulescu & H. Catalano (coord.), *Educația timpurie. Sinteze conceptuale și direcții de acțiune*, pp. 678–742, București, Didactica Publishing House.
- Clipa, O. și Schipor, D.M. (2024), Creșterea rezilienței copiilor prin angajament. Orientare și obiective pentru dezvoltare, în volumul *Reziliența. Calea spre succes și echilibru pentru copii și părinții lor* (coord. Panisoara, G), Iași, Polirom, pp. 183–191.
- Crețu, T. (2005), *Fundamentele psihologiei*, București.
- Csikszentmihalyi, M. (2015), *Flux. Psihologia fericirii*, București, Publica.
- Cuciureanu, M. (coord.) (2017), *Motivația pentru învățare în școală. Practici educaționale*, București, Editura Universitară.
- Dzhorova, B.G. (2019), The Preschool Child: Initiative, Active and Independent. 4th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences, pp. 215–226), Center for Open Access in Science, Belgrade, SERBIA. <http://centerprode.com/conferences/4leCSHSS.html>
- Erikson, E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton.
- Farcaș, G. (2019), *Autonomia copilului de vârstă mică*, Repere pedagogice, Iași, Polirom.
- Golu, M. (2007), *Fundamentele psihologiei*, București, Fundația România de Măine.
- Grose, M. & Richardson, J. (2022), *Copii anxioși. De la anxietate la reziliență*, București, Curtea Veche Publishing.
- Ionescu, M. (2010), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, Vanemonde.
- Korotaeva, E.V. & Svyattseva, A.V. (2016), Initiative Development in Preschool Children, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 233, 280–286.
- Lahey, J. (2023), *Cum să fii un părinte mai bun. Ajută-ți copilul să învețe din greșeli*, București, Trei.

- NAEYC (2022), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Serving Children from Birth Through Age 8*, Washington, NAEYC Books. 299
- Opre, A., Benga, O. & Băban, A. (2015), *Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare*, Cluj-Napoca, Asociația Științifică Cognitivă din România.
- Popenici, Șt. & Fartușnic, C. (2009), *Motivația pentru învățare*. București, Didactica Publishing House.
- Răileanu, D., Bujor, L. & Serdenciuc, N.-L. (2022), *Invitație la joc*. București, Didactica Publishing House.
- Sălăvăstru, D. (2004), *Psihologia educației*, Iași, Polirom.
- Segrin C., Wosidlo A., Givertz M., Montgomery N. (2013), *Parent and child traits associated with overparenting. Journal of Social and Clinical Psychology*, 32: 569–95.
- Șchiopu, U. & Verza, E. (1997), *Psihologia vârstelor*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Verza, E. (1993), *Psihologia vârstelor*, București, Hyperion.
- Zlate, M. (2000), *Fundamentele psihologiei*, București, Pro humanitate.
- Zosh, J., Gaudreau, C., Michnick Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2022), *The power of Playful Learning in the Early Childhood Setting, Developing Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Serving children from birth through Age 8*, pp. 81–110, Washington DC, NAEYC.

II

Educația timpurie — proiectarea
și desfășurarea activităților educaționale

Bazele educației timpurii: Antichitatea și Evul Mediu

Conf. univ. dr. Karla Barth*, prof. univ. dr. Marius Țepelea**
(Universitatea din Oradea)

Introducere

Educația timpurie, îngrijirea și îndrumarea intenționată a copiilor de la naștere până la vârsta de șase ani, a evoluat dramatic de-a lungul mileniilor, fiind modelată de schimbările valorilor culturale, sistemelor economice, mișcărilor filosofice și descoperirilor științifice. Deși îngrijirea copiilor mici este la fel de veche ca și civilizația însăși, abordările educaționale formalizate pentru primii ani de viață sunt relativ recente. Înțelegerea acestei istorii bogate pune în lumină rădăcinile profunde ale practicilor contemporane și subliniază interacțiunea continuă dintre prioritățile societății și convingerile despre copilărie.

I. Antichitatea: educația în civilizațiile timpurii

1. Conceptualizarea copilăriei în lumea antică

Educația timpurie în Antichitate a apărut în societăți în care rolurile copiilor erau definite în principal de familie, de nevoile de muncă și de credințele religioase sau filosofice predominante. Spre deosebire de noțiunile moderne care consideră primii ani de viață ca o fază distinctă de dezvoltare care necesită o pedagogie specializată, culturile antice includeau adesea copiii mici în structuri sociale mai largi (Marrou, 1956, p. 137). Cu toate acestea, dovezile arheologice, literare și iconografice relevă faptul că, chiar și în cele mai vechi civilizații, practicile informale și, ocazional formalizate, au modelat dezvoltarea cognitivă, morală și fizică a copiilor încă din copilărie.

* E-mail: kbarth@uoradea.ro

** E-mail: mariustepelea@yahoo.com

2. Educația timpurie în principalele civilizații din Antichitate

2.1. Mesopotamia: Bazele uceniciei scribilor

Mesopotamia, leagănul civilizației urbane, a oferit unele dintre cele mai vechi indicii ale învățării structurate. Începând cu aproximativ 3000 î.Hr., orașele-stat sumeriene precum Ur și Uruk au dezvoltat scrierea cuneiformă pentru păstrarea înregistrărilor, codurile de legi și literatură. Copiii din familiile de elită sau urbane au folosit instrumente de alfabetizare, precum tăblițe de lut, stylusuri și plăci de lemn, în viața domestică (Delnero, 2016, p. 124).

„Edubbas” (case de tăblițe) formale au apărut în jurul anului 2500 î.Hr. pentru a instrui scribii. Deși vârsta de înscriere pare să fi variat între opt și doisprezece ani, exercițiile pregătitoare de desenare a formelor și exersarea simbolurilor ar fi putut începe la vârsta de cinci sau șase ani, sub supravegherea fraților mai mari sau a tutorilor angajați (Schwartz, 2015, p. 331).

Aceste școli de tip maestru-ucenic puneau accentul pe copierea mecanică și memorarea semnelor, cu o disciplină strictă impusă de directorii școlilor care foloseau bastoane. În ciuda rigidității, însăși existența edubbas evidențiază recunoașterea timpurie a faptului că stăpânirea scrisului și a aritmeticii necesită o instruire sistematică, o idee fundamentală pentru practicile ulterioare de învățare timpurie în toate culturile (Lucas, 1979, p. 319).

2.2. Egiptul antic: Colegii ale Templelor și alfabetizarea timpurie

În Egipt, unde alfabetizarea era în mare parte limitată la elitele preoțești și administrative, educația formală începea în jurul vârstei de cinci ani, pentru fiii scribilor și oficialilor. Nevoia de a perpetua arhitectura monumentală, ritualurile religioase și birocracia de stat a dus la înființarea a două tipuri de școli primare (Zinn, 2012, p. 2318).

În școlile de scribi băieții intrau la orele de scriere la vârsta de 5 ani, învățând hieroglife și scrierea hieratică prin exerciții repetitive, copierea din modele și exerciții practice în birourile templelor sau palatelor. Instruirea se prelungea până în adolescență, culminând cu roluri de funcționari, colectori de impozite și arhivari.

În colegiile preoțești, începând de la vârsta de aproximativ 17 ani, tinerii din cadrul elitelor societății egiptene se înscriau la colegii ale Templelor pentru o pregătire mai aprofundată în teologie, ritualuri și științe sacre. Deși nu erau strict „pentru copii mici”, aceste colegii se bazau pe cunoștințele fundamentale de citire, scriere și aritmetică dobândite cu ani în urmă (MacLeod, 2022, p. 145). Iconografia de pe pereții mormintelor înfățișează copii mici care exersau semnele cu stilete pe cioburi de ceramică, sugerând că exercițiile informale de scriere aveau loc acasă cu mult înainte de înscrierea oficială.

2.3. Tradiții indiene timpurii și din Valea Indului

Dovezile provenite din civilizația din Valea Indului (c. 2600–1900 î.Hr.) rămân fragmentare, dar descoperirile arheologice, precum tăblițe de teracotă, sigilii pictate și piese de joc, sugerează existența unor activități educative. Copiii învățau probabil prin mai multe metode. Jocurile domestice aveau un rol important în educația copiilor, jucăriile din lut și uneltele miniaturale le ofereau copiilor experiențe practice timpurii cu meșteșugurile casnice (Scharfe, 2018, p. 72).

Transmiterea orală, prin textele vedice din secolele următoare pune accentul pe sistemele gurukul, în care băieții, adesea în jurul vârstei de 8 ani, locuiau cu un profesor, numit guru și învățau sanscrita, protocoalele rituale și noțiunile de bază ale alfabetizării. În timp ce gurukulurile se adresau copiilor mai mari, anii de pregătire implicau memorarea imnurilor și a fabulelor, primele semințe ale învățării structurate (Chowdhury, 2016, p. 135). Având în vedere lipsa înregistrărilor textuale directe din siturile Harappan, multe deducții despre educația timpurie din perioada pre-scripturală provin din studii etnografice comparative și surse clasice ulterioare.

2.4. China antică: valorile confucianiste și educația timpurie

În China antică școlarizarea formală datează din timpul dinastiei Zhou (c. 1046–256 î.Hr.), dar curentele filosofice au modelat rapid noțiunile despre copilărie. Accentul confucianist a apărut în educația timpurie în perioada Statelor Combatante (475–221 î.Hr.), când marele filosof și om de stat Confucius a promovat cultivarea morală prin ritualuri, muzică și literatură. În timp ce textele clasice sugerează că studiile formale începeau în jurul vârstei de 7 sau 8 ani, copiii absorbeau pietatea filială și maximele etice prin interacțiunile zilnice cu familia încă din copilărie (Tong, 2017, p. 49).

Confucius și-a pus amprenta asupra sistemului de educație timpurie din China, încă din timpul vieții sale, fiind conștient de importanța unor buni pedagogi în instruirea copiilor: „Recapitulând ceea ce a fost învățat și învățând ceea ce este nou, un pedagog este potrivit să fie profesor”. (Confucius, *Analectele*, *Lunyu*, Cartea a 2-a, Weizheng, Capitolul 11).

În ceea ce privește textele introductive, importante sunt lucrări precum „Cele trei caractere clasice” (Sānzijīng), deși compuse mai târziu, sintetizează tradiția utilizării versurilor concise și ritmice pentru a preda caractere și moravuri, practici pentru care precursorii circulau probabil oral printre tinerii elevi. Importantă era și cultivarea fizică, accentul pus de timpuriu pe echilibru, tir cu arcul și caligrafie a încurajat dezvoltarea controlului motor fin și a disciplinei, cruciale în primii ani de viață (Pine & Yu, 2012, p. 93).

Integrarea perfectă a formării morale, literare și fizice în ritualurile familiale și comunitare reflectă o abordare holistică a învățării timpurii, cu familia ca principală sală de clasă cu mult înainte ca școlile de stat să accepte începători. Gândirea lui Confucius a fost una extrem de avansată pentru vremea sa, în ceea ce privește eliminarea disparităților din societatea chineză antică referitoare la educația timpurie pentru toți copiii, indiferent de statutul social: „În învățatură nu ar trebui să existe nicio distincție între clase”. (Confucius, *Analectele*, *Lunyu*, Cartea 15, Weilinggong, Capitolul 38).

2.5. Grecia antică: de la educația domestică la paideia

A. PERIOADA ARHAICĂ ȘI CLASICĂ (C. 800–323 î.Hr.)

În orașele-stat grecești, opiniile despre copilărie variau foarte mult, în funcție de orașele-stat. În Sparta, de la vârsta de 7 ani băieții spartani intrau în agoge, un sistem comunitar de internat care pune accentul pe rezistența fizică, abilitățile de luptă și loialitatea față de polis. Cu toate acestea, anii precedenți (de la naștere până la 7 ani) erau critici pentru supraviețuirea de bază iar sugarii erau supuși unei inspecții de stat la vârsta de șapte zile, dar odată aprobați, creșterea la domiciliu de către mame pune accentul pe reziliență și valori comunitare (Lascarides & Hinitz, 2013, p. 5).

În Atena, cetățenii atenieni de sex masculin începeau educația formală în jurul vârstei de 7 ani sub îndrumarea unui paidagogos (sclav însărcinat cu disciplina și siguranța) și a unui grammatistes (profesor de citire și scriere). Înainte de înscriere, mamele și îngrijitoarele le învățau numerele de bază, țesutul și preceptele morale prin sarcini casnice și povestiri. Fetele, în special cele din familii de cetățeni, rămâneau sub tutela domestică, învățând torsul, țesutul și riturile religioase până la căsătorie, cu o școlarizare formală redusă (D'Angour, 2013, p. 299).

B. PERIOADA ELENISTICĂ (323–31 î.Hr.)

Cuceririle lui Alexandru cel Mare au răspândit limba greacă și idealurile educaționale elenistice în estul Mediteranei și în Orientul mijlociu. Conceptul de paideia, cultivarea holistică a caracterului, a abilităților intelectuale și a virtuții civice a câștigat popularitate. Copiii și tinerii învățați din întreaga lume elenistică, în societățile clădite pe teritoriul vastului imperiu al lui Alexandru au beneficiat de o educație aleasă.

Cercurile literare erau importante pentru educație, familiile din elita socială organizau întruniri la care copiii de până la cinci ani ascultau recitări din epopeile homerice, absorbind limba, mitologia și paradigmele etice prin osmoză. Ludus Literarius erau școlile vremii, deși mai bine documentate în Roma, școlile primare grecești rudimentare (adesea private și cu taxă) primeau probabil elevi la vârsta de 6 sau 7 ani. Anii lor pregătitori

rămâneau informal, centrați pe jocuri care imitau meseriile adulților și ritualurile civice (Griffith, 2015, p. 42).

Dovezile arheologice ale existenței tăblițelor de ceară, stilourilor și micilor table de scris sugerează că unii copii foloseau instrumente de scris cu mult înainte de începerea instruirii formale. Copilăria în Antichitate era o fază construită social, trăită diferit în funcție de regiuni, clase sociale și genuri. Gânditorii și autorii creștini din Antichitatea târzie, moștenitori ai educației elenistice, au început să conceptualizeze copilăria ca o etapă de dezvoltare individuală, punând bazele pedagogiei specializate timpurii câteva secole mai târziu.

2.6. Roma antică: de la *domus* la *ludus*

Abordarea romană a educației timpurii combina paideia greacă cu pregătirea civică pragmatică, necesară educării copiilor în Republica romană și apoi în Imperiul Roman. Instruirea familială era prioritară în statul roman, de la naștere copiii romani erau cufundați în ritualuri casnice care celebrau autoritatea paternă (de exemplu, ceremonii de numire, purificarea — *lustratio*). Mamele și bonele (*nutrices*) îngrijeau copiii, învățându-i limbajul de bază prin cântece de leagăn și aforisme morale (Booth, 1979, p. 6).

Paedagogus și *Ludus Litterarius* formau instituțiile de educație romane, familiile mai înstărite angajau sclavi greci sau educați (*paedagogi*) pentru a însoți copiii mici la *ludus*, care era o școală primară unde băieții și fetele învățau alfabetul, aritmetica de bază și gramatica latină rudimentară. Înscrierea începea de obicei în jurul vârstei de 5–6 ani, dar jocurile pregătitoare de numărât și puzzle-urile cu litere circulau printre frații mai mici (Eyre, 1963, p. 52). În familiile patricienilor, elita aristocrației romane, sclavi educați îi învățau pe copii, care beneficiau de o instruire primară, până în perioada adolescenței. Familiile plebeilor își trimiteau copiii la școlile publice, finanțate generos de Imperiul Roman, unde beneficiau de o instrucție din partea profesorilor angajați. Pe lângă aritmetică și gramatică, copiii studiau texte antice grecești și latine, selectate pentru a fi înțelese la o vârstă fragedă (Johnson, 1980, p. 359).

Disciplina în școlile romane varia de la încurajarea blândă la pedepsele corporale. Scopul pedagogic era de a forma cetățeni loiali, capabili să îndeplinească sarcini publice de oratorie și administrative. Școlile primare romane, susținute de statul roman, au evoluat din prototipurile grecești, adaptând programa școlară pentru a pune accentul pe compoziția latină, dreptul roman și obiceiurile civice.

3. Antichitatea târzie: de la școlile civice la școlile catehetice

Odată cu trecerea Imperiului Roman în Antichitatea târzie (secolele III–VI d.Hr.) și răspândirea religiei creștine în toate provinciile statului roman, instituțiile de învățământ au suferit câteva transformări. Încep să apară Școlile catehetice creștine, în centre urbane precum Alexandria și Antiohia, școlile creștine ofereau copiilor instruire în textele scripturistice, morală creștină și alfabetizare de bază. În timp ce cateheza formală se adresa de obicei convertiților cu vârsta de peste 7 ani, frații și surorile mai mici participau adesea la adunări unde erau citite pasaje biblice într-o formă simplă și ușor de reținut, un precursor al școlii duminicale (Downey, 1957, p. 53).

Influența monahală a existat, într-o mai mică măsură, iar mănăstirile au început să primească, începând cu secolul al IV-lea, mai întâi în Egipt, dar apoi și în Orientul mijlociu și mai ales în Siria, copii dedicați vieții religioase, uneori de la vârsta de 5 ani. Acești copii primeau o instruire rudimentară, din partea monahilor învățați, în citire pentru a participa la cultul creștin și rugăciune comunitară, combinând formarea spirituală cu alfabetizarea de bază (Rubenson, 2018, p. 23).

Creștinarea treptată a instituțiilor de învățământ a dus la preluarea unor elemente selectate din pedagogia clasică greacă și romană, gramatică, retorică, poezie, subordonându-le însă scopurilor creștine. Cu toate acestea, menținerea învățământului pe clase de vârstă în școli creștine și școli monahale marchează continuitatea cu învățământul primar secular, susținând ideea că învățarea formală ar trebui să înceapă în copilărie.

4. Materiale și metode pedagogice în educația timpurie din Antichitate

În Antichitate, învățarea în copilărie combina jocul, ritualul și imitația, în mare măsură. Copiii foloseau jucării și obiecte manipulabile, cum ar fi figurine din teracotă, puzzle-uri din lemn, zaruri și jocuri cu mingea, dezvoltau abilitățile motorii fine și grosiere. Obiecte precum pietricelele pentru numărare introduceau noțiunile de matematică prin experiența tactilă. În predarea cititului și scrisului copierea și recitarea erau predominante, tăblițele de ceară și fragmentele de lut serveau ca suporturi pentru exersarea literelor (Marrou, 1956, p. 205).

Recitarea poeziei epice și a aforismelor morale funcționa atât ca imersiune lingvistică, cât și ca educație morală. Deosebit de importantă era și învățarea prin experiență, exercițiile fizice, gimnastica în Grecia, tirul cu arcul în China sau meșteșugurile elementare în Mesopotamia erau parte

integrantă, bazate pe convingerea că mintea și corpul se dezvoltă în mod armonios. Deși aceste metode variau de la o cultură la alta, ele foloseau în mod universal implicarea senzorială și contextul social pentru a pune bazele instruirii ulterioare (Joyal, 2019, p. 83).

5. Educatori, îngrijitori și pedagogi în educația antică

Rolurile celor care îndrumau tinerii elevi includeau membri ai familiilor, sclavi educați care erau pedagogi privați ai familiilor aristocrate, profesori din temple, școli publice și pedagogi. Membrii familiei care se ocupau de instrucția copiilor erau mamele, bunicile și frații mai mari, ei asigurau socializarea timpurie, însușirea limbii, igienei și a obiceiurilor zilnice. Sclavii educați, pedagogi și tovarășii de joacă aveau un rol extrem de important, în Grecia și Roma, *paidagogoi* și *nutrixes* modelau conduita morală și modelele de vorbire de bază, exercitând adesea o influență semnificativă asupra dispoziției copiilor (Yannicopoulos, 1985, p. 176).

Cel mai important rol în educația timpurie a copiilor îl aveau profesorii din școlile publice, profesorii din temple și mănăstiri, preoții, preotesele și călugării care ofereau îngrijire de la copilărie până la adolescență, îmbinând formarea religioasă cu alfabetizarea rudimentară și devotamentul față de normele comunitare. Statutul social variat al acestor educatori, de la legături familiale intime la funcții instituționale, subliniază faptul că educația timpurie în Antichitate era un efort colectiv, răspândit în sfera domestică și publică (Dolansky, 2023, p. 83).

6. Variații regionale și distincții de clasă în educația copiilor din Antichitate

Accesul la învățarea structurată timpurie depindea în primul rând de rangul social. Elitele și oamenii de rând aveau condiții diferite și contexte diferite pentru educația copiilor lor. Copiii din familiile aristocratice din Egipt, Grecia și Roma beneficiau de tutori specializați, marea majoritate fiind sclavi educați și de inițiere timpurie în citire și scriere. În schimb, copiii oamenilor liberi, adesea săraci și cei ai meșteșugarilor dobândeau abilități profesionale prin treburile casnice și ucenicie, cu o alfabetizare formală limitată. În ceea ce privește apartenența la mediu, orașul și localitățile din mediul rural ofereau posibilități diferite în privința educării copiilor. Familiile care locuiau în orașe aveau acces la școli publice, temple și biblioteci, în timp ce comunitățile rurale se bazau pe tradiții orale, povestiri comunitare și ucenicii agricole pentru transmiterea cunoștințelor (McWilliam, 2013, p. 275).

Diferențe de gen erau prezente în educația timpurie a copiilor în perioada antică, copiii de sex masculin aveau prioritate în ceea ce privește pedagogia formală, în special în ceea ce privește vorbirea în public și îndatoririle civice, în timp ce educația fetelor se concentra pe artele domestice, respectarea religiei și instruirea morală în cadrul familiei, cu puține excepții, în cazul elitelor, în China și în Imperiul Roman (Reinhold, 1970, p. 353). Totuși, aceste disparități nu împiedicau schimburile educaționale informale, festivalurile comunitare, adunările din piețe și ceremoniile religioase ofereau momente de învățare pentru toți copiii, indiferent de mediul din care proveneau, iar în statele roman și chinez accesul la școlile publice era cât se poate de egalitar și accesibil, pentru acea perioadă.

II. Evul mediu: copilăria în tranziție

1. Conceptualizarea copilăriei în Europa medievală

Înainte de a explora contexte și metode specifice, este esențial să înțelegem cum era percepută copilăria în cultura medievală. Copilăria nu era considerată o etapă separată în evoluția educațională și socială, cu nevoi unice, iar copiii erau percepuți drept „adulți incompleți”, în formare pentru rolurile sociale din statele medievale. Conceptul de educație pe grupe de vârstă, de la copiii mici la adolescenți, era în fază incipientă. Codurile legale din perioada medievală rareori făceau distincție între copiii sub șapte ani în ceea ce privește drepturile sau responsabilitățile, iar ratele de mortalitate adesea însemnau că părinții abordau primii ani cu prudență mai degrabă decât cu planuri elaborate de învățare (James, 2004, p. 17).

Învățarea în copilărie, în Evul Mediu, era strâns legată de îndatoririle familiale și pregătirea religioasă. Din momentul botezului unui copil, Biserica Catolică, în special, considera instruirea spirituală, rugăciunea, recitarea psalmilor și istorisirile morale ca fiind primordială. Gospodăriile și instituțiile ecleziastice au devenit împreună cei doi piloni care susțineau alfabetizarea și socializarea timpurie.

2. Biserica Catolică și educația timpurie

A. Școlile monahale și catedrale

În timpul Evului Mediu, școlile monahale și catedrale constituiau coloana vertebrală a educației europene, în primul rând pentru formarea clerului, dar admiteau și copii de până la cinci ani pentru instruire de bază. Mănăstirile ofereau tinerilor oblați (copii dedicați vieții monahale) lecții de citire în latină, cântări și copierea manuscriselor. Acești novici începeau să

începe litera și rugăciuni simple înainte de jurămintele formale, îmbinând formarea spirituală cu alfabetizarea rudimentară (Logan, 2012, p. 227).

Școlile catedrale, atașate sediilor episcopale, admiteau la studii băieți cu vârsta de aproximativ șase sau șapte ani. Deși nu erau exclusiv programe pentru „copii mici”, clasele lor pregătitoare puneau accentul pe principiile alfabetice și pe noțiunile de bază ale aritmeticii. Utilizarea tăblițelor de ceară le permitea copiilor să exerseze literele în mod repetat înainte de a inscripționa texte permanente pe pergament scump.

B. Instruirea parohială și cateheza

Până în secolul al XII-lea, multe parohii instituiau catehismul informal pentru toți copiii botezați. În zilele de sărbătoare sau duminică după-amiază, preoții parohiali adunau tinerii pentru a-i învăța: Rugăciunea Domnului (Tatăl nostru), Cele Zece Porunci și Crezul pe de rost, Rugăciuni simple în latină, alături de parafrazări în limba vernaculară și exemple morale extrase din Viețile Sfinților pentru a le insufla virtuțile și pentru a accentua educația morală (Logan, 2012, p. 235).

Deși lecțiile aveau loc o dată sau de două ori pe săptămână, această instruire comunitară a reprezentat unul dintre primele exemple în care educația religioasă și lingvistică se adresa copiilor sub șapte ani, prefigurând evoluțiile ulterioare ale școlilor duminicale.

3. Educația familială și informală

A. Familia ca primă sală de clasă

Pentru majoritatea oamenilor medievali, țărani, meșteșugari și nobilimea inferioară, casa, familia și comunitatea erau singurele medii de învățare. Mamele, guvernantele sau doicile învățau copiii, în cadrul familiei, limba de bază, prin cântece de leagăn și rime pentru copii, aritmetica practică în timp ce numărau boabe, animale sau monede și abilități manuale, cum ar fi torsul, țesutul, sarcini agricole simple, pentru fete, respectiv jocuri de vânătoare și utilizarea uneltelor agricole pentru băieți. Această metodă oral-auditivă se baza pe repetiție și observație, integrând învățarea în rutina zilnică, mai degrabă decât în lecții abstracte (Mitchell, 2007, p. 161).

B. Familiile nobile și meditarii privați

Familiile înstărite angajau tutori și profesori privați pentru a începe educația formală de la o vârstă cât mai fragedă. Băieții primeau lecții de alfabetizare și gramatică latină încă de la vârsta de patru sau cinci ani, folosind manuale organizate în ordine alfabetică, adesea ilustrate cu proverbe morale, având la îndemână manuscrise și cărți, după apariția tiparului.

312 Fetele nobile, deși în general excluse din școlile gramaticale, învățau cititul, broderia, muzica și eticheta sub îndrumarea unor tutori femei sau călugărițe în școlile mănăstirești, pregătindu-le pentru responsabilitățile sociale la curțile nobiliare și regale (Mitchell, 2007, p. 212).

C. Breslele și formarea profesională timpurie

În orașe și cetăți, copiii meșterilor, breslașilor și comercianților intrau în ucenicie la vârsta de șapte ani. O altfel de educație, totuși parte a educației timpurii, primii ani ai acestor ucenici erau caracterizați de: observarea maeștrilor meșteri și participarea la sarcini simple, învățarea prin imitare, mai degrabă decât prin instruire directă, transmiterea orală a proverbelor meseriei și a cântecelor de numărat și nu în ultimul rând o instruire de bază, în domeniul cititului și socotitului. O astfel de educație profesională informală sublinia un principiu medieval, joaca și munca se suprapuneau în traiectoria de învățare a copiilor (Rosser, 2015, p. 188).

4. Medii și materiale de învățare în perioada medievală

Deși resursele medievale erau prețioase, educatorii și profesorii au conceput instrumente adaptate pentru tinerii elevi. În Evul Mediu erau folosite tablete de ceară și stylusuri, reutilizabile și portabile, tabletele de ceară le permiteau copiilor să traseze litere și cifre în mod repetat. Profesorii desenau linii de ghidare pentru formele literelor, în timp ce începătorii copiau alfabetul model din exemplare din lemn sau lut.

Existau, mai ales în școlile parohiale și catedrale, Psaltiri și cărți de învățare, până în secolul al XIV-lea psaltirile mici conțineau psalmi latini cu traduceri interliniare în limba vernaculară. Primele cărți de învățare asociau alfabetul cu rugăciuni sau versuri morale, servind atât scopurilor de alfabetizare, cât și celor religioase (Moore, 2018, p. 21). Nu în ultimul rând, erau folosite, în cadrul educației timpurii, jocuri și materiale manipulabile, precum măgelele de numărat (precursorii abacului), oasele degetelor („astragali”) și jocurile de societate simple, învățau aritmetica și gândirea strategică prin jocuri practice.

5. Curriculum și pedagogie în educația medievală

A. ACCENTUL PE MEMORARE ȘI RECITARE ORALĂ

Manuscrisele medievale și cărțile fiind rare și scumpe, pedagogia medievală pentru copiii mici se baza pe memorarea alfabetului, a rugăciunilor scurte și a versetelor din psalmi, pe recitarea cu voce tare a exemplelor morale și a biografiilor Sfinților pentru a consolida competențele lingvistice

și normele etice și pe examinări orale, în cadrul cărora copiii demonstau stăpânirea limbii, mai degrabă prin vorbire decât prin scriere. Acest accent pus pe stăpânirea limbii a cultivat abilități puternice de memorare, dar a limitat oportunitățile de exprimare creativă (Thorndike, 1940, p. 405).

B. INTRODUCEREA ÎN LIMBA LATINĂ

Limba latină, ca limbă a Bisericii, a învățământului religios dar și laic, a cancelariilor regale din Europa apuseană, ocupa un loc important chiar și pentru cei mai tineri elevi. Exercițiile de alfabetizare în limba latină începeau cu incantații de la A la Z pe melodii simple. Copiii învățau cuvinte comune (de exemplu, pater, mater, aqua), alături de indicii picturale. Glosarele bilingve au apărut la sfârșitul Evului Mediu, pentru a ajuta vorbitorii de limbi vernaculare să treacă mai ușor la textele latine.

C. DISCIPLINA ȘI FORMAREA MORALĂ

Disciplina combina recompensa și pedeapsa, nefiind decât o prelungire a acestor metode din perioada Antichității târzii, moștenite și în educația timpurie medievală. Recitatorii exemplari primeau recompense simbolice de la cele mai fragede vârste, precum o monedă, o tăbliță de ceară sau laude publice. Pedeapsa corporală, deși mai frecventă în rândul copiilor mai mari, nu era necunoscută nici în mediul antepreșcolar și preșcolar, în percepția educatorilor având rolul de a întări ascultarea și atenția. Formarea morală, prin povești despre Sfinți, minunile acestora și virtuțile creștine, avea drept scop modelarea conștiinței copiilor la fel de mult ca și a intelectului lor (Wittig, 2022, p. 119).

6. Disparități de gen și clasă socială în perioada medievală

O matrice complexă de gen, statut social și regiune geografică determina traiectoria educațională a unui copil și succesul său în societatea medievală. Clasa nobiliară beneficia pentru educația timpurie a copiilor de meditari privați care îi învățau pe copii bunele maniere necesare la curți, muzică, lucru manual, artele frumoase, având la îndemână manuale și cărți. Fetele nobililor beneficiau de o educație timpurie adaptată rolului lor în societatea medievală. Clerul avea o educație timpurie aparte, în instituțiile eclesiastice apusene, având nevoie de o pregătire specific religioasă pentru viitorii clerici și monahi, copiii din școlile parohiale și catedrale stăpânind mai bine limba latină decât alți copii (Logan, 2012, p. 190).

Copiii breslașilor, meșteșugarilor și negustorilor beneficiau de o instruire superioară copiilor din mediul rural, pe lângă o alfabetizare de bază și deprinderea socotitului, un rol esențial îl avea instruirea practică prin

314 deprinderea meseriilor părinților lor. Instruirea cea mai precară o aveau copiii țăranilor și a familiilor sărace din marile orașe, educația timpurie a acestora cădea mai ales în sarcina familiei. Învățarea copiilor țăranilor rămânea practică și comunitară, alfabetizarea fiind în mare parte inaccesibilă pentru majoritatea acestora până la începutul adolescenței.

7. Variații regionale ale educației timpurii medievale

A. ANGLIA ȘI FRANȚA

În Anglia și în Franța, preotul paroh era adesea singurul educator al copiilor sub șapte ani, în cadrul școlilor parohiale, în mediul rural, dar și în parohiile sărace din orașe. În parohiile rurale izolate, preoții combinau cateheza cu instruirea rudimentară în citire și aritmetică, o dată sau de două ori pe săptămână, întărind rugăciunile în latină cu explicații în limba vernaculară (Haines, 1971, p. 168).

B. ITALIA

Orașele-stat italiene, datorită faptului că Italia nu avea un stat puternic în perioada medievală, încurajau alfabetizarea timpurie prin intermediul confreriei laice, care oferea lecții de citire și cântare în limba vernaculară. Până în secolul al XIV-lea, orfelinele precum Ospedale degli Innocenti din Florența ofereau educație de bază, prin alfabet, meșteșuguri și rugăciune, copiilor abandonați și copiilor mici din familiile sărace (Moretti & Porciani, 2011, p. 185).

C. IMPERIUL BIZANTIN

În Imperiul Roman de Răsărit, copiii din familiile aristocratice primeau o instruire timpurie în gramatica greacă, cântarea bisericească și în matematică, datorită profesorilor privați și școlilor afiliate Bisericii Ortodoxe. Fetele din cercurile aristocratice învățau să citească și să brodeze, uneori în palatele nobililor, sub îndrumarea tutorilor. În statul bizantin nu existau școli publice, dar aveau succes școlile private, unde profesori care cereau un onorariu îi primeau pe copii pentru instruire, dacă familiile aveau posibilitatea financiară să îi susțină (Ostrogorsky, 1959, p. 56).

D. SPANIA ISLAMICĂ ȘI ORIENTUL MIJLOCIU

Deși analiza în domeniul educației timpurii medievale s-a concentrat asupra Europei creștine, mai ales celei apusene, este de remarcat faptul că în Al-Andalus, Spania medievală islamică, madrasele afiliate moscheilor primeau copii de la vârsta de șase ani pentru a memora capitole din Coran, pentru a învăța să citească în limba arabă și pentru a învăța matematica.

Aceste instituții combinau învățarea mecanică a scrierii arabe cu aritmetica de bază și doctrina religioasă, fiind similare cu școlile ecleziastice europene ca formă. Instituții similare celor din Al-Andalus au fost create în statele islamice din Orientul mijlociu și în nordul Africii (Azgal, 2021, p. 237).

8. Tranziția către inițiative formale timpurii în educație

Până la sfârșitul Evului Mediu, instituțiile caritabile au început să ofere îngrijire și învățământ mai structurat pentru copiii prea mici pentru a fi ucenici în bresle sau pentru a frecventa școlile gramaticale. În perioada medievală târzie, au fost înființate spitale și case de copii abandonați, locuri precum Hôpital des Enfants-Trouvés din Paris ofereau adăpost, alfabetizare de bază și lecții de rugăciune pentru copiii abandonați, unii dintre ei având vârsta de doar doi ani. Tot în perioada medievală târzie avem începuturile școlilor duminicale, deși cele formale au apărut în secolul al XVIII-lea, breslele parohiale medievale organizau uneori procesiuni pentru copii, învățându-i imnuri și roluri liturgice încă de la vârste preșcolare. Aceste eforturi embrionare au integrat îngrijirea cu elemente curriculare, alfabetul, numerele, rugăciunile, pregătind terenul pentru mișcările universale de educație timpurie care au urmat (Ziolkowski, 2007, p. 22).

Concluzii

1. Moștenirea antichității pentru educația modernă a copiilor de vârstă mică

Deși programele moderne de învățământ preșcolar și grădiniță datorează mult reformatorilor și specialiștilor din secolele XIX și XX, moșteniri-cheie datează încă din Antichitate. Recunoașterea învățării bazate pe simțuri era esențială în perioada antică, după cum reiese din exercițiile scribilor egipteni și în exercițiile gimnastice din Grecia, stă la baza accentului pus astăzi pe materiale practice și jocuri active. Integrarea formării morale și sociale era extrem de importantă în Antichitate, ea se făcea prin povestiri și ritualuri comunitare, care reflectă cadrele contemporane de învățare socio-emoțională (Stenger, 2021, p. 192).

Un alt element moștenit din Antichitate în educația timpurie a copiilor este utilizarea de la cea mai fragedă vârstă a materialelor manipulabile pentru învățarea aritmeticii, a citirii și a scrierii, care prefigurează „darurile” și „ocupațiile” lui Montessori și Froebel. Gospodăria și comunitatea ca medii primare de învățare au anticipat pedagogiile moderne centrate pe familie și sensibile la cultură. Prin îmbinarea îngrijirii domestice, a riturilor

316 comunitare și a instruirii instituționale, civilizațiile antice au pus bazele multifațetate ale modului în care societățile percep și cultivă mințile și trupurile copiilor.

2. Moștenirea și influența educației medievale asupra educației timpurii moderne

Practicile medievale au lăsat amprente durabile asupra educației timpurii moderne. În Evul Mediu un rol important îl aveau recitarea orală și memoria, cântecele și rimele contemporane pentru copii reflectă psalmodia medievală și cântecele alfabetice. Învățarea timpurie bazată pe instituțiile bisericești catolice și ortodoxe erau importante mai ales pentru copiii săraci, școlile duminicale moderne își au originea în cateheza parohială pentru preșcolari. Educatorii medievali erau preocupați de folosirea materialelor reutilizabile, tablele de ceară prefigurează tablele albe și ardeziile reutilizabile din grădinițe. În toate statele medievale europene dar și în lumea islamică, prima coloană a educației timpurii era instruirea centrată pe familie, casa, ca primă sală de clasă, rămâne o piatră de temelie a pedagogiei timpurii. Deși metodele medievale nu aveau baze științifice, accentul pe implicarea senzorială, dezvoltarea morală și implicarea comunității rezonază în mediile de învățare timpurie bazate pe joacă și bogate din punct de vedere social din ziua de azi.

Bibliografie

- Azgal, Z. (2021), *Andalusi Scholars on Qur'ānic Readings in the Islamic East: The Case of Abū al-Qāsim al-Shāṭibī* in *Studies in the History and Culture of the Middle East*, vol. 40, Halle, Verlag Max Niemeyer.
- Booth, A.D. (1979), *Elementary and secondary education in the Roman Empire*, in *Florilegium*, 1(1). <https://doi.org/10.3138/flor.1.002>
- Chowdhury, D. (2016), *Ancient India and inclusive education*, in *Issues and Ideas in Education*, vol. 4, nr. 2, septembrie 2016. doi: [10.15415/ije.2016.42010](https://doi.org/10.15415/ije.2016.42010)
- Confucius, *Analectele, Lunyu*, Cartea a 2-a, Weizheng, Capitolul 11, 2009, translated by Burton Watson, New York, Columbia University Press.
- D'Angour, A. (2013), *Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece*, in *American Journal of Play*, 5(3).
- Delnero, P. (2016), *Scholarship and inquiry in early Mesopotamia*, in *Journal of ancient near eastern history*, 2(2). <https://doi.org/10.1515/janeh-2016-0008>
- Dolansky, F. (2023), *Learners and Learning, A Cultural History of Education in Antiquity*, London, Bloomsbury Academic.
- Downey, G. (1957), *Education in the Christian Roman Empire: Christian and pagan theories under Constantine and his successors*, in *Speculum*, 32(1).

- Eyre, J.J. (1963), *Roman Education in the late Republic and early Empire*, in *Greece & Rome*, 10(1).
- Griffith, M. (2015), *The earliest Greek systems of education, A companion to ancient education*, New Jersey, Wiley.
- Haines, R.M. (1971), *Education in English ecclesiastical legislation of the later Middle Ages* in *Studies in Church History*, 7.
- Lascarides, V.C. & Hinitz, B.F. (2013), *History of early childhood education*, New York, Routledge.
- Logan, F.D. (2012), *A History of the Church in the Middle Ages*, London, Routledge.
- Lucas, C.J. (1979), *The scribal tablet-house in ancient Mesopotamia*, in *History of Education Quarterly*, 19(3). <https://doi.org/10.2307/367648>
- James, E. (2004), *Childhood and youth in the early Middle Ages*, in *Youth in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Johnson, R. (1980), *Education in Ancient Rome*, in *History of Education Quarterly*, 20(3).
- Joyal, M. (2019), *Education in Greek and Roman Antiquity*, in *The Oxford Handbook of the History of Education*, Oxford, Oxford University Press.
- MacLeod, C.A. (2022), *The value of children in ancient Egypt*, in *Ancient Egyptian Society*, London, Routledge.
- Marrou H.I. (1956), *A history of education in antiquity*, New York, The New American Library.
- McWilliam J. (2013), *The socialization of Roman children*, in *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*, Oxford, Oxford University Press.
- Mitchell, L.E. (2007), *Family life in the Middle Ages*, New York, Bloomsbury Publishing USA.
- Moore, J.C. (2018), *The Middle Ages: 500–1500*, in *A Brief History of Universities*, Cham, Springer International Publishing.
- Moretti, M. & Porciani, I. (2011), *Italy's Various Middle Ages* in *The Uses of the Middle Ages*, in *Modern European States: History, Nationhood and the Search for Origins*, London, Palgrave Macmillan UK.
- Ostrogorsky, G. (1959), *Byzantine cities in the early Middle Ages*, in *Dumbarton Oaks Papers*, 13.
- Pine, N. & Yu, Z. (2012), *Early literacy education in China: A historical overview*, in *Perspectives on teaching and learning Chinese literacy in China*, Dordrecht, Springer.
- Reinhold, M. (1970), *The generation gap in antiquity*, in *Proceedings of the American Philosophical Society*, 114(5).
- Rosser, G. (2015), *The art of solidarity in the Middle Ages: Guilds in England 1250–1550*, Oxford, Oxford University Press.
- Rubenson S. (2018), *Early Monasticism and the Concept of School, Monastic Education in Late Antiquity: The Transformation of Classical Paideia*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scharfe, H. (2018), *Education in ancient India*, Leiden, Brill.
- Schwartz G.M. (2015), *Rural archaeology in early urban northern Mesopotamia: excavations at Tell al-Raqa'I*, Los Angeles, Cotsen Institute of Archaeology.
- Stenger, J.R. (2021), *Education in late antiquity: challenges, dynamism, and reinterpretation, 300–550 CE*, Oxford, Oxford University Press.

- 318 Thorndike, L. (1940), *Elementary and secondary education in the Middle Ages*, in *Speculum*, 15(4).
- Tong, H.K. (2017), *The ancient chinese views of family education recorded in Pre-Qin (before 221 BC) Confucian Classics*, in *Journal of Arts and Humanities*, 6(5).
- Wittig C. (2022), *Learning to Be Noble in the Middle Ages: Moral Education in North-western Europe*, Turnhout, Brepols.
- Yannicopoulos, A.V. (1985), *The pedagogue in antiquity*, in *British Journal of Educational Studies*, 33(2). <https://doi.org/10.1080/00071005.1985.9973708>
- Zinn, K. (2012), *Education, Pharaonic Egypt*, in *The Encyclopedia of Ancient History*, New Jersey, Wiley-Blackwell.
- Ziolkowski, J.M. (2007), *Middle Ages in A Companion to the Classical Tradition*, New Jersey, Wiley.

Bucula rarității ca strategie didactică emergentă pentru dezvoltarea holistică a copiilor

Prof. univ. dr. Horațiu Catalano, prof. univ. dr. habil. Ion Albuлесcu,
cerc. dr. Gabriela Mestic (Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca)

1. Dezvoltări conceptuale

Într-un context social și educațional marcat de provocări constante privind resursele, fie ele materiale, temporale sau emoționale, conceptul de *raritate* primește o semnificație aparte, nu doar în economie sau psihologie, ci și în pedagogie. Cu toate că teoria privind raritatea s-a axat în mod tradițional pe constrângerile financiare (Shah *et al.*, 2012; Mullainathan & Shafir, 2013; Goldsmith *et al.*, 2020), în acest capitol vom converti modelul explicativ de funcționare a rarității pe dimensiunea pedagogică, context în care principiul rarității ar putea susține dezvoltarea holistică și progresul copilului, prin recunoașterea efortului și a regulilor clare, prin impunerea unui ritm și a unor limite de acces la resursele materiale, prin crearea unui ambient educațional în care copilul se simte în siguranță, prin eliminarea competiției negative și prin potențarea recompenselor.

Acest domeniu nou de cercetare redimensionează modul în care cogniția și, prin extensie, comportamentul uman, sunt afectate atunci când individul se confruntă cu lipsa de resurse. Conform teoriei rarității, lipsa de resurse conduce la o stare cognitivă în care oamenii își îndreaptă atenția către rezolvarea imediată a problemei (Shah *et al.*, 2012). Acest lucru duce la o creștere a performanței pe termen scurt (Karau & Kelly, 1992), dar creează un anumit set de cogniții concretizate în așa-numita mentalitate de penurie definită ca o stare cognitivă tunelară, în care oamenii își îndreaptă atenția asupra lipsei actuale de resurse și ignoră activitățile care nu au legătură cu lipsa imediată de resurse (Deni *et al.*, 2024).

Teoria rarității (Scarcity Theory), formulată de S. Mullainathan și E. Shafir (2013), descrie impactul cognitiv și comportamental profund al percepției lipsei asupra individului, generând o concentrare excesivă pe

320 nevoi imediate. Prin urmare, raritatea poate fi definită ca fiind *sentimentul de a avea mai puține resurse decât simți că ai nevoie*. Autorii acestei teorii confirmă faptul că lipsa resurselor materiale induce o gândire de compromis și, ulterior, duce la decizii de consum mai coerente. Astfel, teoria rarității explică mai multe comportamente și decizii ale persoanelor care se confruntă cu raritatea într-un anumit domeniu al vieții (de Bruijn & Antonides, 2022). Raritatea poate fi experimentată în mai multe contexte, de exemplu, atunci când oamenii țin dietă, când le este sete, atunci când se confruntă cu termene-limită, dar și în cazul singurătății sau atunci când se confruntă cu sărăcia (Cannon *et al.*, 2019).

În opinia lui R.B. Cialdini (1984), unul dintre principiile fundamentale ale influenței este cel al rarității care enunță faptul că oamenii acordă o mai mare valoare lucrurilor care sunt percepute ca fiind mai rare, temporare sau greu accesibile. Astfel, raritatea generează valoare, deoarece cu cât ceva este mai rar sau mai greu de obținut, cu atât pare mai valoros, deși acest efect este independent de valoarea reală a obiectului. Conform acestui principiu, teama de pierdere este mai motivantă decât dorința de câștig, astfel că detestarea pierderii reprezintă un element fundamental al principiului rarității deoarece oamenii sunt mai motivați atunci când ar putea pierde ceva, față de un eventual câștig. În situația unor sarcini de lucru atribuite, indivizii umani sunt mai tentați să trișeze pentru a evita o pierdere și nu pentru a obține un câștig, întrucât „pierderile au mai mare impact asupra atenției (privirea), excitării fiziologice (pulsul și dilatarea pupilară) și activității creierului (stimularea corticală)” (Cialdini, 2024, p. 334). Și alți autori se referă la teoria rarității și o percep ca *răspunsuri psihologice la raritate* (Zhao & Tumm, 2018) sau ca *raritatea resurselor* (Hamilton *et al.*, 2019), în sensul că lucrurile dificil de obținut sunt mai calitative decât cele ușor de achiziționat.

Dovezile din literatura privind deficitul de resurse au demonstrat mai multe consecințe care pot fi prezise. În primul rând, cercetătorii au demonstrat că lipsa resurselor duce la o mai mare *creativitate* (Mehta & Zhu, 2016), care sporește controlul prin formarea unei interpretări semnificative a cognițiilor dispare. În al doilea rând, raritatea resurselor a condus la o mai mare *categorizare și stereotipizare* (Krosch & Amodio, 2014; Rodeheffer *et al.*, 2012), care oferă o realitate mai structurată și mai coerentă. De asemenea, A.K. Shah și colaboratorii (2019) au constatat că raritatea a dus la *creșterea concentrării* în experimentele pe care ei le-au desfășurat.

C. Cannon și colaboratorii (2019) descriu un model de autoreglare a individului în situația lipsei resurselor și susțin că o astfel de ipostază

afectează percepția de sine, motivația și comportamentele indivizilor. Persoanele confruntate cu resurse limitate reacționează în funcție de domeniul de autoreglare afectat, de exemplu, în domeniul securității, al statutului sau al afilierii. Raritatea devine un stimul psihologic care declanșează mecanisme de autoreglare emoțională, comportamentală și cognitivă.

2. Bucla rarității ca strategie emergentă

Din punct de vedere metaforic, termenul *buclă*, în sens didactic, sugerează un proces ciclic prin care copilul descoperă ceva rar sau valoros, apoi, stimulat de curiozitate, începe să exploreze, reflectează asupra semnificației descoperirii, creează ceva nou și realizează conexiuni, iar acest proces se reia de fiecare dată dintr-o perspectivă diferită. Acest mecanism va funcționa doar sub atenta coordonare a profesorului, context în care rolul acestuia nu se reduce la limitarea accesului la resurse, ci în angajarea lui ca designer al situațiilor de învățare. Devine foarte importantă reglarea nivelului de dificultate astfel încât raritatea să stimuleze copilul, nu să-l frustreze, iar contextul de învățare creat să fie perceput ca o provocare atractivă, nu ca pe o constrângere arbitrară. Totodată, profesorul este cel care supraveghează relațiile dintre copii, mai ales când resursele rare pot induce competiție, de asemenea, este și garantul echității, astfel încât fiecare copil să aibă șanse egale de acces la resurse.

Bucla rarității (scarcity loop), având o structură ciclică, susține consolidarea și transferul cunoștințelor, situație în care copiii se atașează de această ciclicitate și exprimă dorința de a retrăi experiențele anterioare pentru a le percepe în profunzimea lor. Unele dintre aceste experiențe contribuie la formarea identității personale. Spre exemplu, descoperirea unor lucruri rare din natură sau din comunitate întărește sentimentul de apartenență și respect față de diversitate, iar raritatea implică ieșirea din tipare sau stereotipii, ceea ce antrenează imaginația creatoare și stimulează exprimarea liberă. În acest sens, R. Cialdini (2024) afirmă că atunci când raritatea este pronunțată sau când accesul la un lucru este limitat apare sentimentul de pierdere a libertății, situație în care apare dorința de a lupta pentru recăștigarea acesteia.

Paternitatea sintagmei *bucla rarității*, îi este atribuită lui M. Easter, care, în lucrarea *Când creierul lucrează împotriva ta*, afirmă că „e veche de când lumea și se regăsește în cele mai influente instituții ale noastre, ca de pildă, comerțul cu alimente, asistența medicală și învățământul” (2024, p. 69), și o descrie ca fiind un mecanism psihologic prin care creierul uman tinde să supraevalueze lucrurile percepute ca fiind rare, temporare sau

322 greu accesibile. Astfel, apar comportamente repetitive alimentate de bucla rarității, structurată în trei componente:

1. O oportunitate care oferă posibilitatea de a obține ceva valoros, cum ar fi o jucărie preferată.
2. Recompense imprevizibile a căror apariție nu poate fi anticipată.
3. Repetabilitate rapidă ce se poate manifesta printr-un comportament repetitiv, generând o oarecare dependență. Această buclă amplifică dorința și repetarea rapidă, creând un flux continuu de dopamină (Easter, 2023).

Cele trei elemente componente contribuie la formarea unei *mentalități a rarității*, care captează atenția și limitează *lățimea de bandă mentală*, capacitatea cognitivă și autocontrolul (Mullainathan & Shafir, 2013).

Mecanismul rarității depinde mai mult de sarcina cognitivă decât de abilități. Deși abilitățile pot modera această sarcină, presiunea asupra funcțiilor cognitive primare, este una temporară, nefiind reflectată în testele standardizate de măsurare a abilităților cognitive (Pande, 2023).

Conform teoriei rarității, elementele percepute ca rare sunt supraevaluate de creier, ceea ce determină o focalizare crescută și o dorință accentuată de interacțiune. Bucla rarității acționează ca un catalizator pentru apariția fenomenelor emergente în cadrul colectivităților umane, întrucât apare din interacțiunea unui grup, ca răspuns la stimulii externi și prezintă manifestări surprinzătoare, spontane și limitate în timp.

Emergența nu este un subiect complet nou, există construcții conceptuale asemănătoare emergenței încă din vremea grecilor antici care au avut, uneori, un impact semnificativ asupra culturii intelectuale. Cu toate acestea, emergența apare astăzi ca o construcție a sistemelor complexe și dinamice. Și ceea ce este interesant sunt progresele enorme înregistrate în înțelegerea fenomenelor emergente. Aceste progrese deschid cutia neagră care ascundea până acum procesul real al emergenței (Goldstein, 1999). Astfel, emergența poate fi descrisă ca un mecanism de apariție a unor proprietăți sau structuri noi, care nu pot fi reduse la suma părților componente (Johnson, 2001), deoarece implică mult mai mult decât ceea ce a fost inclus în mod tradițional în relația între întreg și părți, cu toate că fiecare efect este *rezultatul* componentelor sale, nu putem întotdeauna urmări etapele procesului, astfel încât să vedem în produsul final modul de funcționare al fiecărui factor (Goldstein, 1999).

În contextul actual social și multicultural, strategiile didactice emergente devin tot mai necesare pentru a răspunde diversității și nevoilor individuale ale copiilor, într-un mediu educațional foarte dinamic. Cu toate

că sunt diferite de strategiile deliberate (tradiționale), cele emergente nu se bazează neapărat pe o tradiție pedagogică solidă, ci se conturează pe principiile unor practici inovatoare, adaptate la nevoile actuale ale copiilor.

O strategie didactică emergentă pune accent pe identificarea, evidențierea și valorificarea aspectelor rare, unice sau neobișnuite în procesul de învățare, pentru a stimula curiozitatea, creativitatea, empatia și gândirea critică a copiilor, iar nevoile acestei generații de copii sunt de natură emergentă, fiind ansambluri conectate de provocări, de oportunități și de amenințări, cu impact major asupra dezvoltării personalității, dar care, până în prezent, nu au fost întâlnite la generațiile anterioare (Goldstein, 1999).

Deși, în mod tradițional, mentalitatea rarității este privită negativ, mecanismul său psihologic poate fi adaptat nevoilor de instruire dacă este folosit echilibrat, conștient și în mod etic, deoarece percepția unei resurse rare poate stimula curiozitatea, activizarea și dorința copilului de a se implica în activități. În mediul educațional, această mentalitate privind raritatea poate avea unele riscuri care afectează nu doar procesul de învățare, ci și dezvoltarea personală și socială a copilului, deoarece dorința constantă de a obține mai multe resurse, în ciuda limitărilor, ar putea stimula inovația, dar și competiția negativă sau chiar conflictele. Accentuăm că este foarte important să nu inducem anxietate sau competiție negativă, ci situații ludice care să stârnească interesul, să declanșeze motivația și angajarea cognitivă.

Dacă există riscul dependenței, în opinia lui M. Easter (2023), sunt trei modalități de a potența circuitul buclei: în primul rând, prin eliminarea oportunității și reducerea expunerii (restricție de timp la jocuri sau la jucării), în al doilea rând, prin oprirea recompenselor și reducerea feedbackului imprevizibil (precum ar fi promisiunile făcute copilului de a primi timp pentru joc sau de a intra în posesia unor jucării) și prin încetinirea repetării, adică introducerea unei pauze conștiente între acțiuni (a primi timp pentru jocuri sau a primi jucăria dorită). Prin estomparea unei dintre cele trei faze se diminuează fixarea compulsivă și se deschide drumul spre un comportament mai echilibrat.

Conform lui R.B. Cialdini (2024), abundența este opusul rarității, iar legătura dintre bucla rarității și o lume a abundenței accelerate devine o temă profund relevantă în contextul educației timpurii, pentru că ne permite să regândim ce și cum oferim copiilor într-o epocă suprasaturată informațional și material. Cu toate că trăim într-o lume a abundenței de resurse, copilul este adesea copleșit și plictisit de această supraofertă. Bucla rarității propune o reîncadrare intențională a experienței: oferim mai puțin, mai rar, dar mai semnificativ și cu anumit sens. Astfel, în loc să aducem

324 5 jucării în sala de grupă, aducem doar un material didactic provocator, dar mai rar întâlnit de copii în viața cotidiană, iar acest context încurajează explorarea profundă.

În opinia noastră folosirea buclei rarității ca strategie didactică emergentă în educația timpurie poate deschide perspective noi asupra modului în care gestionăm motivația, interesul și implicarea copiilor în procesul de învățare ludică.

Proiectarea unor strategii didactice emergente care se fundamentează pe mecanismul psihologic de funcționare a buclei rarității, trebuie să asigure contextul potrivit rarității bine percepute, în sensul accesului limitat (creat simbolic) al copilului la anumite resurse (jucării sau jocuri), astfel încât să declanșeze o focalizare sporită pe sarcina didactică, proiectată prin stimuli percepuți ca recompensă. În acest mod, apare dorința copilului, controlată prin autoreglaj, de a reuși, în contextul unui acces limitat la un joc sau la o jucărie și copilul nu se mai vede ca o simplă extensie a mediului social, ci ca o ființă independentă, autonomă care va dori să exploreze mulțimea și profunzimea opțiunilor (Cialdini, 2024). Acest mecanism dă o valoare crescută activităților didactice deoarece sarcina devine atractivă tocmai prin provocarea dată de raritatea percepută. Când copiii percep o resursă ca fiind rară, tind să reevalueze scopul activității în care se implică, devenind mai intenționali. Prin urmare, simularea rarității, în contexte ludice controlate, poate genera stări de flux și angajare cognitivă în rândul copiilor, aceștia fiind atrași instinctiv de ceea ce este rar sau neobișnuit, întrucât, curiozitatea este motorul natural al învățării în copilăria mică.

Cu toate că mecanismul de funcționare este inspirat din psihologia comportamentală și că în literatura pedagogică nu este consacrată, bucla rarității poate fi considerată ca strategie didactică emergentă deoarece are în vedere descoperirea sau identificarea unor mijloace didactice rare, limitate sau neobișnuite, capabile să trezească interesul și curiozitatea copiilor, iar aceștia să reia explorarea acestora în situații de învățare diferite, prin reflectare, prin integrarea emoției, a gândirii și a expresiei creative într-un ciclu de învățare autentic și complex. M. Easter (2024), afirmă că activitățile sigure devin plictisitoare, iar cele nesigure captivează și stârnesc dorința de a le repeta, deoarece faptul că este posibilă recompensa stimulează sistemul dopaminergic al copilului și îl determină pe acesta să persevereze în fața incertitudinii.

3. Raritatea percepută

Așa cum am enunțat mai sus, cercetările din domeniul psihologiei cognitive arată că perceperea lipsei de resurse declanșează o stare mentală de urgență, numită tunelare, care limitează capacitatea de planificare pe termen lung. De Bruyckere și M. Simons (2016) au arătat cum elevii, dar și profesorii, pot fi prinși într-o astfel de buclă a deficitului, care scade lărgimea atenției disponibile și reduce funcțiile executive necesare în procesul de învățare. În alte studii se confirmă aceste efecte la nivelul personalului didactic, subliniind că mentalitatea rarității afectează gândirea strategică și adaptarea la nevoile clasei (Denti *et al.*, 2023). Mai mult, studiul realizat de S. Liang și colaboratorii (2023) evidențiază modul în care percepția rarității determină alegeri iraționale și aversiune la risc, mai ales în rândul celor afectați de lipsuri materiale sau emoționale. Aceste mecanisme pot fi regăsite inclusiv în comportamentul copiilor, afectând modul în care aceștia se angajează în sarcini de explorare, colaborare sau de reflecție. M. Ferera și colaboratorii (2020), au arătat că, de la vârsta de 5 ani copiii încep să manifeste o preferință sistematică pentru obiectele rare. Această tendință este asociată atât cu dezvoltarea cognitivă (recunoașterea diferenței), cât și cu dezvoltarea identității de sine. Pe acest fond, raritatea devine un catalizator pentru motivație, implicare și valorizare simbolică, iar profesorii din educația timpurie pot utiliza intenționat acest efect pentru a stimula interesul și responsabilitatea copiilor într-un mod adaptat vârstei.

Strategia de tip emergent privind utilizarea buclei rarității în proiectarea și implementarea situațiilor de instruire din educația timpurie implică introducerea deliberată a unui sentiment de valoare crescută prin limitare: resurse educaționale unicat, sarcini exclusiviste, materiale limitate distribuite strategic sau contexte de joc simbolic unde alegerea devine semnificativă. Acest tip de abordare crește atenția, stimulează autoreglarea și dezvoltă un comportament de tip metacognitiv. Astfel, raritatea nu este echivalentă cu lipsa, ci este folosită ca mecanism de reglare emoțională și stimulare a gândirii critice, situație în care educația timpurie poate beneficia de introducerea unor strategii bazate pe raritate pentru a construi rute alternative spre reziliență, autonomie și responsabilitate.

Dezvoltarea holistică a copilului presupune integrarea dimensiunilor cognitive, afective, sociale și morale. Studiile lui J. Cuartas și C. Rey-Guerra (2017) indică faptul că percepția rarității poate fi modelată pozitiv prin calitatea relațiilor școlare și familiale, ceea ce deschide calea spre intervenții educaționale cu miză formativă. În acest sens, strategia buclei rarității

326 se aliniază cu abordările educaționale centrate pe copil, care valorizează semnificația experienței și construirea sensului.

4. Aplicații practice

În cadrul acestui subcapitol, propunem exemple de activități pliate pe cele trei caracteristici ale buclei rarității: (1) oportunitate; (2) recompense imprevizibile și (3) repetabilitate rapidă.

Exemplul I:

Activitatea se poate desfășura cu ocazia Zilei Naționale a educației financiare, sărbătorită anual în România, pe data de 11 aprilie, conform *Strategiei Naționale de Educație Financiară 2024–2030*. Părinții vor fi invitați la restaurantul amenajat în grădiniță cu scopul de a înțelege rolul și importanța bonului fiscal prin intermediul unui joc de rol. Prin urmare, copiii vor avea oportunitatea de a se implica în activitate în funcție de rolul pe care-l vor îndeplini: (1) bucătarii vor pregăti ceaiul și biscuiții cu dulceată; (2) ospătarii vor prelua și vor servi clienții la mese; (3) casierii vor încasa și vor emite bonurile fiscale. În funcție de calitatea serviciilor oferite, ospătarii au șansa de a primi bacșiș și de a prelua imediat altă comandă.

Titlul activității: *De-a restaurantul*

Nivel de vârstă: 5–6 ani

Materiale: șorțulețe, casă de marcat, fâșii de hârtie albă, creioane, pliculețe de ceai, felii de lămâie, lingurițe, zahăr, miere, gem, biscuiți, farfurii, pahare, fețe de masă, apă plată/minerală, ceainic.

Desfășurarea activității: Părinții se vor așeza la mese pentru ca ospătarii să le poată prelua cât mai repede comanda. După ce clienții s-au așezat, se constată faptul că restaurantul este foarte aglomerat, iar în aceste condiții, fiecare ospătar se va ocupa de un număr redus de clienți pentru o bună organizare. Activitatea va continua cu prezentarea felurilor de mâncare și de băutură incluse în meniu (biscuiți simpli, biscuiți cu dulceată/miere, ceai de mentă/fructe de pădure, apă plată/minerală). Comenzile preluate sunt pregătite atent de către bucătari, iar după ce toate produsele au fost servite, ospătarii împreună cu casierii întocmesc notele de plată. Clienții vor primi nota de plată, iar după achitarea acesteia se vor înmâna bonurile fiscale, precizând faptul că acestea trebuie păstrate până la ieșirea din local. Totodată, clienții care s-au declarat mulțumiți de serviciile oferite de personalul restaurantului, le vor oferi angajaților un mic bacșiș. La finalul activității, copiii vor număra atât

banii primiți pentru vânzarea produselor, cât și surplusul. Aceștia se vor pune în pușculița grupei pentru organizarea petrecerii de 1 iunie.



Figura 1. Imagini din cadrul activității

Observații: Activitatea se poate desfășura și cu implicarea altor grădinițe din comunitate. Astfel, copiii care desfășoară jocul de rol vor servi clienții veniți de la alte grădinițe din localitate.

Exemplul II:

O altă activitate care abordează tematica educației financiare poate fi organizată în cadrul săptămânii mondiale a banilor (*Global Money Week — GMW*), campanie de conștientizare, organizată anual în a doua jumătate a lunii martie de către **Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE)** și **Rețeaua Internațională pentru Educație Financiară (INFE)** cu scopul de a asigura dobândirea de cunoștințe, abilități, atitudini și comportamente prin intermediul unor activități de educație financiară în rândul copiilor și tinerilor, pentru ca aceștia să poată lua decizii financiare solide în viața de adult.

Titlul activității: *Banii pe înțelesul copiilor*

Vârsta: 5–6 ani

Desfășurarea activității: Zâna Banilor vine dintr-o țară tare îndepărtată pentru a-l căuta pe Bănuț, cel mai mic copil al ei, care a dispărut din curtea palatului. Aceasta l-a căutat prin magazine, la bănci și la grădiniță, dar nicăieri nu l-a găsit. Toți cei pe care i-a întrebat, i-au spus că a trecut pe la ei, dar a plecat. Mai mult decât atât, directorul unei bănci i-a spus că Bănuț a plecat acum câteva luni de la ei împreună cu o prietenă, pe nume Dobânda, iar acum se plimbă din mână în mână și nu e exclus să fi ajuns din nou în seiful unei bănci. Văzând că nu reușește

să-l găsească singură, zâna cere ajutorul preșcolarilor pentru a-l găsi pe mezinul familiei. Astfel, copiii și părinții au pornit în căutarea lui Bănuț, intrând în prima bancă care le-a ieșit în cale, însă directorul acesteia le-a spus că nu va deschide seiful decât dacă vor reuși să descopere cele 4 cifre care formează codul său de securitate. Pentru a descoperi cifrul, copiii trebuie să rezolve patru provocări:

1. Completează diagrama Venn pentru a identifica asemănările și deosebirile dintre o monedă și o bancnotă. Se vor nota asemănările și deosebirile în chenarele potrivite. Astfel, preșcolarii vor avea posibilitatea să descopere diverse deosebiri și asemănări, precum: (1) bancnotele sunt confecționate dintr-un material special numit polimer, iar monedele din metal; (2) au forme și culori diferite; (3) bancnotele au valori mai mari decât monedele; (4) banii se utilizează pentru a cumpăra anumite lucruri; (5) se pot economisi și dona; (6) sunt românești etc.
2. Ce se poate/nu se poate cumpăra cu bani? Preșcolarii vor avea ocazia să conștientizeze faptul că există și anumite lucruri pe care nu le putem cumpăra, cum ar fi: medicamentele le putem achiziționa de la farmacie, însă sănătatea nu avem de unde; putem cumpăra jucării, dar nu putem cumpăra o îmbrățișare sau un zâmbet, acestea din urmă se pot oferi fără bani.
3. Formulează întrebări pe tema banilor, utilizând metoda exploziei stelare. Copiii vor fi împărțiți în 5 echipe în funcție de cuvântul inițial notat pe fiecare steluță (Ce? Când? De ce? Unde? Cine?), iar în mijlocul acestora va fi așezată o imagine cu monede și bancnote românești, aceasta reprezentând problema vizată. Fiecare echipă va adresa întrebări celorlalte în funcție de cuvântul inițial (Ce facem cu banii?; Când putem primi bani?; De ce economisim?; Unde se fabrică monedele/bancnotele?; Cine pune bani în pușculiță?).
4. Explică cuvintele: a economisi, a cheltui, pușculiță, dobândă etc. Se vor explica termenii pe înțelesul copiilor. Această probă poate fi desfășurată și cu ajutorul unei activități interactive realizate pe platforma Livresq sau oricare alta. Scanați codul QR și veți descoperi un exemplu de activitate.



Figura 2. *Povestea pușculiței.* Activitate interactivă realizată pe platforma Livresq

Rezultatele probelor au fost analizate de către directorul băncii și pentru că acestea au fost corect rezolvate, cei mici au descoperit cifrul. Au deschis bucuroși seiful și au descoperit că Bănuț se juca acolo cu prietena lui, Dobânda, care a crescut mult mai mare. Zâna le va mulțumi tuturor pentru ajutorul dat, oferindu-le recompense dulci. Activitatea se poate relua într-o altă locație, deoarece Bănuț dorește să le arate copiilor pe unde a umblat până a fost găsit.

Observații: Activitatea se poate desfășura și cu grupe mai mici de copii, adaptând probele în funcție de nivelul lor de dezvoltare.

Exemplul III:

Titlul activității: *În lumea poveștilor*

Vârsta: toate nivelurile de vârstă

Desfășurarea activității: La momentul poveștii cadrul didactic poate oferi copiilor oportunitatea de a desfășura această activitate într-un mod clasic sau mânuind o marionetă „rară”, un roboțel de podea sau utilizând echipamente audio-video etc. Astfel, se poate expune o poveste într-o zi oarecare din săptămână, cu o marionetă „rară” care poate apărea înopinată în timpul povestirii sau prezentându-se la începutul activității. Această raritate construiește anticipare, atașament și învățare profundă.

În continuare, vom ilustra câteva păpuși cu 2, 3 și 4 fețe, care pot fi utilizate ca marionete „rare”.



Figura 3. Marionetă cu 2 fețe



Figura 4. Marionete cu 3 & 4 fețe

De asemenea, pentru a nara povestea *Omida mîncăcioasă* de Eric Carle se poate utiliza Blue-Bot-ul. Cadrul didactic împreună cu copiii, vor coda roboțelul înainte de a expune firul narativ al poveștii (consultați volumul *Educația timpurie digitală* din *Colecția sinteze de pedagogie*, coordonată de H. Catalano & I. Albușescu, pentru a descoperi pașii codării și textul poveștii) astfel încât mișcările Blue-Bot-ului să fie sincronizate cu textul propriu-zis. Scanează codul QR și vizionează povestea.

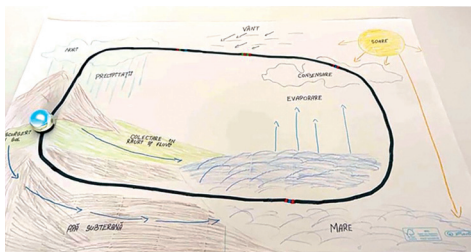


Figura 7. Povestea picăturii de apă



Figura 8. Exemplu audio-video

Observații: Planșa și traseul Ozobot-ului se pot realiza împreună cu copiii, recomandându-le acestora să integreze în traseu următoarele ozocoduri: (1) staționare trei secunde (roșu-albastru-roșu) de două ori consecutiv; (2) tornadă (roșu-verde-roșu-verde); (3) mers în zigzag (albastru-negru-verde-roșu). Totodată, pentru nivelurile de vârstă de 3–5 ani cadrul didactic poate nara o poveste creată, cum ar fi:

A fost odată ca niciodată o picătură de apă pe nume Pic-Pic. Ea locuia într-un nor alb și pufos, împreună cu alte picături. Îi plăcea tare mult să se joace cu prietenele ei și să strălucească în lumina soarelui. Erau tare fericite, până într-o zi când a venit în vizită Pica-Pica cu prietenii ei, iar norul s-a umplut prea tare de apă și a început să plângă, deoarece Vântul îl trăsese de mustăți.

Pic-Pic și Pica-Pica au pornit într-o mare aventură, căzând pe pământ sub formă de ploaie. Au aterizat într-un pârau, lăsându-se duse de valuri, până într-un râu mare și apoi în albastrul nemărginit al mării. În mare, cele două prietene s-au întâlnit cu multe animale marine printre care se afla și o broască țestoasă mai bătrână, care le-a spus:

— Să nu uitați, micuțelor, că apa călătorește mereu.

Când soarele a început să strălucească mai puternic, Pic-Pic și Pica-Pica au simțit cum se ridică ușor în aer. Se evaporaseră și, împreună cu alte picături, au format din nou un nor alb care plutea deasupra Pământului. Astfel, aventura a continuat: ploaie, râu, mare, evaporare, nor... iar cele două picături de apă au înțeles că fac parte dintr-o călătorie fără sfârșit, numită circuitul apei în natură.

Exemplul V:

Un alt exemplu ar putea fi luarea în considerare a temelor abordate cu ocazia Sărbătorilor Pascale și a celor de iarnă (Sfântul Nicolae/Moș Crăciun).

Titlul activității: *În așteptarea Iepurașului de Paște*

Vârsta: 4–5 ani

Desfășurarea activității: Cu toate că a reușit să-și umple pușculița pentru a cumpăra cadouri pentru copii, iepurașul a constatat că nu îi ajung banii pentru a le oferi daruri tuturor. Așadar, s-a gândit să meargă la prietenii lui să ceară cu împrumut. Cum nici aceștia nu aveau, s-a îndreptat spre grădiniță pentru a cere sfatul copiilor din grupa mijlocie. Aceștia s-au oferit să confecționeze pușculițe din borcane și hârtie colorată. După realizarea acestora, preșcolarii au pus monedele pe care le aveau în grupă și le-au oferit iepurașului pentru a cumpăra cât mai multe cadouri. Bucuros, iepurașul i-a răsplătit cu ouă de ciocolată și a plecat la cumpărături pentru a reuși să ajungă la cât mai mulți copii.



Figura 9. Model de pușculiță

Observații: Activitatea se poate desfășura și cu alte grupe de vârstă, înlocuind gradul de complexitate al sarcinii de lucru. Astfel, copiii de 3–4 ani vor lipi bănuții pe pușculiță, iar cei de 5–6 ani vor confecționa pușculițe din materiale reciclabile.

Concluzii

Bucula rarității, inspirată din psihologia comportamentală, nu este o negație a abundenței, ci o strategie pedagogică care transformă puținul în valoare percepută, rarul în predictor al concentrării atenției, iar ritmul lent în spațiu de creștere autentică. Ea devine o strategie emergentă promițătoare pentru susținerea dezvoltării holistice a copiilor într-o lume grăbită, care oferă copilului ocazii rare de a învăța să simtă, să caute cu sens,

și nu doar să consume. Departe de a fi doar o reacție la lipsuri, ea devine o strategie de cultivare a motivației și autoreglării în educația timpurie.

Implementarea sa necesită, desigur, discernământ pedagogic, o cunoaștere bună a nevoilor copiilor și un cadru sigur în care raritatea este percepută ca oportunitate, nu ca stres. Astfel, educația poate transforma ceea ce pare o limitare într-un potențial catalizator al dezvoltării umane.

Bibliografie

- Cannon, C., Goldsmith, K. & Roux, C. (2019), A self-regulatory model of resource scarcity. *Journal of Consumer Psychology*, 29(1), 104–127. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1035>
- Cialdini, R.B. (1984), *Influence: The Psychology of Persuasion*, New York, William Morrow & Company.
- Cialdini, R.B. (2024), *Psihologia persuasiunii. Totul despre influențare*, București, BussinesTech International.
- Cuartas, J. & Rey-Guerra, C. (2017), Ecological predictors of perceiving scarcity in childhood, *Colombia Internacional*, 91, 171–203. <https://doi.org/10.7440/colombiaint91.2017.07>
- Easter, M. (2023), *Scarcity brain: Fix your craving mindset and rewire your habits to thrive with enough*, Unabridged, Books on Tape.
- Easter, M. (2024), *Când creierul lucrează împotriva ta. De ce repetăm comportamente nocive și cum putem renunța la ele*, București, Bookzone.
- De Bruyckere, P. & Simons, M. (2016), Scarcity at school, *European Educational Research Journal*, 15(2), 260–267. <https://doi.org/10.1177/1474904115627821>
- de Bruijn, E.J. & Antonides, G. (2022), Poverty and economic decision making: a review of scarcity theory, *Theory Decis*, 92, 5–37. <https://doi.org/10.1007/s11238-021-09802-7>
- Denti, L., Sturén E. & Johansson, L.-O. (2024), Scarcity mindset among schoolteachers: how resource scarcity negatively impacts teachers' cognition and behaviors, *Front. Psychol.* 14:1333735. doi: [10.3389/fpsyg.2023.1333735](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1333735)
- Ferera, M., Benozio, A. & Diesendruck, G. (2020), The Development of a Scarcity Bias, *Child Development*, 91(5), 1698–1708. <https://doi.org/10.1111/cdev.13368>
- Goldsmith, K., Griskevicius, V. & Hamilton, R. (2020), Scarcity and consumer decision making: is scarcity a mindset, a threat, a reference point, or a journey? *J. Assoc. Consum. Res.* 5, 358–364. doi: [10.1086/710531](https://doi.org/10.1086/710531)
- Goldstein, J. (1999), Emergence as a Construct: History and Issues, *Emergence: Complexity and Organization*, vol. 1, nr. 1, 1999, pp. 49–72. https://doi.org/10.1207/s15327000em0101_4
- Hamilton, R.W., Thompson, D., Bone, S., Chaplin, L. N., Griskevicius, V., Goldsmith, K. (2019), The effects of scarcity on consumer decision journeys, *Journal of the Academy of Marketing Science*. 47(3), 532–550. <https://doi.org/10.1007/s11747-018-0604-7>
- Johnson, S. (2001), *Emergence: The connected lives of ants, brains, cities and software*, London, The Penguin Press.

- 334 Karau, S.J. & Kelly, J.R. (1992), The effects of time scarcity and time abundance on group performance quality and interaction process, *J. Exp. Soc. Psychol*, 28, 542–571. doi: [10.1016/0022-1031\(92\)90045-L](https://doi.org/10.1016/0022-1031(92)90045-L)
- Krosch, A.R. & Amodio, D.M. (2014), Economic scarcity alters the perception of race. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111, 9079–9084. <https://doi.org/10.1073/pnas.1404448111>
- Liang, S., Fan, P. & Yang, G. (2023), To Take a Risk or Not? The Effect of Perceived Scarcity on Risky Choices, *Behavioral Sciences*, 13(9), 743. <https://doi.org/10.3390/bs13090743>
- Mehta, R. & Zhu, M. (2016), Creating when you have less: The impact of resource scarcity on product use creativity, *Journal of Consumer Research*, 42, 767–782. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucv051>
- Mullainathan, S. & Shafir, E. (2013), *Scarcity: Why having too little means so much*, New York, Henry Holt and Company.
- Pande, S. (2023), *Decision Making Under Scarcity: An Inquiry into The Effects of Cognitive Load*, Doctoral thesis, University of East Anglia.
- Rodeheffer, C.D., Hill, S.E. & Lord, C.G. (2012), Does this recession make me look black? The effect of resource scarcity on the categorization of biracial faces, *Science*, 25, 943–953. <https://doi.org/10.1177/0956797613518349>
- Shah, A., Mullainathan, S. & Shafir, E. (2012), Some consequences of having too little, *Science* 338, 682–685. doi: [10.1126/science.1222426](https://doi.org/10.1126/science.1222426)
- Shah, A.K., Mullainathan, S. & Shafir, E. (2019), An exercise in self-replication: Replicating Shah, Mullainathan, and Shafir (2012), *Journal of Economic Psychology*, 75 (Part A), article 102127. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2018.12.001>
- Zhao, J. & Tumm, B.M. (2017), Attentional trade-offs under resource scarcity. In *Lecture notes in computer science*, vol. 10285, pp. 78–97. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58625-0_6
- ***HOTĂRÂRE nr. 378 din 11 aprilie 2024 pentru aprobarea Strategiei Naționale de Educație Financiară 2024–2030. URL: <https://lege5.ro/gratuit/ge2taojqgy2dg/hotararea-nr-378-2024-pentru-aprobarea-strategiei-nationale-de-educatie-financiara-2024-2030>
- ***<https://globalmoneyweek.org/>
- ***Legea nr. 21/2022 privind instituirea zilei de 15 februarie ca Ziua națională a lecturii. URL: <https://lege5.ro/gratuit/geydkmjrgiydc/legea-nr-21-2022-privind-instituirea-zilei-de-15-februarie-ca-ziua-nationala-a-lecturii>

Rădăcinile puterii de a reuși: cultivarea perseverenței în copilăria timpurie

Prof. univ. dr. Carmen Alina Berce (Universitatea din Oradea),
Asist. dr. asociat Mirela Lăcrimioara Cosma (Universitatea din Oradea),
Prof. Bianca Mihaela Bălica (Grădinița cu program prelungit nr. 50, Oradea)

Introducere

Educația timpurie este o etapă critică în dezvoltarea copilului, cu implicații semnificative asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale ulterioare (Phillips & Shonkoff, 2000). În această perioadă, experiențele de învățare, interacțiunile cu mediul și sprijinul oferit de adulți contribuie la formarea unor competențe esențiale, precum dezvoltarea limbajului, formarea gândirii logice, autoreglarea emoțională și capacitatea de colaborare (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Numeroase cercetări au arătat că aceste achiziții timpurii constituie factori predictivi pentru adaptarea școlară și reușita academică pe termen lung (Gulz & Haake, 2024; Jung *et al.*, 2024; Taylor, 2025).

În ultimii ani, literatura de specialitate face distincție între abilitățile cognitive și noncognitive ce se dezvoltă în copilăria timpurie, punând accent deosebit pe rolul adesea neglijat al abilităților noncognitive în explicarea succesului personal și academic. Acestea influențează achiziția de informații, procesele de gândire și capacitatea de a face față provocărilor (Taylor, 2025). Dintre aceste abilități, perseverența — definită ca abilitatea (necognitivă) de a susține efortul și de a menține interesul pentru obiective pe termen lung, chiar și în fața obstacolelor (Duckworth, 2016; Duckworth *et al.*, 2007) — este considerată un predictor esențial al învățării de calitate și, implicit, al succesului educațional (Gulz & Haake, 2024; Ishikawa & Kanakogi, 2025). În contextul educației timpurii, perseverența se manifestă prin disponibilitatea copilului de a reveni asupra sarcinilor dificile, de a gestiona frustrarea asociată procesului de învățare și de a utiliza strategii de autoreglare pentru a atinge obiectivele propuse (Blair & Raver, 2015; Raver *et al.*, 2017).

Importanța cultivării perseverenței în această etapă este legată de dezvoltarea motivației intrinseci, a rezilienței și a capacității de învățare

336 autonomă. Copiii care dobândesc timpuriu capacitatea de a persevera demonstrează ulterior o mai bună adaptare școlară, o atitudine constructivă față de eșec și o capacitate crescută spre rezolvarea problemelor complexe (Dweck *et al.*, 2014; Masten & Coatsworth, 1998; Shengyao *et al.*, 2024). Din această perspectivă, includerea obiectivelor și strategiilor de stimulare a perseverenței în programele de educație timpurie nu reprezintă un demers suplimentar, ci o condiție esențială pentru dezvoltarea optimă pe termen lung a copilului.

Delimitări conceptuale

Dincolo de competențele cognitive tradiționale (competențe lingvistice, logico-matematice, socio-emoționale și psihomotorii), trăsături precum perseverența, autoreglarea, atenția susținută sau autoeficacitatea joacă un rol foarte important în capacitatea copilului de a învăța, de a se adapta și de a-și atinge obiectivele. Cu toate acestea, în literatura de specialitate, conceptele asociate perseverenței sunt adesea utilizate interschimbabil, creând ambiguități teoretice și metodologice. De aceea, o clarificare și delimitare a constructelor înrudite, precum *persistența* sau *grit*, *atenția susținută*, *controlul efortului/autocontrolul* și *autoeficacitatea*, devin necesare pentru a înțelege specificitatea fiecăruia și modul în care susțin comportamentele perseverente.

Perseverența și Persistența. Deși în literatura psihologică termenii „perseverență” și „persistență” sunt adesea utilizați interschimbabil, analiza de specialitate relevă distincții semnificative între cele două concepte:

Perseverența este definită ca abilitatea de a continua o activitate în ciuda provocărilor, implicând menținerea efortului și interesului pentru obiective pe termen lung chiar și în fața adversității (Gulz & Haake, 2024; Jung *et al.*, 2024).

În contrast, persistența este definită, în general, ca tendința individului de a continua o activitate sau de a repeta un comportament în pofida dificultăților sau întârzierii recompensei (DiNapoli, 2023; Howard & Crayne, 2019). Ea se manifestă predominant la nivel comportamental și este observabilă în situații specifice, fiind adesea dependentă de contextul sarcinii și de condițiile de mediu. Astfel, dacă persistența poate fi descrisă ca o caracteristică punctuală a comportamentului, perseverența reflectă o trăsătură de personalitate și de caracter, ce se manifestă în mod coerent de-a lungul timpului și în contexte variate (DiNapoli, 2023).

Perseverența reprezintă un construct mai complex și mai stabil care transcende simplele manifestări comportamentale ca în cazul persistenței

(Howard & Crayne, 2019; Khindri & Rangnekar, 2022). Perseverența implică nu doar continuitatea efortului, ci și angajamentul constant față de obiective pe termen lung, urmărirea consecventă a unor obiective superioare pe parcursul unei perioade extinse, integrarea motivației intrinseci și utilizarea mecanismelor de autoreglare și reziliență (Tolman & Kremling, 2023). Ea se manifestă, așadar, prin menținerea motivației în fața obstacolelor, adaptarea strategiilor când abordările inițiale nu funcționează, căutarea activă de alternative viabile și rezistența la descurajare și abandon (Young & Redding, 2025).

Din această perspectivă, relația dintre cele două concepte poate fi înțeleasă ca una ierarhică: persistența constituie o manifestare comportamentală imediată (Ronnie & Philip, 2021), în timp ce perseverența integrează persistența într-un cadru mai larg de orientare spre scopuri, reziliență și autoreglare (Datu, 2021).

Așadar, perseverența, ca un construct multidimensional, este intrinsec legată și se bazează pe alte abilități noncognitive esențiale, incluzând atenția susținută, controlul efortului/autocontrolul și autoeficacitatea, fiecare având un rol distinct în susținerea efortului și angajamentului pe termen lung.

Perseverența și Grit reprezintă constructe psihologice strâns corelate, dar distincte, în domeniul studiului motivației și al performanței umane. Perseverența este definită ca abilitatea individului de a menține efortul și angajamentul față de o sarcină sau obiectiv, chiar și în fața obstacolelor și a eșecurilor (Biggs *et al.*, 2024). Acest construct se manifestă prin continuitatea acțiunilor și reziliența comportamentală pe termen lung (Duckworth, 2016; Gulz & Haake, 2024; Jung *et al.*, 2024), deși DiNapoli (2023) se referă la „perseverență” ca la o stare de angajament pe termen scurt, în fața obstacolelor imediate, generând o confuzie între cercetători la nivelul conceptualizării.

Grit (*nu are un corespondent direct în limba română, în dicționare sau traduceri unanim acceptate de specialiști*), un concept popularizat de Angela Duckworth (Duckworth, 2016; Duckworth *et al.*, 2007; Duckworth & Quinn, 2009), extinde dimensiunea perseverenței prin integrarea acesteia cu pasiunea și angajamentul pe termen lung față de obiective semnificative. Astfel, grit implică nu doar reziliență în fața dificultăților, ci și menținerea direcției și a motivației pentru perioade extinse, adesea de ordinul anilor (Morell *et al.*, 2021).

Distincția esențială între cele două constructe constă în faptul că perseverența poate fi prezentă fără o orientare clară pe termen lung, în timp ce grit presupune atât continuitatea efortului, cât și menținerea unei direcții coerente și motivate intrinsec pe termen lung (DiNapoli, 2023). În consecință, DiNapoli (2023) susține că *grit*-ul descrie acțiunea generică

338 de a „menține cursul”, în timp ce perseverența „sapă mai adânc în acțiunile specifice pe care cineva le întreprinde pentru a-și continua efortul în ciuda obstacolelor și dezamăgirilor”.

Pentru a înțelege mai bine cum funcționează perseverența în practică și cum contribuie ea la formarea *grit*-ului, este esențial să privim către mecanismele care o fac posibilă, precum *atenția susținută* și *controlul efortului*.

Manifestarea perseverenței este condiționată de o atenție susținută din partea copilului, adică de abilitatea de a selecta corect stimulii relevanți, de a menține concentrarea asupra acestora, de a gestiona distragerile (Gulz & Haake, 2024), precum și de capacitatea de a focaliza și schimba atenția ca parte a controlului efortului sau autocontrolului (Imafuku *et al.*, 2021; Jung *et al.*, 2024). Controlul efortului susține perseverența prin inhibarea impulsurilor de abandon, focalizarea atenției pe obiectivul principal, reglarea emoțiilor negative generate de dificultăți și activarea comportamentelor orientate către scop. Această relație de sprijin reciproc demonstrează că dezvoltarea optimă a unei abilități depinde de prezența și funcționarea eficientă a celeilalte. Prin urmare, strategiile educaționale care abordează ambele aspecte simultan, ar putea fi mai eficiente decât cele care se concentrează pe dezvoltarea unei singure abilități.

O altă abilitate noncognitivă care influențează perseverența este autoeficacitatea, definită de Bandura (1977) ca fiind credința unei persoane în propria capacitate de a planifica și executa acțiuni pentru a gestiona evenimente viitoare.

Ca și diferențe conceptuale, autoeficacitatea reprezintă o credință cognitivă despre propriile capacități, în timp ce perseverența constituie un comportament observabil de menținere a efortului (Wang, 2021; Won *et al.*, 2025). Această distincție între credință și comportament are implicații profunde: autoeficacitatea funcționează ca motor intern care alimentează manifestarea externă a perseverenței (Calicchio, 2023). Un nivel ridicat al autoeficacității are efect direct asupra motivației și modului de gândire a copiilor, constituind o bază importantă pentru luarea deciziilor, menținerea perseverenței și obținerea performanțelor academice (Basileo *et al.*, 2024; Hanik *et al.*, 2025). Cu alte cuvinte, autoeficacitatea acționează ca un factor intern de inițiere și susținere a motivației, care favorizează perseverența, iar experiențele de succes rezultate din comportamente perseverente contribuie, la rândul lor, la consolidarea credințelor de autoeficacitate ale copilului (Habib *et al.*, 2023; Zhao & Tu, 2024). Înțelegerea profundă a acestor constructe și a interdependenței lor este fundamentală pentru a examina și interpreta corect modul în care perseverența este abordată și măsurată în contextul educației timpurii actuale.

Măsurarea persistenței/perseverenței este o provocare, mai ales la copiii preșcolari și în situații din viața de zi cu zi. Studiile necesită o abordare mixtă a metodelor de cercetare, de la analiza datelor colectate din jocurile educative până la observațiile directe ale profesorilor. Este nevoie de instrumente de evaluare adaptate vârstei, care să măsoare obiectiv și cantitativ persistența/perseverența la copii. Cercetările cantitative privind acest aspect se concentrează pe măsurători obiective și standardizate — de la utilizarea jocurilor digitale educaționale (Gulz & Haake, 2024) la sarcini experimentale controlate (Ishikawa & Kanakogi, 2025; Leonard *et al.*, 2022; Sutter *et al.*, 2022) și chestionare parentale validate (Imafuku *et al.*, 2021; Jung *et al.*, 2024). Acestea oferă indicatori comportamentali măsurabili precum timpul petrecut în sarcini dificile, diversitatea strategiilor utilizate și controlul inhibitoriu (Imafuku *et al.*, 2021). Cercetările calitative aduc o perspectivă longitudinală și contextuală, urmărind dezvoltarea perseverenței în timp și identificând factorii de mediu care o influențează. Studiul longitudinal de 12–14 ani al lui Dunlop (2021) oferă cea mai comprehensivă înțelegere a modului în care perseverența evoluează de la vârsta preșcolară.

Literatura de specialitate subliniază că perseverența nu este un atribut fix, ci o competență care poate fi cultivată prin contexte educaționale adecvate (Duckworth & Gross, 2014). Cercetările arată că bunele practici se concentrează pe integrarea unor strategii de predare și învățare care sprijină motivația intrinsecă, autoreglarea și capacitatea copiilor de a gestiona efortul și frustrarea.

Iată câteva strategii prin care educatorii pot sprijini dezvoltarea persistenței/perseverenței la copii, valorificând atât dimensiunea emoțională, cât și cea cognitivă a învățării.

Crearea unui *cadru educațional care încurajează și susține copiii*. Studiile arată că relațiile pozitive cu adulții și mediul securizant emoțional favorizează disponibilitatea copiilor de a persista în sarcini dificile (Henning, 2025; Thümmel *et al.*, 2022). Educatorii care oferă feedback constructiv, încurajare și modele de reziliență (Dunlop, 2021; Ishikawa & Kanakogi, 2025) contribuie la consolidarea comportamentelor perseverente (Brooks & Goldstein, 2008; Khanum *et al.*, 2025).

Exersarea autoreglării prin provocări progresive. Cadrele didactice pot crea contexte de învățare în care copiii își antrenează autoreglarea (atenția, răbdarea, controlul impulsurilor) prin activități ludice și sarcini gradate ca dificultate. De exemplu, jocuri de rol cu reguli clare, jocuri de așteptare și respectare a rândului, exerciții de atenție și mindfulness, puzzle-uri sau

340 construcții cu creșterea graduală a nivelului de dificultate, activități în care pot observa timpul de concentrare, modul în care copilul își gestionează frustrarea, și poate oferi feedback pozitiv și sprijin, ajustând nivelul de dificultate astfel încât sarcina să fie realizabilă, dar, totodată, să necesite efort (Bendini & Devercelli, 2022; Shengyao *et al.*, 2024; Wang, 2021).

Promovarea unei mentalități de creștere (*growth mindset*). Conform cercetărilor lui Dweck (2006), copiii cărora li se transmite ideea că abilitățile pot fi dezvoltate prin efort și practică tind să manifeste o mai mare perseverență. În educația timpurie, aceasta se traduce prin aprecierea și bucuria pentru efortul depus în timpul învățării, nu doar a rezultatelor (Kong, 2021).

Cultivarea motivației intrinseci prin joc și explorare. Cercetările arată că învățarea bazată pe joc și descoperire stimulează curiozitatea și interesul pe termen lung, încurajând copiii să continue activitățile chiar și atunci când întâmpină dificultăți (Li & Zhang, 2025; Makhija *et al.*, 2021).

Încurajarea reflecției și a autoevaluării. Implicarea copiilor în discuții despre propriul proces de învățare îi ajută să conștientizeze strategiile de depășire a obstacolelor și să își construiască o atitudine pozitivă față de efort (Zimmerman, 2002).

Modelarea perseverenței și efortului de către părinți. Mediul familial constituie primul și cel mai important context pentru exersarea perseverenței. Familia oferă atât oportunitatea de a observa modele de comportament persistent, cât și spațiul sigur pentru a exersa și experimenta. Prin sprijinul constant și înțelegerea nevoilor copilului, părinții îl ajută să câștige încrederea de sine de care are nevoie pentru a nu renunța când întâlnește greutăți, pregătindu-l astfel pentru succesul în școală, relații și diverse contexte de viață.

Modelul parental joacă un rol foarte important în dezvoltarea perseverenței copilului prin demonstrarea practică a modului în care se gestionează provocările pe termen lung. Perseverența parentală oferă copilului un exemplu concret de comportament persistent, arătându-i cum să își mențină angajamentul față de obiective chiar și în fața dificultăților (Leonard *et al.*, 2017). Prin observarea zilnică a părinților care nu renunță la propriile activități și responsabilități, copilul învață să internalizeze aceste strategii comportamentale și să le aplice în propriile experiențe (Sutter *et al.*, 2022).

Strategii și resurse practice pentru cadre didactice

În a doua parte a acestui capitol, vom oferi sugestii privind instrumente, activități didactice, jocuri și povești concepute pentru a-i expune

pe preșcolari la situații care le solicită capacitatea de a continua sarcinile chiar și în fața dificultăților. Aceste demersuri educative au rolul de a sădi primele semințe ale perseverenței, înțelegând la această vârstă ca disponibilitatea copilului de a depune efort susținut, de a reveni asupra unei sarcini nereușite și de a menține motivația până la atingerea obiectivelor propuse. De asemenea, vom evidenția modalități concrete de dialog prin care educatorii îi pot sprijini pe copii să interiorizeze mesaje formative precum: „Mă străduiesc și reușesc”; „Din greșeli învăț”; „Reușita cere răbdare”, mesaje ce pot fi exprimate copiilor și sub formă ritmată sau în tranziții: „Nu mă las, nu obolesc,/Pas cu pas eu reușesc!”; „Greșesc, încerc din nou,/Așa devin un erou!”, „Cu răbdare și curaj/Așa devin și eu viteaz!”.

Este esențial să fie cultivată răbdarea la copii, încrederea în propriile resurse și convingerea că progresul se obține prin încercări repetate și prin disponibilitatea de a nu renunța. Totodată, dezvoltarea unui comportament persistent la vârsta preșcolară contribuie la formarea rezilienței, a autonomiei în învățare și a unei atitudini pozitive față de provocări. Considerăm că este foarte important ca educatoarea să știe să ofere un feedback realist copiilor astfel încât aprecierea acestora să fie treptat interiorizată de copil și să devină un model de acțiune viitoare pentru el. În acest sens, educatoarea trebuie să faciliteze contexte educaționale care să le permită copiilor să-și dezvolte persistența prin exercițiu.

În Curriculumul de educație timpurie (MEN, 2019), acest aspect al dezvoltării copilului este evidențiat în cadrul domeniului *Capacități și atitudini în învățare* (C), subdomeniul C3: Persistență fiind definită ca „subdomeniul ce vizează capacitatea copilului de a-și concentra atenția asupra unei sarcini și de a o duce la bun sfârșit, chiar dacă întâmpină dificultăți” (p. 45, Curriculum de Educație Timpurie). Analizând mai departe precizările din document pe această temă, observăm că persistența ca și capacitate este operaționalizată distinct în acele comportamente ce trebuie exersate de către copii în perioada preșcolarității atât din punct de vedere al finalizării sarcinilor în care aceștia se implică (ex.: 333. *Finalizează proiecte simple* — reper recomandat de curriculum pe 19–36 de luni), cât și ca modalități de raportare față de o sarcină dificilă (ex.: 334. *Încearcă de mai multe ori o sarcină dificilă pe o perioadă scurtă* — reper recomandat de curriculum pe 19–36 luni; *Revine asupra sarcinii chiar dacă are dificultăți, este întrerupt/ă sau are anumite nemulțumiri* — reper recomandat de curriculum pe 61–84 de luni) sau condiții pentru reușită în activitate (ex.: 337 *Își menține atenția concentrată pe sarcină între 5 și 10 minute* — reper recomandat de curriculum pe 37–60 luni); *Solicită și acceptă ajutor pentru a depăși o dificultate simplă* — reper recomandat de curriculum pe 19–36 luni) (MEN, 2024).

Este esențial ca educatoarele să ofere preșcolarilor, cât mai frecvent, activități care să îi provoace să iasă din zona lor de confort și să observe comportamentele copiilor, evidențiind că, deși rezultatul muncii nu este întotdeauna perfect, ceea ce contează cu adevărat este capacitatea de a nu renunța și de a învăța să ducă la bun sfârșit activitățile începute. Accentul trebuie să fie pus nu doar pe finalizarea cu succes a sarcinilor, ci pe valorificarea maximă a fiecărei situații de eșec din perspectiva învățării. Preșcolarii trebuie învățați că din eșec se poate învăța și că nu trebuie să le fie rușine atunci când greșesc. A fi foarte bun la ceva nu înseamnă doar a câștiga o competiție, ci și a înțelege că succesul depinde de exercițiu și de voința personală. În viață, nu doar talentul contează, ci și efortul de a ne depăși limitele și de a lucra constant asupra lor.

1. „Galaxia Perseverenței”

Scop: Cultivarea perseverenței la preșcolari prin recunoașterea și consolidarea comportamentelor care implică efort susținut în activitățile zilnice, utilizând un panou vizual colectiv care evidențiază progresul individual și de grup, stimulând responsabilitatea, colaborarea și respectarea regulilor grupei.

Descriere: „Galaxia Perseverenței” este un panou (fizic sau digital) care reprezintă cerul nopții al grupei. Copiii, împreună cu educatoarea, transformă zilnic regulile grupei și comportamentele perseverente în „stele”. De fiecare dată când un copil dovedește că a respectat o regulă sau a dat dovadă de perseverență (nu a renunțat, a încercat din nou, a progresat, și-a controlat emoțiile), el primește o stea pe care o adaugă pe panou. Stelele se grupează în constelații reale și astfel, va lua formă galaxia grupei.

Cum funcționează:

1. La începutul anului școlar, educatoarea prezintă panoul „Galaxia grupei” și explică regulile: „Fiecare stea apare pe cer atunci când noi nu renunțăm și arătăm perseverență”.
2. Zilnic sau săptămânal, educatoarea și copiii notează momentele de perseverență și lipesc stele. Exemple:
 - Copilul a încercat din nou să realizeze o sarcină dificilă.
 - A continuat desenul chiar dacă a greșit.
 - Și-a controlat frustrarea și a terminat sarcina.
 - A cerut ajutor în loc să renunțe.
 - A respectat o regulă a grupei.

3. Când se completează o constelație (într-o săptămână, două sau o lună, în funcție de ritmul copiilor), întreaga grupă primește o recompensă simbolică:
 - Ascultarea unei povești despre constelația formată.
 - Un secret de oameni mari (o informație pe care copiii nu au mai auzit-o până atunci).
 - Un timp special de joacă.
 - Surpriză.
 - Un invitat special (care poate avea legătură cu tema din acea săptămână).
4. La finalul anului, scopul este ca întreg panoul să fie umplut cu constelații, simbolizând progresul și perseverența grupei.

Avantaje:

- Copiii își văd progresul într-un mod concret și vizual.
- Regulile grupei devin mai atractive pentru că sunt legate de un joc colectiv.
- Perseverența nu e doar discutată, ci și trăită.

2. „Panoul grupei”

Scop: Dezvoltarea perseverenței și a autoreglării la preșcolari prin monitorizarea zilnică a propriilor sarcini, evidențiind progresul în activități care necesită exercițiu și repetare, stimulând responsabilitatea, autonomia și capacitatea de a învăța din încercări succesive.

Descriere: Un panou fizic/digital/tablă magnetică unde toți au un „colțișor” propriu cu simbol personal (avatar/sticker: stea, planetă, animal, robot, poză etc.). Fiecare copil are o listă de sarcini zilnice în funcție de programul de activități al zilei. Sarcinile includ atât activități de rutină (ex.: spălatul pe mâini, strânsul jucăriilor, aranjarea patului), cât și activități de învățare (ex.: terminarea unei fișe, finalizarea unui desen, exersarea scrișului). Dacă la grupa mică a fost introdusă deja „galaxia perseverenței”, la grupa mijlocie se poate începe anul școlar cu introducerea acestui panou cu scopul de a-i ajuta pe copii să vizualizeze întregul program al zilei și, treptat, să conștientizeze gradul de implicare/neimplicare personală în fiecare activitate.

La grupa mare, în dreptul fiecărei sarcini, se va lăsa loc pentru un anumit număr de încercări, astfel încât copiii să înțeleagă că unele deprinderi necesită timp și exercițiu pentru învățare. De exemplu, ei pot începe cu o sarcină: memorizarea unei poezii/cântec. În prima zi a săptămânii învață

344 o poezie care este înregistrată pe tabla smart/tabletă. La sfârșitul zilei, ei vor nota de câte ori au primit sprijin de la educatoare pentru a reproduce poezia (în data de ..., am spus poezia doar cu două intervenții din partea doamnei educatoare — desigur fără cuvinte, ci doar cu simboluri pentru numărul de încercări). La finalul săptămânii, se face o a doua înregistrare pentru a compara progresul introducându-se pe lângă criteriul memorare alte noi criterii: ritm, pronunție, expresivitate.

Treptat, copiii sunt încurajați când încep să rezolve sarcini mai complexe, să meargă singuri la panou și să-și bifeze fiecare, nivelul de reușită al îndeplinirii sarcinii. Educatoarea poate alege de fiecare dată un număr de 3–4 copii cu care să aibă o discuție despre nivelul reușitei marcat de copil pe panou, dacă a fost unul obiectiv sau subiectiv. Educatoarea oferă feedback specific („Ce ai făcut mai bine de data aceasta și cum ai progresat?“).

La sfârșitul zilei, oglinda activităților realizate de copil poate fi prezentată și părinților, explicându-se și familiei că învățarea este un proces de durată și că acasă, părinții pot continua acest model de monitorizare a învățării unei deprinderi cu copilul și să informeze educatoarea despre reușita exersării unei deprinderi acasă de către copil pentru a o oferi ca model și altor copii din grupă. Se poate organiza chiar o întâlnire comună: părinți și copii în care fiecare familie să prezinte împreună cu copilul ce deprindere și-au propus să exerseze, ce plan și-au făcut, câte activități au desfășurat pentru învățarea deprinderii și disponibilitatea copilului de a deveni „profesor“ pentru a-i învăța și pe alți copii din grupă deprinderea respectivă (prin întâlniri de grup și muncă în echipă acasă la unul din copii).

Feedback din partea educatoarei:

- „Față de luni, azi ai păstrat ritmul până la final, se vede că ai exersat.“
- „Ai pronunțat clar «r» în cuvântul «ramură» — mă bucur mult pentru progresul tău.“
- „Ai mers exact pe linia punctată și nu ai depășit. Ai fost atent și nu te-ai grăbit așa cum te-ai grăbit prima dată.“

Avantaje:

- Copiii învață să își monitorizeze propriile activități și să se autoevalueze zilnic.
- Copiii învață să facă distincția între activități care presupun efort de lungă durată și activități de rutină.
- Copiii înțeleg că o deprindere necesită timp pentru a o exersa.
- Copiii devin autonomi și responsabili: bifează singuri nivelul reușitei.
- Perseverența devine vizibilă pentru copii.

- Este un instrument practic de evaluare continuă care îi ajută pe copii să înțeleagă ce e perseverența.

3. „Cutia transformării”

Scop: Dezvoltarea capacității de a transforma o greșeală într-o reușită prin soluții creative; formarea unei atitudini constructive față de greșeli și dezvoltarea capacității de a găsi soluții.

Descriere: Această activitate îi ajută pe copii să înțeleagă că greșelile nu sunt un capăt de drum, ci o șansă de a învăța și de a crea ceva nou. Fiecare copil poate pune într-o cutie un desen sau o lucrare pe care o consideră „greșită”. Ulterior, educatoarea va afișa unul dintre desene pentru toată grupa. Vor discuta ce se poate face cu acel desen, ce se poate adăuga, în ce se poate schimba, dacă pot să refacă ce trebuia să fie la început sau dacă pot transforma desenul într-o nouă creație. Astfel, copiii descoperă că pot găsi soluții și pot continua chiar dacă nu le iese din prima.

Întrebări pentru copii: „Ce ai vrut să faci în acest desen?”, „Ce ți-a ieșit/ce nu ți-a ieșit?”, „Cum te-ai simțit când lucrarea ta nu a ieșit cum ai vrut?”, „Cum ai reușit să o transformi într-un lucru frumos?”

Feedback din partea educatoarei: „Ai reușit să transformi greșeala într-un lucru frumos pentru că nu ai renunțat. Aceasta este perseverență.”

Concluzie: „Greșeala nu este finalul, ci începutul unei noi idei. Dacă veți căuta soluții și nu vă veți opri din cauză că v-ați supărat că nu v-a ieșit, o să vedeți că din orice situație pot ieși lucruri frumoase. E nevoie doar de puțină răbdare, încredere și perseverență. Ați văzut că, deși la început desenul părea greșit, am găsit împreună o cale să îl transformăm. Asta pentru că am colaborat, adică am cerut ajutor și am muncit împreună. Uneori, să ceri ajutor este primul pas.

4. „Marc și floarea fermecată” — lectură după imagini

Scop: Dezvoltarea la preșcolari a perseverenței și a capacității de a învăța din greșeli prin observarea etapelor repetate de lucru ale unui personaj și oferirea de feedback constructiv, stimulând totodată empatia și colaborarea.

Descriere: Povestea îi prezintă pe Marc și prietena lui, Maia, doi micuți vrăjitori la o școală de magie. Maia nu putea vedea cu ochii, era nevăzătoare, dar simțea magia din jurul ei. Într-o zi, Marc descoperă într-o carte veche imaginea celei mai frumoase flori, care înflorește doar o dată la zece ani. Își dorește din tot sufletul ca și Maia să o „vadă”. Atunci folosește un creion fermecat care transformă tot ce desenezi în realitate, pentru ca

346 prietena lui să poată atinge și simți floarea. Însă desenul nu iese din prima încercare. Marc merge de mai multe ori la profesorul de magie. După ce a văzut prima încercare a lui Marc, profesorul i-a spus:

— Floarea ta e frumoasă, dar nu seamănă încă cu cea din imagine. Trebuie să mai lucrezi. Și să știi un secret: există o magie mai puternică decât toate formulele și baghetele. Se numește perseverență. Marc clipește mirat:

— O vrajă?

— Nu chiar, a zâmbit profesorul. Perseverența nu înseamnă că pocnești din degete și se întâmplă pe loc. Înseamnă că încerci, greșești, observi și încerci din nou. Ține minte această formulă: Privești, faci, observi, refaci.

Profesorul îi dă sfaturi detaliate la fiecare încercare, iar Marc nu se dă bătut. Copiilor li se prezintă imagini cu fiecare încercare a băiatului și li se cere, la fiecare nouă încercare să dea un feedback băiatului pentru a-și îmbunătăți desenul.

Prima încercare: „Marc, floarea ta e frumoasă, dar petalele sunt prea rotunde. Uită-te bine la imagine: ele sunt mai lungi și ușor ascuțite la vârf. Încearcă să le faci mai subțiri și să se adune toate spre mijloc.”

A doua încercare: „Acum e mai bine, dar floarea ta e cam mică. În imagine, petalele se deschid larg. Desenează petale mai mari, care să se întindă în afară.”

A treia încercare: „Minunat, Marc! Dar floarea ta are nevoie și de o tulpină și două frunze, ca să fie întreagă ca și în imagine. Desenează o tulpină dreaptă și două frunzele, una într-o parte și una în cealaltă.”

A patra încercare: „Acum seamănă și mai mult! Dar lipsește ceva: detaliile. Încearcă să tragi câte o linie subțire pe fiecare petală, de la mijloc spre vârf. Și la fel și pe frunze. Așa, Maia va putea simți modelul lor.”

A cincea încercare: „Acum e desăvârșită! Petalele sunt ascuțite, mari, tulpina și frunzele o completează. Aceasta e floarea rară, gata ca Maia să o simtă cu degetele ei. Ai reușit datorită perseverenței!” Pas cu pas, floarea prinde formă, iar la final, Maia o atinge și zâmbește fericită: „Acum o văd cu mâinile mele!” Marc înțelege că magia nu era doar în creion, ci și în perseverență.

Întrebări pentru copii: „Ce a făcut Marc atunci când floarea nu semăna din prima cu cea din carte?”, „Cum l-a ajutat profesorul de magie să îmbunătățească desenul?”, „De câte ori a încercat Marc până i-a ieșit floarea?”, „Cum credeți că s-a simțit Marc atunci când profesorul îi spunea să încerce din nou?”, „Dacă vouă nu v-ar ieși un desen sau o construcție din prima, ce ați face?”

Feedback din partea educatoarei: „Marc nu s-a oprit după prima greșală. A ascultat, a observat și a încercat din nou, până când a reușit. Și voi puteți face la fel atunci când ceva nu vă iese din prima.”

Concluzie: „Ați observat că atunci când repetați de mai multe ori, vă iese din ce în ce mai bine. Dar, aveți nevoie de un ajutor care să vă spună ce ați putea să schimbați. Faptul că întrebați, înseamnă că sunteți perseverenți și că vă doriți să iasă un lucru bine făcut. Prin încercări repetate și răbdare putem obține succesul și chiar să îi facem pe alții fericiți, exact la fel ca și Marc.”

5. „Detectivii culorilor”

Scop: Dezvoltarea persistenței/perseverenței la preșcolari prin experimentarea amestecului de culori, încurajând încercarea repetată, concentrarea asupra propriilor pași și învățarea din greșeli pentru a atinge rezultatul dorit.

Descriere: Copiii sunt așezați la măsuțe unde fiecare copil are la dispoziție palete și tuburi mici de culori primare și secundare. Educatoarea le arată o anumită culoare (de exemplu, portocaliu). Folosindu-se de pensule, ei trebuie să amestece câte două culori pentru a obține culoarea țintă.

Întrebări pentru copii: „Ce ai făcut atunci când nu a ieșit culoarea dorită?”, „Cum ai descoperit combinația potrivită?”, „Cum te-ai simțit când ai reușit?”

Feedback din partea educatoarei: „Ați văzut că nu toți ați obținut culoarea corectă din prima încercare, dar ați continuat să amestecați și să încercați din nou. Uneori trebuie să avem răbdare și să repetăm pașii până găsim soluția potrivită. Asta înseamnă să fim perseverenți.”

Concluzie: „Este important să nu te intereseze ce face cel de lângă tine sau că e mai aproape de rezultat. Tu ai stat și te-ai concentrat pe ce ai avut tu de făcut. Asta înseamnă perseverență.”

6. „Serbarea — de la repetiție la spectacol”

Scop: Dezvoltarea persistenței/perseverenței la preșcolari prin reflecția asupra propriilor emoții și progres în timpul repetițiilor și al serbării, încurajând continuarea efortului, învățarea din greșeli și menținerea motivației, astfel încât copiii să înțeleagă că perseverența înseamnă să nu renunți în fața obstacolelor.

I. Prima repetiție: „Ce cred eu despre mine și despre serbare”

Descriere: La prima repetiție, copiii sunt așezați în semicerc. După ce au repetat, educatoarea le citește câteva mesaje scurte din „Cartea secretă a învingătorilor” și îi provoacă să își exprime trăirile: ce le place, ce nu le iese încă, de ce le este teamă. Scopul este de a normaliza emoțiile și de a le transforma în idei pozitive, de genul „încă nu îmi iese, dar voi reuși

348 dacă încerc din nou". Pentru această primă fază, educatoarea îi va filma când vor avea momente comune (cântece, dansuri, poezii) și poate chiar și individual.

Plan de întrebări: „Ce v-a plăcut cel mai mult să repetați astăzi?”, „Ce a fost mai greu pentru voi?”, „V-a fost teamă de ceva? De ce?”, „Dacă ați greșit, cum v-ați simțit?”, „Ce ați putea face altfel data viitoare?”, „Cum putem transforma frica de greșeală într-o idee bună?”(ex.: „dacă greșesc, învăț ceva nou”).

Feedback din partea educatoarei: „Am văzut că fiecare dintre voi are lucruri care îi ies foarte bine și altele la care mai trebuie să exerseze. Este normal. Important este să nu ne oprim. Greșelile nu ne fac mai slabi, ci mai puternici, pentru că învățăm din ele.”

Concluzie: „Prima repetiție ne arată de unde pornim. Nu suntem perfecți acum, dar cu fiecare pas, cu fiecare zi, vom fi mai buni. Perseverența este magia care ne va duce până la serbare.”

II. Cu o zi înainte de serbare: „Cum am evoluat”

Descriere: În timpul acestei repetiții, copiii vor fi iar filmați de educatoare. După aceasta, preșcolarii vor viziona cele două filmulețe: unul din prima repetiție și unul de acum. Vor observa împreună diferențele la recitare, dans, expresivitate. Aceasta devine o motivație vizibilă: prin perseverență și repetiții, au progresat. Se discută și despre emoțiile de dinainte de serbare, ce pot face dacă vor uita ceva sau dacă se vor încurca a doua zi la serbare.

Plan de întrebări: „Cum erai la prima repetiție?”, „Cum sunteți acum?”, „Înainte vă era/îți era frică de ... Acum vă/îți mai este?”, „Ce ați învățat între timp?”, „Ce faceți mai bine acum?”, „Ce credeți că v-a ajutat să progresați?”, „Cum credeți că va fi mâine, la serbare?”, „Dacă uitați o replică sau un pas, ce puteți face? Se termină totul sau puteți continua în alt fel?”

Feedback din partea educatoarei: „Ați văzut cu ochii voștri cât de mult ați crescut. Prin muncă, prin răbdare, prin repetiții, ați devenit mai buni. Și chiar dacă mâine vor fi emoții, asta nu înseamnă că nu puteți continua. Nimeni nu știe exact ce replică aveți de spus, deci dacă uitați, spuneți ceva asemănător și mergeți mai departe.”

Concluzie: „Emoțiile sunt normale, dar nu ne opresc. Perseverența înseamnă să nu ne blocăm, ci să continuăm. Și chiar dacă apare un mic obstacol, spectacolul merge înainte.”

III. După serbare: „Ce am învățat din emoții”

Descriere: După serbare, copiii sunt invitați să discute cum s-au simțit, ce le-a ieșit bine și unde emoțiile i-au făcut să greșească. Activitatea

urmărește să îi ajute să înțeleagă că emoțiile nu sunt un eșec, ci o parte firească a experienței. Perseverența înseamnă să continui să încerci și la următoarele serbări sau activități.

Plan de întrebări: „Cum v-ați simțit în timpul serbării?”, „Ce v-a ieșit foarte bine?”, „A fost vreun moment în care emoțiile v-au încurcat? Cum?”, „Ce ați făcut în acel moment? Ați continuat sau v-ați blocat?”, „Dacă ar fi să participați la o altă serbare, ce ați face diferit?”

Feedback din partea educatoarei: „Am fost foarte mândră de voi! Chiar dacă unii ați uitat o replică sau ați avut emoții, ați continuat! Asta este adevărata perseverență. Nimeni nu v-a judecat, toată lumea a aplaudat pentru că ați avut curaj și ați dus serbarea până la capăt.”

Concluzie: „Serbarea ne-a arătat că emoțiile fac parte din drum, dar nu ne opresc. Perseverența înseamnă să mergem mai departe, să încercăm din nou, să credem în noi. Data viitoare veți fi și mai puternici.”

7. Activitatea științifică „Omuleții cu păr verde”

Scop: Dezvoltarea persistenței și a responsabilității prin îngrijirea zilnică a unei plante personificate („omulețul cu păr verde”) și prin stimularea creativității copiilor.

Descriere: Copiii primesc câte o șosetă mică umplută cu pământ și semințe de iarbă. Pe partea din față, copiii lipesc ochi, desenează gura și nasul, astfel încât fiecare omuleț să aibă chipul lui unic. Apoi, copiii aleg un nume pentru omulețul lor și își imaginează ce fel de personalitate are. În zilele următoare, ei trebuie să aibă grijă de omuleț: să îl ude, să îl pună la lumină și să observe cum „părul” lui (iarba) începe să crească. Când iarba devine mai lungă, copiii pot să o tundă, să facă cozi, moțuri sau să îi creeze frizuri amuzante. Omuleții pot fi îmbrăcați cu haine din materiale reciclate (hârtie, resturi textile) și prezentați colegilor într-o mică „paradă a modei”. Copiii aduc periodic omuleții la grădiniță pentru a arăta evoluția lor și pentru a povesti ce au făcut acasă: „L-am udat în fiecare zi”, „L-am tuns”, „L-am îmbrăcat într-o rochiță”. Prin această îngrijire constantă, ei învață că perseverența, adică grija zilnică și răbdarea, duce la un rezultat spectaculos: transformarea semințelor într-un „păr adevărat”.

Întrebări pentru copii: „Ce faci dacă «părul» omulețului tău nu crește repede?”, „Cum îl ajuți să fie sănătos zi de zi?”, „Ce s-ar întâmpla dacă ai uita câteva zile să ai grijă de el?”, „Cum te-ai simțit când ai văzut prima dată că a început să-i crească părul?”, „Ce înseamnă să nu renunți la omulețul tău, chiar dacă schimbările apar încet?”

Feedback din partea educatoarei: „Am observat cât de mult v-ați implicat în îngrijirea omuleților voștri. Fiecare dintre voi a avut grijă în felul

350 său: i-ați udat, i-ați tuns, le-ați dat nume și chiar povești. Se vede că ați fost perseverenți, pentru că doar prin grijă zilnică, iarba a crescut și ați reușit să le faceți frizuri minunate. Îmi place că v-ați bucurat de fiecare schimbare și că ați continuat să aveți grijă de ei, chiar și atunci când ați așteptat mai mult.”

Concluzie: „Omuleții voștri au crescut datorită vouă. Ați văzut că părul lor nu a apărut peste noapte, ci doar pentru că ați avut grijă zilnic de ei. Asta înseamnă perseverență: să faci pași mici, dar să nu renunți, chiar dacă rezultatul nu se vede imediat. Exact așa cum ați îngrijit omuleții, putem avea grijă și de orice lucru important din viața noastră. Perseverența face ca lucrurile mici să devină mari și frumoase.”

8. Jocul „Rece, cald, mai cald!”

Scop: Dezvoltarea perseverenței, a atenției și a spiritului de echipă printr-un joc de orientare ghidată și rezolvare de provocări.

Descriere: Un copil (sau educatoarea) ascunde o jucărie în sala de grupă. Un alt copil are la dispoziție 3 minute pentru a o găsi:

Minutul 1: caută singur, fără niciun ajutor.

Minutul 2: primește doar indicațiile „rece”, „cald”, „foarte cald” în funcție de cât de aproape se află obiectul căutat.

Minutul 3: primește indicii mai clare, de exemplu „jucăria se află lângă un obiect roșu” sau „aproape de bibliotecă”.

Copiii așteaptă cu interes și încurajează colegul, iar cel care a ascuns obiectul are rol activ de a oferi acele indicații și indicii. Dacă preșcolarul nu găsește jucăria în timp, jocul se repetă, dar cu alți copii, iar el este felicitat pentru cât de aproape a fost de reușită.

Întrebări pentru copii: „Cum a fost când ai căutat singur și nu ai găsit repede jucăria?”, „Te-ai gândit să renunți?”, „Ce te-a ajutat să mergi mai departe și să cauți în continuare?”, „Când ai primit doar „rece” sau „cald”, a fost mai ușor să continui?”, „Ce ai făcut când ți s-a părut greu și timpul trecea?”, „Dacă nu reușești să găsești jucăria din prima, ce poți face data viitoare ca să ai mai multe șanse?”

Feedback din partea educatoarei: „Am observat că unii dintre voi v-ați descurajat când nu ați găsit jucăria imediat. Totuși, ați continuat să căutați, iar când au apărut indiciile ați prins curaj și nu ați renunțat. Asta înseamnă perseverență: chiar dacă ceva pare greu și timpul se scurge, să nu te oprești, ci să încerci până la capăt. Am văzut și cum colegii au știut să vă ajute treptat, fără să vă spună unde e ascunsă.”

Concluzie: „Când căutăm ceva sau dorim să se întâmple ceva, nu găsim mereu din prima. Trebuie să avem răbdare, să ascultăm indiciile și

să mergem pas cu pas. Asta ne arată că este important să nu ne supărăm dacă nu reușim imediat, ci să fim atenți, să încercăm din nou. Perseverența este ca o lanternă care luminează drumul atunci când totul pare greu. Dacă nu renunți, reușești întotdeauna să ajungi la rezultat.”

9. „Ștafeta provocărilor”

Scop: Cultivarea persistenței la preșcolari prin reluarea traseului în ștafetă și continuarea efortului chiar în fața obstacolelor, pentru a înțelege că perseverența duce la succes.

Descriere: Se organizează o mică ștafetă cu probe: să transporte o minge, să sară peste un cerc, să ducă o linguriță cu apă. Dacă greșesc sau scapă obiectul, copiii trebuie să o ia de la început, nu să abandoneze.

Întrebări pentru copii: „Cum ai făcut să continui când ai scăpat mingea?”, „Ce parte a traseului a fost mai grea?”, „Cum te-ai simțit la final?”

Feedback din partea educatoarei: „Ai repetat traseul până ai reușit. Aceasta este perseverență.”

Concluzie: „Ați văzut că nu toți ați reușit din prima să parcurgeți traseul, dar ați continuat până la capăt. Când întâlnim obstacole, putem fi perseverenți și să nu ne oprim, pentru că doar așa ajungem la linia de sosire. Și uite cât de important este să încurajezi pe cineva!”

10. Joc de grup (cooperare): „Orașul în construcție”

Scop: Exersarea persistenței/perseverenței prin construirea unui oraș, unde copiii învață să reconstruiască și să găsească soluții după fiecare provocare.

Descriere: Copiii sunt împărțiți în echipe mici și primesc cartonașe cu ce au de construit (școală, spital, biserică, parc, primărie, stație de pompieri etc.). Folosesc cuburi, lego, cutii sau alte materiale pentru a construi clădirile orașului. La anumite intervale, educatoarea aduce „noutăți din oraș”: „S-a dărâmat școala.”; „A luat foc brutăria.”; „A picat acoperișul blocului.”

Echipele trebuie să reconstruiască rapid clădirea afectată și să continue până când educatoarea anunță ultima „noutate”: „Orașul a fost construit cu succes!”

Întrebări pentru copii: „Cum v-ați simțit când clădirea voastră s-a stricat?”, „Ce ați făcut ca să nu renunțați și să o reconstruiți?”, „A fost greu să o luați de la capăt? Ce v-a ajutat să continuați?”, „De ce credeți că este important să reparăm și să nu abandonăm când ceva se strică?”, „Cum ar arăta orașul dacă ați fi renunțat la construcție?”

Feedback din partea educatoarei: „Am observat că unii dintre voi v-ați întristat sau chiar supărat când clădirea voastră a fost distrusă. Dar ceea ce m-a impresionat a fost că nu ați renunțat: ați luat piesele din nou și ați reconstruit, ba chiar i-ați încurajat și pe alții să o facă. Asta arată că ați înțeles ce înseamnă perseverența: să o iei de la capăt și să reușești mai bine decât înainte.”

Concluzie: „Orașul vostru a prins viață nu pentru că totul a mers perfect, ci pentru că ați reconstruit de fiecare dată când ceva s-a stricat. Perseverența voastră a fost cheia care a făcut ca orașul să fie complet și frumos.”

11. Joc în pereche (cooperare): „Livratorii de pizza”

Scop: Dezvoltarea perseverenței la preșcolari prin parcurgerea unui traseu cu obstacole în echipe, încurajând continuarea efortului, găsirea de soluții alternative și colaborarea, astfel încât copiii să înțeleagă că obstacolele pot fi depășite prin încercare și răbdare.

Descriere: Copiii sunt puși în perechi și legați de picior, formând echipe de „livratori de pizza”. Ei primesc cutii ușoare (sau farfurii de carton cu „pizza desenată”) și trebuie să parcurgă un traseu prin sală pentru a livra „mâncarea”. Pe drum, educatoarea introduce situații neașteptate: „A venit un vânt puternic și v-a zburat pizza!” (trebuie să o recupereze și să continue); „Semaforul din oraș s-a stricat, nu mai puteți trece strada!” (trebuie să găsească alt drum); „Ați scăpat cutia!” (o iau și merg mai departe). Jocul se termină când toate echipele reușesc să livreze „pizza” la destinație.

Întrebări pentru copii: „Cum a fost să mergeți legați și să nu vă puteți mișca singuri?”, „Ce ați făcut când ați pierdut pizza? Ați vrut să renunțați sau ați continuat?”, „Cum v-ați simțit când ați întâlnit obstacole pe traseu?”, „De ce credeți că ați reușit să livrați mâncarea, chiar dacă au apărut atâtea piedici?”

Feedback din partea educatoarei: „Am văzut că unii dintre voi ați fost dezamăgiți când v-a zburat pizza sau când nu ați putut trece imediat strada. Dar ce m-a bucurat a fost că ați găsit alte soluții: ați ridicat cutia, ați încercat un alt drum, ați mers mai încet și mai atent. Perseverența voastră a făcut ca fiecare echipă să ajungă la destinație cu pizza livrată.”

Concluzie: „Uneori, în drum spre un scop apar multe piedici, dar asta nu înseamnă că trebuie să renunți. Ați învățat că, dacă sunteți atenți, lucrați împreună și nu vă opriți, reușiți să duceți misiunea până la capăt. Așa ați devenit adevărați livratori perseverenți!”

12. Jocul de masă: „Drago-Tuku”

353

Scop: Dezvoltarea persistenței/perseverenței și a colaborării la preșcolari prin finalizarea unei sarcini complexe în echipă, în ciuda obstacolelor și dificultăților, încurajând continuarea efortului, găsirea de soluții și sprijinul reciproc pentru atingerea unui scop comun.

Descrierea jocului: Copiii joacă împreună și au de construit un castel pe plajă. Pentru asta, trebuie să adune pe rând piesele castelului de pe potecă și să le ducă la locul potrivit. Problema este că dragonii coboară pe potecă și blochează drumul. Uneori copiii trebuie să accepte pierderi sau să facă alegeri care nu le aduc lor direct câștig, dar ajută echipa să meargă mai departe. Scopul final este ca echipa să finalizeze castelul înainte ca dragonii să cucerească toată poteca.

Întrebări pentru copii: „Cum v-ați simțit când dragonii au blocat drumul?”, „Ce ați făcut ca să nu renunțați?”, „A fost greu să continuați când părea că dragonii sunt mai puternici?”, „Ce ați învățat despre cum putem reuși dacă lucrăm împreună și nu ne dăm bătăuți?”

Feedback din partea educatoarei: „Am observat că unii dintre voi v-ați descurajat atunci când dragonii au blocat poteca, dar ați găsit soluții, ați așteptat momentul potrivit și v-ați ajutat între voi. Asta înseamnă perseverență: chiar dacă apar obstacole, voi nu ați renunțat și ați dus piesele castelului până la capăt.”

Concluzie: „Castelul a fost ridicat datorită faptului că ați insistat, chiar și atunci când era greu. Perseverența voastră a fost cheia pentru a învinge dragonii și a finaliza construcția.”

13. Jocul de masă „Clanul hamsterilor”

Scop: Dezvoltarea perseverenței la preșcolari prin finalizarea unei sarcini cu timp limitat, încurajând continuarea efortului, colaborarea și găsirea de soluții pentru a atinge un scop, chiar și în fața dificultăților și presiunii timpului.

Descriere: Copiii sunt hamsteri care trebuie să strângă grâu, morcovi și trifoi și să le ducă în vizuină. Au la dispoziție ascensor, vagonet și gondolă care îi ajută în drum. Provocarea este să adune toate proviziile înainte ca frunzele copacului să cadă. Dacă nu reușesc la timp, hamsterii rămân fără mâncare pentru iarnă.

Întrebări pentru copii: „Cum v-ați simțit când timpul trecea și frunzele cădeau?”, „Ce ați făcut ca să continuați să adunați provizii?”, „De ce e important să nu renunțăm chiar dacă pare greu și timpul e scurt?”, „Cum ar fi fost dacă hamsterii ar fi renunțat și nu ar mai fi strâns mâncare?”

Feedback din partea educatoarei: „Am observat că v-ați grăbit și ați colaborat ca să aduceți proviziile în vizuină. Chiar și când părea că frunzele cad prea repede, nu v-ați oprit, ci ați continuat. Asta arată că ați înțeles ce înseamnă perseverența: să nu renunți până nu îți atingi scopul.”

Concluzie: „Hamsterii au avut hrană pentru iarnă datorită perseverenței voastre. Dacă ați fi renunțat, ar fi rămas flămânzi, dar pentru că ați continuat, ați reușit să-i ajutați.”

14. Povestea: „Țestoasa și iepurele”

Scop: Dezvoltarea capacității de perseverență și a consecvenței la preșcolari prin analizarea comportamentelor personajelor din poveste, evidențiind importanța continuării efortului și menținerii focusului asupra obiectivului, indiferent de ritmul propriu sau de performanța celorlalți.

Descriere: Țestoasa câștigă cursa împotriva iepurelui nu pentru că este rapidă, ci pentru că este consecventă și nu renunță.

Întrebări pentru copii: „Cine a câștigat și de ce?”, „Cum a câștigat țestoasa?”, „Ce greșală a făcut iepurele?”, „Ce putem învăța de la țestoasă?”, „Cum a arătat țestoasa că este perseverentă?”

Feedback din partea educatoarei: „Ați observat că țestoasa a reușit în cele din urmă pentru că a continuat să meargă înainte fără să renunțe și fără a se lăsa intimidată de calitățile adversarului.”

Concluzie: „Deși țestoasa a mers încet, aceasta nu s-a oprit. Chiar dacă a văzut că iepurele este mai în față decât ea, s-a concentrat pe ce trebuie să facă. Așa reușesc cei perseverenți.”

15. Povestea „Ridichea uriașă”

Scop: Dezvoltarea perseverenței și a capacității de colaborare la preșcolari prin analizarea comportamentelor personajelor din poveste, evidențiind importanța continuării efortului și lucrului împreună pentru atingerea unui obiectiv comun.

Descriere: Povestea clasică arată cum bunicul, bunica și toți ceilalți încearcă de mai multe ori să scoată ridichea uriașă. Abia când se unesc și nu renunță, reușesc.

Întrebări pentru copii: „Ce au făcut personajele când nu au reușit din prima?”, „De ce a fost important să nu renunțe?”, „Ce s-ar fi întâmplat dacă se opreau?”, „Ce învățăm de la poveste?”

Feedback din partea educatoarei: „Ați înțeles că atunci când nu ne e rușine să cerem ajutor, ne unim forțele și nu renunțăm, atunci reușim!”

Concluzie: „Bunicul, bunica și ceilalți nu au reușit să scoată ridichea din prima încercare, dar nu au renunțat și au chemat mereu ajutor până când au reușit. Povestea ne arată că prin muncă, perseverență și colaborare putem face și lucruri care par imposibile.”

Încheiere

În capitolul de față am urmărit să oferim cadrelor didactice atât o fundamentare teoretică, cât și exemple practice, pentru a sprijini dezvoltarea persistenței/perseverenței la preșcolari. În literatura de specialitate se face o distincție clară între persistență, înțeleasă la vârstele timpurii ca manifestare comportamentală a efortului de a continua o activitate în pofida obstacolelor, și perseverență, conceptualizată ulterior ca trăsătură de caracter stabilă, orientată spre atingerea unor scopuri pe termen lung. În acest sens, persistența observată la preșcolari poate fi considerată nucleul incipient al dezvoltării perseverenței.

Pe partea practică, am oferit exemple de activități, jocuri și povești menite să stimuleze interesul cadrelor didactice și să le încurajeze să identifice și alte modalități de a cultiva persistența și perseverența la copii, facilitând integrarea acestei abilități noncognitive esențiale în procesul de predare-învățare. Din lectura acestui capitol, educatoarele pot descoperi modalități inovatoare de a valorifica potențialul copiilor, de a le modela atitudinea față de efort și de a transforma dificultățile în oportunități de creștere.

Bibliografie

- Bandura, A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological review*, 84(2), 191.
- Basileo, L.D., Otto, B., Lyons, M., Vannini, N. & Toth, M.D. (2024), The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. *Frontiers in Education*,
- Bendini, M. & Devercelli, A. (2022), *Quality early learning: nurturing children's potential*, World Bank Publications.
- Biggs, A.T., Seech, T.R., Johnston, S.L. & Russell, D.W. (2024), Psychological endurance: How grit, resilience, and related factors contribute to sustained effort despite adversity, *The Journal of general psychology*, 151(3), 271–313.
- Blair, C. & Raver, C.C. (2015), School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach, *Annual review of psychology*, 66(1), 711–731.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2008), The mindset of teachers capable of fostering resilience in students, *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 114–126.
- Calicchio, S. (2023), *Albert Bandura and the self-efficacy factor: A journey into the psychology of human potential through the understanding and development of self-efficacy and self-esteem*, Stefano Calicchio.

- 356 Datu, J.A.D. (2021), Beyond passion and perseverance: Review and future research initiatives on the science of grit, *Frontiers in Psychology*, 11, 545526.
- DiNapoli, J. (2023), Distinguishing between grit, persistence, and perseverance for learning mathematics with understanding, *Education Sciences*, 13(4), 402.
- Duckworth, A. (2016), *Grit: The power of passion and perseverance*, vol. 234, Scribner New York, NY.
- Duckworth, A. & Gross, J.J. (2014), Self-control and grit: Related but separable determinants of success, *Current directions in psychological science*, 23(5), 319–325.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. & Kelly, D.R. (2007), Grit: perseverance and passion for long-term goals, *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.
- Duckworth, A.L. & Quinn, P.D. (2009), Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S), *Journal of personality assessment*, 91(2), 166–174.
- Dunlop, A.-W. (2021), On the Margins, Getting By, Persevering, or Flying High? The Intersection of Wellbeing, Attainment, and Transitions in a Scottish Longitudinal Study, *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.600778>
- Dweck, C.S. (2006), *Mindset: The new psychology of success*, Random house.
- Dweck, C.S., Walton, G.M. & Cohen, G.L. (2014), Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning, *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Gulz, A. & Haake, M. (2024), Scaffolding attention and perseverance skills in a diverse population of preschool children in Sweden, *Learning and Individual Differences*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102488>
- Habib, A., Hanif, R. & Riaz, R. (2023), Role of Motivation in Academic Achievement among Medical Students: Mediating Role of Self-Efficacy: Role of Motivation in Academic Achievement, *THE THERAPIST (Journal of Therapies & Rehabilitation Sciences)*, 08–13.
- Hanik, K., Pramono, S.E., Yulianto, A. & Utomo, C.B. (2025), The Effect of Self-Efficacy on Academic Performance: The Mediating Role of Adaptation and Motivation in Seafaring Students, *Journal of Ecohumanism*, 4(1), 1739–1750–1739–1750.
- Henning, W.A. (2025), *Attachment Made Simple: A Practical Handbook for Kids and Parents to Build Trust, Emotional Resilience, and Connection*, Winifred Audrey Henning.
- Howard, M.C. & Crayne, M.P. (2019), Persistence: Defining the multidimensional construct and creating a measure, *Personality and individual differences*, 139, 77–89.
- Imafuku, M., Saito, A., Hosokawa, K., Okanoya, K. & Hosoda, C. (2021), Importance of Maternal Persistence in Young Children's Persistence, *Front Psychol*, 12, 726583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726583>
- Ishikawa, M. & Kanakogi, Y. (2025), Does using multiple strategies enhance preschoolers' persistence in a challenging task?, *J Exp Child Psychol*, 252, 106170. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106170>
- Jung, A., Ishibashi, M., Shinya, Y. & Itakura, S. (2024), Relationship between maternal grit and effortful control among 18–21-month-old toddlers, *Front Psychol*, 15, 1346428. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1346428>

- Khanum, B., Sardar, R. & Bajwa, T.H. (2025), Role of Positive Reinforcement Strategies in Students Learning Performance at Elementary Level, *ASSAJ*, 4(01), 2218–2235.
- Khindri, A. & Rangnekar, S. (2022), The trait of perseverance: A literature review and future research directions, *The American Journal of Psychology*, 135(3), 271–285.
- Kong, Y. (2021), The role of experiential learning on students' motivation and classroom engagement, *Frontiers in Psychology*, 12, 771272.
- Leonard, J.A., Lee, Y. & Schulz, L.E. (2017), Infants make more attempts to achieve a goal when they see adults persist, *Science*, 357(6357), 1290–1294.
- Leonard, J.A., Lydon-Staley, D.M., Sharp, S.D.S., Liu, H.Z., Park, A.T., Bassett, D.S., Duckworth, A.L. & Mackey, A.P. (2022), Daily fluctuations in young children's persistence, *Child Dev*, 93(2), e222–e236. <https://doi.org/10.1111/cdev.13717>
- Li, H. & Zhang, M. (2025), Museum game-based learning: innovative approaches from a constructivist perspective, *Frontiers in Education*,
- Makhija, A., Jha, M., Richards, D. & Bilgin, A. (2021), Use of gamification to enhance curiosity and engagement through feedback strategies, *ASCILITE 2021: Back to the Future*.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998), The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children, *American psychologist*, 53(2), 205.
- MEN (2019), CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE, *Anexa la OM nr. 4.694/2.08.2019*, accesat pe https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf, la data de 2015.2009.2025.
- MEN (2024), Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, *Anexă la OM nr. 4628/07.06.2024*, accesat pe https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Repere_fundamentale_educatie_timpurie_2024.pdf, la data de 2015.2009.2025.
- Morell, M., Yang, J.S., Gladstone, J.R., Turci Faust, L., Ponnock, A.R., Lim, H.J. & Wigfield, A. (2021), Grit: The long and short of it, *Journal of educational psychology*, 113(5), 1038.
- Phillips, D.A. & Shonkoff, J.P. (2000), From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.
- Piaget, J. (1972), Development and learning, *Reading in child behavior and development*, 38–46.
- Raver, C.C., Adams, K.A. & Blair, C. (2017), Self-Regulation in Early Childhood, *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 408.
- Ronnie, J.-B. & Philip, B. (2021), Expectations and what people learn from failure. In *Expectations and actions*, pp. 207–237, Routledge.
- Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L. & Mustafa, Z. (2024), Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style, *Scientific reports*, 14(1), 5571.
- Sutter, M., Untertrifaller, A. & Zoller, C. (2022), Grit increases strongly in early childhood and is related to parental background, *Sci Rep*, 12(1), 3561. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-07542-4>
- Taylor, A. (2025), *Early Childhood Educators' Experiences Facilitating Learning of Noncognitive Skills*, Walden University.

- 358 Thümmeler, R., Engel, E.-M. & Bartz, J. (2022), Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—As a key task in early childhood education, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3978.
- Tolman, A.O. & Kremling, J. (2023), *Why students resist learning: A practical model for understanding and helping students*, Taylor & Francis.
- Vătămanu, A.I. & Pohonțu, C.A. (2022), *Cartea secretă a învingătorilor*, Learnable.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society — The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.
- Wang, L. (2021), The role of students' self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning, *Frontiers in Psychology*, 12, 800488.
- Won, S., Wolters, C.A., Brady, A.C. & Hensley, L.C. (2025), Grit and self-regulated learning: evaluating achievement goals as mediators, *Social Psychology of Education*, 28(1), 57.
- Young, S.L. & Redding, C.L. (2025), The Importance of Personal Perseverance in Creating Change. In *Community Change in Action*, pp. 31–39, Routledge.
- Zhao, Z. & Tu, C. (2024), A Study on the Relationship between Perseverance and Learning Satisfaction among Students, *International Journal of Instructional Cases*, 8(1), 135–150.
- Zimmerman, B.J. (2002), Becoming a self-regulated learner: An overview, *Theory into practice*, 41(2), 64–70.

Ferestre timpurii pentru limbaj și cultură: dezvoltarea sensibilității lingvistice și interculturale în educația timpurie

Drd. Smaranda Gliga
(Universitatea din București)

În contextul reconfigurării priorităților educaționale, dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale încă din educația timpurie a devenit o prioritate majoră în politicile educaționale europene și internaționale. În acest cadru, abordările pluraliste în predarea limbilor străine oferă un cadru inovator și incluziv care valorizează diversitatea lingvistică și culturală și promovează o învățare flexibilă, contextualizată și adaptată nevoilor reale ale copiilor. Prezentul capitol își propune, într-o primă parte, să analizeze noua paradigmă de predare a limbilor străine bazată pe pluralism lingvistic, plurilingvism și competență plurilingvă și să clarifice rolul abordărilor pluraliste în valorizarea repertoriilor lingvistice la nivel preșcolar. În a doua parte, vom aduce în discuție resurse și instrumente documentare puse la dispoziție de organisme internaționale, menite să sprijine educatorii și profesorii de limbi străine în aplicarea concretă a acestor abordări în contextul românesc.

1. Noua paradigmă de predare a limbilor străine, în vederea formării competenței plurilingve și pluriculturale

În ultimele decenii, dezbaterile europene și internaționale au schimbat modul în care este privită predarea limbilor străine. Potrivit Consiliului Europei, confruntarea cu pluralismul lingvistic nu presupune învățarea separată și rigidă a mai multor limbi, ci dezvoltarea unei competențe plurilingve și pluriculturale. Aceasta înseamnă că toate limbile cunoscute sau întâlnite de către copil contribuie la un repertoriu lingvistic unificat (Coste, Moore, Zarate, 2009). Un individ nu dispune, așadar, de un set de competențe comunicative separate pentru fiecare limbă cunoscută, ci de o competență plurilingvă integrată, care reunește întreaga sa experiență

360 lingvistică, conform Cadrului Comun de Referință pentru Limbile Străine, instrument fundamental care gestionează predarea și învățarea limbilor străine la nivel european în secolul XXI (Consiliul Europei, 2020).

Această **competență de apropiere plurilingvă** nu presupune doar acumularea de cunoștințe izolate în fiecare limbă, nici simpla comparare a acestora, ci dezvoltarea capacității de **a învăța prin și din pluralitate**, adică de a integra noile achiziții lingvistice într-o rețea de resurse deja existente. Repertoriul lingvistic nu este un depozit static, ci un organism viu, care se extinde și se restructurează continuu (Castellotti & Moore, 2011). Acest model contrazice viziunea tradițională asupra limbilor ca entități izolate și încurajează transferul de cunoștințe, structuri și practici între limbi. De exemplu, un copil care vorbește acasă română, învață engleza la grădiniță și aude maghiara în comunitate nu dezvoltă trei competențe complet independente. El construiește un repertoriu lingvistic unic, în care poate transfera structuri, vocabular și strategii dintr-o limbă în alta.

În acest sens, plurilingvismul nu mai este conceput ca un simplu demers cantitativ, constând în acumularea unui număr cât mai mare de limbi străine predate în școală. Noua orientare paradigmatică propune o abordare **calitativă**, centrată pe **integrarea didactică a tuturor limbilor învățate** în cadrul procesului educațional. Din perspectivă didactică, acest nou cadru permite recontextualizarea predării altor limbi străine în afara limbii engleze, integrându-le într-un **repertoriu lingvistic complex**, alcătuit cel puțin din limba maternă (sau limbile materne) ale copilului și prima limbă străină învățată. Într-adevăr, din această perspectivă, revalorizarea noțiunii de repertoriu lingvistic este esențială. Acesta reprezintă ansamblul resurselor lingvistice și comunicative de care un individ dispune și pe care le poate mobiliza în contexte sociale, educaționale sau profesionale.

Termenul de „repertoriu lingvistic” a fost introdus de Gumperz (1964), pentru a descrie ansamblul codurilor utilizate într-o comunitate. Repertoriul fiecărui individ depinde de contactul său cu aceste coduri. Mai recent, cercetători din domeniul didacticii limbilor moderne, precum Coste, Moore și Zarate (1997), dar și Castellotti și Moore (2011), au preluat și dezvoltat noțiunea, subliniind caracterul său **dinamic, contextual și integrat**.

În cadrul Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2020), conceptul de repertoriu lingvistic este central pentru definirea competenței plurilingve și pluriculturale. Acest document subliniază că un individ nu posedă competențe lingvistice izolate pentru fiecare limbă cunoscută, ci își dezvoltă un repertoriu unificat care integrează aceste competențe într-o structură coerentă și interdependentă (Consiliul Europei, 2020). Astfel, așa cum am văzut și anterior, învățarea limbilor străine nu mai este concepută

ca un proces de acumulare separată, ci ca o extindere și restructurare continuă a repertoriului lingvistic personal.

Din perspectiva abordărilor plurilingve, repertoriul lingvistic este văzut ca o resursă esențială pentru:

- transferul de competențe (ceea ce se învață într-o limbă poate fi utilizat și în alta),
- dezvoltarea strategiilor metalingvistice (copiii ajung să reflecteze asupra limbajului însuși),
- susținerea conștiinței lingvistice (elevii devin conștienți de diversitatea și de flexibilitatea limbajului) (Candelier *et al.*, 2007; Beacco, 2005).

Una dintre cele mai influente contribuții la dezvoltarea teoriilor cu privire la plurilingvism și la competența plurilingvă și pluriculturală este teoria *translanguaging*-ului (translingvismului), elaborată de Ofelia García și Li Wei (2014). Aceștia definesc *translanguaging*-ul ca pe o practică în cadrul căreia indivizii își folosesc toate resursele lingvistice disponibile — indiferent de limba de origine — pentru a comunica, învăța și construi sens. Într-o clasă de grădiniță, acest lucru poate însemna că un copil combină cuvinte românești și englezești în aceeași propoziție sau folosește gesturi și mimică pentru a completa un mesaj.

Pe plan cognitiv, această abordare este susținută de teoria interdependenței lingvistice formulată de Cummins (1979, 1984), potrivit căreia competențele dezvoltate într-o limbă pot fi transferate și utilizate în alte limbi, dacă sunt susținute prin practici educaționale adecvate. De exemplu, dezvoltarea abilităților de citire în limba maternă facilitează învățarea citirii și în limbile străine. Această teorie subliniază importanța menținerii limbii materne ca fundament pentru învățarea eficientă a limbilor străine și a limbii de școlarizare.

Toate aceste perspective au condus la crearea unor instrumente și abordări didactice care să valorizeze repertoriul lingvistic individual și să sprijine formarea competenței plurilingve și pluriculturale. Accentul se mută de la predarea izolată a limbilor la dezvoltarea integrată a competențelor, într-un proces educațional care recunoaște și cultivă diversitatea lingvistică a copiilor încă de la vârste fragede.

2. Abordările pluraliste ale limbilor și culturilor: definire, clasificare și aplicabilitate în didactica limbilor străine

Conceptul de „abordări pluraliste ale limbilor și culturilor” a fost introdus și dezvoltat de Michel Candelier, unul dintre principalii teoreticieni ai domeniului. El le definește drept „abordări didactice care pun în aplicare activități de predare-învățare care implică simultan mai multe (= mai mult de una) varietăți lingvistice și culturale” (Candelier *et al.*, 2007).

Scopul acestor abordări este de a sprijini dezvoltarea competenței plurilingve și pluriculturale a fiecărui elev. Dacă acceptăm perspectiva Consiliului Europei, conform căreia competența plurilingvă presupune integrarea tuturor resurselor lingvistice și culturale într-un repertoriu unificat, atunci înțelegem că predarea limbilor nu poate rămâne izolată. Elevul are nevoie de contexte educaționale care să îi permită să își construiască și să își îmbogățească repertoriul în mod continuu.

Abordările pluraliste urmăresc dezvoltarea unui set complex de cunoștințe, abilități și atitudini, organizate în două dimensiuni:

- o dimensiune translingvistică și transculturală, orientată către fenomenele lingvistice și culturale în general, dincolo de granițele fiecărei limbi sau culturi;
- o dimensiune interlingvistică și interculturală, care vizează transferul de cunoștințe și abilități dintr-o limbă sau cultură către alta.

Astfel de cunoștințe și competențe nu pot fi dezvoltate decât într-un cadru instituțional care promovează explorarea simultană și comparativă a mai multor limbi și culturi. Acest cadru este oferit tocmai de abordările pluraliste ale limbilor și culturilor, care permit elevilor să stabilească legături, să transfere strategii și să dezvolte o conștiință critică asupra diversității lingvistice și culturale.

În acest sens, abordările pluraliste ale limbilor și culturilor reprezintă expresia concretă a acestei viziuni integratoare. Aceste abordări se bazează pe activități de predare-învățare care includ diverse varietăți lingvistice și culturale, promovând astfel o construcție didactică transversală și holistică a competențelor lingvistice și culturale ale cursanților (conform CARAP — *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*). Ceea ce aduc în plus abordările pluraliste este depășirea fenomenului de „compartimentare a limbilor” (Moore, 2006), adică tratamentul lor ca discipline complet separate și fără legătură între ele. În loc de acest model rigid, pluralismul propune o abordare integratoare și interactivă, care valorizează achizițiile generale provenite din experiențe lingvistice și culturale diverse.

Conform clasificării lui Michel Candelier, există patru mari categorii de abordări pluraliste: trezirea interesului pentru limbi (*éveil aux langues*), didactica integrată, intercomprehensiunea între limbi înrudite și abordările interculturale.

- a. Conform definiției elaborate în cadrul proiectelor europene care au susținut extinderea și aprofundarea conceptului de „*éveil aux langues*” — în special proiectele *Eulang* și *Janua Linguarum* (Candelier, 2003a, 2003b) — această abordare constă în includerea, în activitățile educaționale, a unor limbi care nu fac obiectul predării formale în școală. Totuși, acest demers nu se limitează exclusiv la astfel de limbi. El integrează, de asemenea, limba de școlarizare și orice altă limbă aflată în proces de învățare, dar merge dincolo de acestea, valorificând o gamă largă de varietăți lingvistice — de familie, din mediul social sau din alte spații culturale — fără a exclude nicio limbă.
- b. **Didactica integrată a limbilor** are ca obiectiv facilitarea stabilirii de conexiuni între un număr limitat de limbi, în general cele care sunt predate într-un curriculum școlar. Această abordare urmărește valorificarea competențelor dezvoltate în limba maternă (sau limba de școlarizare) pentru a sprijini învățarea unei limbi străine, proces ce poate continua prin utilizarea acestor limbi deja învățate pentru a accesa altele noi, generând un transfer de competențe în ambele direcții.
- c. **Intercomprehensiunea între limbi înrudite** presupune studiul simultan al două sau mai multe limbi din aceeași familie lingvistică (precum limbile romanice, germanice, slave etc.). Această abordare poate avea ca punct de plecare fie limba maternă sau limba de școlarizare a cursantului, fie o limbă străină deja învățată.
- d. În ceea ce privește **abordarea interculturală**, aceasta a avut un impact semnificativ asupra didacticii limbilor și este relativ bine cunoscută. Există numeroase variații ale acestei abordări, însă toate se bazează pe principii didactice care promovează înțelegerea unor fenomene culturale prin raportare la alte contexte culturale cunoscute, stimulând astfel comparația, reflecția critică și deschiderea față de alteritate.

3. Dezvoltarea competenței plurilingve prin abordări pluraliste în cadrul educației timpurii

În ce măsură putem vorbi despre dezvoltarea competenței plurilingve în cadrul educației timpurii? Cercetările recente arată că încă din educația timpurie copiii pot fi familiarizați cu pluralitatea lingvistică și culturală. Dezvoltarea unei conștiințe plurilingve nu înseamnă doar să știe că există și alte limbi, ci presupune compararea activă a acestora, cultivarea curiozității și înțelegerea faptului că normele lingvistice sunt relative și variate (Beacco *et al.*, 2016). Astfel, limbile străine nu mai sunt tratate ca simple „obiecte de studiu”, ci ca medii de comunicare, relaționare și reflecție interculturală.

Prin urmare, abordările pluraliste propun o reconceptualizare a predării limbilor străine în educația timpurie, în care copilul este privit nu ca un „începător” izolat într-o limbă necunoscută, ci ca un actor plurilingv, aflat într-un proces continuu de negociere, descoperire și interacțiune între limbi și culturi. Aceste abordări favorizează dezvoltarea empatiei interculturale, a gândirii reflexive și a unei deschideri autentice către alteritate — competențe esențiale pentru formarea unei cetățenii active într-o societate globalizată.

Ideea de ferestre timpurii de dezvoltare lingvistică (Chomsky, 1972) arată că există perioade în care mecanismul de achiziție a limbajului funcționează optim. În aceste etape, curiozitatea față de propria limbă și față de limbile din jur este maximă. Dacă educatorii reușesc să valorifice acest potențial, copiii pot dezvolta nu doar abilități lingvistice, ci și atitudini de deschidere și empatie interculturală — fundament pentru cetățenia activă într-o lume globalizată.

Aplicarea *translanguaging*-ului în grădiniță a fost susținută de cercetările recente ale lui Csillik și Golubeva (2020), care evidențiază modul în care activitățile ludice, poveștile și interacțiunile cotidiene creează oportunități autentice pentru expunerea copiilor la mai multe limbi. De asemenea, studiile lui Samuelsson (2022) arată că în mediile educaționale multilingve, limbajul nu se exprimă exclusiv prin cuvinte, ci și prin corp, gesturi și atingeri, ceea ce transformă *translanguaging*-ul într-o practică multimodală, care include întreaga experiență senzorială a copilului.

Un aspect adesea trecut cu vederea este că sensibilitatea lingvistică nu are doar o dimensiune cognitivă, ci și una profund afectivă. Limbajul este strâns legat de identitate, iar modul în care acesta este recunoscut sau ignorat în sala de grupă influențează stima de sine și motivația copiilor. În România, situațiile concrete sunt grăitoare: copii romi care ascund faptul că vorbesc romani, de teamă să nu fie stigmatizați; copii ucraineni care,

confrunțați cu bariera lingvistică, tind să rămână retrași în activități; sau copii reveniți din diaspora care oscilează între limba folosită acasă (italiană, spaniolă, engleză) și limba de școlarizare. În toate aceste cazuri, profesorul are un rol decisiv: atunci când integrează expresii din limba copilului, când arată curiozitate și respect față de limbile de acasă, transmite mesajul „limba ta contează, tu contezi”. Această recunoaștere are un impact imediat asupra relației educaționale și, pe termen lung, asupra construirii identității și a încrederii în sine. Cercetările internaționale confirmă această dimensiune afectivă: Cummins (2001) arată că valorizarea limbii materne în școală sprijină nu doar învățarea limbilor suplimentare, ci și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și a unei deschideri autentice către alteritate. În acest sens, sensibilitatea lingvistică devine un catalizator al incluziunii și un fundament al educației interculturale.

Cadrul interacțional al grădiniței se dovedește, astfel, contextul propice pentru explorarea abordărilor pluraliste. Vom vedea mai jos, prin intermediul unor exemple că, dacă trezirea interesului pentru limbi (eveil aux langues) pare să fie abordarea pluralistă privilegiată în cadrul educației timpurii, toate cele patru abordări pluraliste își pot găsi, în fapt, locul la nivelul clasei de elevi.

- a. Așa cum am văzut mai sus, abordarea pluralistă intitulată „éveil aux langues” (trezirea interesului pentru limbi) este o abordare educațională care își propune să sensibilizeze copiii față de existența și diversitatea limbilor încă de la o vârstă fragedă. Acesta nu presupune predarea efectivă a unei limbi străine, ci **dezvoltarea unei atitudini pozitive față de diversitate lingvistică și culturală**. De exemplu, în cadrul unor jocuri de recunoaștere a limbilor în înregistrări scurte (1–2 minute) în limbi diferite (franceză, germană, maghiară, arabă, romani etc.) în care sunt încurajați să ghicească dacă au mai auzit limba respectivă sau să identifice sunete familiare sau strănii, copiii își dezvoltă **conștiința metalingvistică**, concept central în teoriile dezvoltării lingvistice (Cummins, 1979), adică abilitatea de a reflecta asupra limbajului în sine. De asemenea, conform teoriei educației interculturale, familiarizarea cu diversitatea lingvistică duce la atitudini pozitive față de „alteritate” (Hélot & Young, 2006).
- b. **Didactica integrată a limbilor valorizează toate limbile copilului** (limba maternă, limba de școlarizare, limbi străine, limbi regionale), dar are drept particularitate faptul că încurajează transferul sistematic de competențe între limbi (lexicale, fonologice, metalingvistice, discursive etc.), în special între cele a căror învățare va fi privilegiată ulterior în cadrul sistemului școlar. Didactica integrată a limbilor străine

înseamnă **planificare didactică coerentă**, care urmărește dezvoltarea limbajului în toate formele lui, în toate activitățile. Un exemplu aplicabil la grădiniță, în logica didacticii integrate, este acela al cuvintelor călătoare între limbi. Copiii învață cuvintele în română, apoi explorează echivalentele în alte limbi (piscă — cat — chat — katze, etc.). Copiii observă asemănările/diferențele de sunet sau scriere. Aceștia învață, astfel, **strategii de comparare lingvistică**, dezvoltă **conștiința fonologică** și sunt expuși la ideea că mai multe limbi pot coexista în învățare.

- c. **Intercomprehensiunea** este o abordare didactică care se bazează pe asemănarea dintre limbi care fac parte din aceeași familie lingvistică (ex.: limbile romanice: română, franceză, italiană, spaniolă, portugheză) și pe dezvoltarea unor strategii de receptare activă a mesajelor în limbi necunoscute. Această abordare didactică încurajează intuiția lingvistică, dezvoltarea competențelor receptive (ascultare, înțelegere), transferul de cunoștințe între limbi înrudite, valorizarea repertoriului lingvistic deja existent al copilului. La grădiniță, această modalitate de predare a limbilor străine poate fi abordată în mod ludic și intuitiv, în special prin activități de recunoaștere a asemănărilor între limbi, ascultarea și înțelegerea mesajelor simple în limbi apropiate, activități care stimulează curiozitatea și capacitatea de deducție a copiilor. Exerciții de tip *Detectivul de limbi*, în cadrul cărora copiii ascultă propoziții simple în alte limbi romanice (ex.: italiană, franceză, spaniolă) și sunt invitați să „ghicească” ce înseamnă anumite cuvinte, au drept obiectiv observarea asemănărilor lexicale între română și alte limbi romanice.
- d. **Interculturalitatea** ca abordare pluralistă reprezintă mai mult decât cunoașterea sau tolerarea altor culturi, este capacitatea de a interacționa pozitiv, empatic și reflexiv cu persoane din culturi diferite, înțelegând că diversitatea este o resursă, nu o barieră. Acest mod de prezentare a limbilor și culturilor vizează deschiderea către „celălalt”, curiozitate și empatie față de alte moduri de viață, limbi și obiceiuri, reflecție critică asupra propriilor norme și valori. În educația timpurie, interculturalitatea nu înseamnă „lecții despre culturi”, ci crearea unui spațiu sigur, valoros și prietenos pentru toate identitățile și limbile copiilor. Afișarea fotografiilor, numerelor, desenelor copiilor din diverse contexte culturale, prezența în spațiul clasei a unor etichete și cărți în mai multe limbi, realizarea unor postere sau calendare care reflectă sărbători diferite (Ramadan, Crăciun, Anul Nou Chinezesc etc.) transmit, de exemplu, copiilor,

mesaje de tipul „Cultura ta contează. Și cultura prietenului tău contează” și favorizează reflecția asupra propriei culturi, dar și asupra alterității culturale, realizând premisele unei dezvoltări armonioase.

Abordările pluraliste ale limbilor și culturilor propun, astfel, încă de la nivelul educației timpurii, o deschidere radicală spre diversitate, o pedagogie a legăturilor și a reflecției interculturale și plurilingve. Prin stimularea curiozității, transferului și a gândirii critice, aceste abordări construiesc o educație lingvistică adaptată realităților contemporane.

La nivel național, lipsa unei strategii coerente pentru integrarea abordărilor pluraliste în sistemul educațional a dus la o difuzare fragmentată a proiectelor existente. Unele inițiative punctuale au vizat grupuri specifice, însă fără o coordonare care să asigure un impact sistemic. De pildă, Fundația *Terre des hommes* derulează din 2024 proiectul *Building Bridges*, care își propune să sprijine integrarea refugiaților ucraineni și a altor grupuri prin activități educative și lingvistice destinate inclusiv copiilor preșcolari. În mod similar, pentru alte comunități minoritare (maghiară, ucraineană, turcă, germană), principalele inițiative au vizat în primul rând păstrarea limbii materne prin instituții dedicate (grădinițe sau secții cu predare în limba respectivă). Aceste demersuri, deși importante pentru identitatea culturală, nu reușesc întotdeauna să cultive sensibilitatea lingvistică și interculturală în sensul european al termenului, riscând uneori să creeze enclave lingvistice mai degrabă decât punți de comunicare.

Pe lângă aceste proiecte comunitare, există și încercări de formare a cadrelor didactice, în special prin webinare organizate de Ministerul Educației și Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Spre exemplu, în 2023, o serie de sesiuni dedicate *FREPA — A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* au adus în atenția profesorilor de limbi străine principiile abordărilor pluraliste. Chiar dacă nu au fost orientate explicit spre nivelul preșcolar, unele cadre au transferat ulterior ideile și în activitățile cu copiii de vârstă mică, demonstrând potențialul acestor instrumente și pentru grădinițe.

La nivel academic, preocupările pentru pluralism și interculturalitate se regăsesc mai ales în cercetări individuale, precum lucrări de gradul I sau teze de doctorat, coordonate de profesori familiarizați cu domeniul. Aceste contribuții, valoroase în plan teoretic, nu ajung însă să configureze un cadru unitar de politici sau de formare a practicienilor. Prin urmare, deși există „insule” de inovație, inițiativele rămân izolate și greu de integrat într-o strategie națională coerentă.

4. Resurse documentare pentru inserția abordărilor pluraliste în educația timpurie

În multe grădinițe din România, diversitatea lingvistică nu este o noțiune abstractă, ci o realitate zilnică: copii romi care vorbesc acasă limba romani, copii din comunități maghiare sau ucrainene, dar și copii întorși din diaspora, obișnuiți să folosească acasă italiana, spaniola sau engleza. Pentru educatoare, aceste contexte ridică adesea provocări — cum să înțeleagă și să includă aceste limbi în activitățile zilnice —, dar și oportunități: prilejul de a transforma sala de grupă într-un spațiu în care limbile copiilor sunt recunoscute, valorizate și folosite ca resurse pentru învățare.

Cu toate acestea, în România practicile de inserție a abordărilor pluraliste sunt încă puțin utilizate, experiența europeană arată că există deja numeroase resurse accesibile, dezvoltate de Centrul European pentru Limbi Moderne (ECML, Graz), care pot fi adaptate pentru grădinițe și valorificate în cadrul ferestrelor timpurii de dezvoltare lingvistică.

a. PEPELINO

Prima resursă de referință pentru integrarea abordărilor pluraliste în educația timpurie este portofoliul PEPELINO („European Portfolio for Pre-Primary Educators — Plurilingualism and Intercultural Education”), un instrument inovator elaborat sub egida Centrului European pentru Limbi Moderne (CELV/ECML) al Consiliului Europei. Acest portofoliu, dezvoltat de o echipă condusă de Francis Goullier, Catherine Carré-Karlinger, Natalia Orlova și Maria Roussi, vizează formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din educația timpurie, prin stimularea reflecției asupra competențelor profesionale, lingvistice și interculturale necesare într-un mediu educațional caracterizat de diversitate.

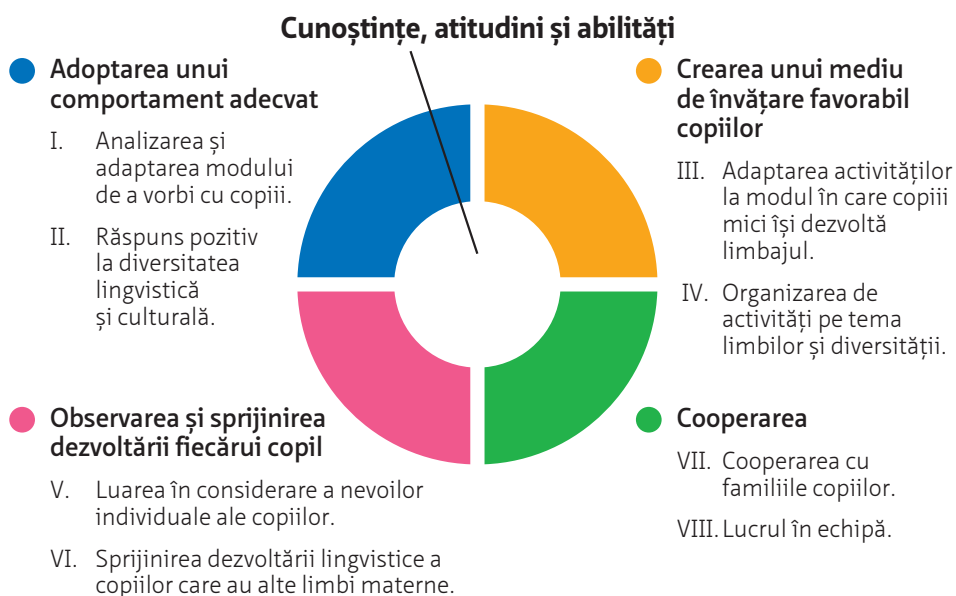
PEPELINO își fundamentează demersul pe principiile educației plurilingve și interculturale, promovate de Consiliul Europei (Beacco *et al.*, 2010), și se aliniază conceptual cu alte instrumente europene, precum EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages). Diferența majoră este însă faptul că PEPELINO adaptează descriptorii de competență la specificul educației preșcolare, punând accent nu doar pe dimensiunea formativă, ci și pe dimensiunea reflexivă a predării și învățării în contexte multilingve.

Un element central al portofoliului îl constituie promovarea unei pedagogii sensibile la pluralitatea lingvistică și culturală, reflectând orientările abordării didacticilor pluraliste (Candelier *et al.*, 2007). Educatorii sunt încurajați să recunoască și să valorizeze limba maternă a fiecărui copil, să

creeze contexte de învățare incluzive și să medieze diferențele culturale într-un mod reflexiv și echilibrat (García, Wei, 2014). În acest fel, PEPELINO susține formarea timpurie a unei conștiințe lingvistice și interculturale, privită nu ca un „supliment” la curriculum, ci ca parte integrantă a educației timpurii de calitate.

Portofoliul structurează competențele profesionale în patru domenii majore, așa cum se poate observa și în extrasul din documentul în engleză, pentru fiecare dintre ele fiind formulați descriptori detaliați:

- adoptarea comportamentelor educaționale adecvate,
- observarea și sprijinirea dezvoltării fiecărui copil,
- crearea unor medii de învățare favorabile,
- cooperarea și colaborarea cu actori educaționali și comunitari.



Fiecare dintre aceste domenii este analizat dintr-o perspectivă lingvistică și interculturală, ceea ce îl face un instrument unic în raport cu alte portofolii educaționale existente.

PEPELINO contribuie, astfel, la formarea unor **competențe profesionale transversale**, necesare educatorilor care lucrează cu copii într-un cadru marcat de mobilitate internațională, migrație și diversitate lingvistică. Portofoliul funcționează nu doar ca un ghid de autoevaluare, ci și ca un instrument de dezvoltare profesională continuă, oferind un cadru coerent pentru analiza propriilor practici și pentru proiectarea unor intervenții educaționale centrate pe **interacțiunea între limbi, culturi și identități**.

Un alt proiect de referință în promovarea educației plurilingve și interculturale prin implicarea actorilor extrașcolari la nivelul educației preșcolare este „Parents and Teachers: Working Together for Plurilingual and Intercultural Education” (IPPIE), dezvoltat tot sub egida CELV/ECML, de către o echipă coordonată de Stéphanie Clerc, Anna Maria Curci, Brigitte Gerber și Xavier Pascual Calvo. Proiectul abordează o dimensiune adesea neglijată în politicile și practicile educaționale: **parteneriatul activ dintre familie și școală**, în vederea susținerii unei educații deschise către diversitate lingvistică și culturală.

În același cadru teoretic influențat de **abordările pluraliste** promovate de FREPA/CARAP (Candelier *et al.*, 2007) și de modelul educației interculturale susținut de Consiliul Europei (Beacco *et al.*, 2016), IPPIE propune o viziune în care **părinții devin actori activi** ai procesului educațional, nu doar receptori ai deciziilor instituționale. Acest parteneriat este văzut ca o resursă esențială pentru dezvoltarea **competențelor plurilingve, interculturale și civice** ale copiilor, precum și pentru consolidarea coeziunii sociale în comunități marcate de mobilitate și migrație.

Din perspectivă sociolingvistică și educațională, proiectul valorifică ideea că **limbile familiei** (mother tongues, heritage languages) reprezintă un capital lingvistic și identitar (Bourdieu, 1991; Cummins, 2000), care trebuie recunoscut și integrat în spațiul școlar. În această logică, IPPIE propune **instrumente concrete de implicare a părinților**: activități colaborative, proiecte interculturale, evenimente educaționale participative, toate menite să recunoască și să celebreze diversitatea lingvistică și culturală prezentă în rândul familiilor.

Pe pagina de activități a proiectului sunt disponibile exemple de proiecte didactice gata de utilizat în clasă, cu elevii de vârstă preșcolară sau de vârstă școlară mică, de exemplu: *Jocul dansului în funcție de limbă*, o activitate în care părinții de diferite origini geografice vin și explică în limba/dialectul lor diferite dansuri locale copiilor, sau *Mascota călătoare*, activitate în cadrul căreia mascota clasei, un animal de pluș, dispăre din clasă pentru câteva zile și trimite copiilor cărți poștale cu mesaje simple (de tip *Hello, Bonjour, Buenos Dias, See you soon* etc.) din diferite țări/orașe care sunt plasate vizual pe harta lumii.

Rezultatele cercetărilor și consultărilor realizate în cadrul proiectului (ECML, 2014) evidențiază că **relația dintre părinți și cadrele didactice** este adesea marcată de neîncredere, lipsă de comunicare și lipsa unui cadru instituțional de colaborare. În acest sens, IPPIE nu oferă doar resurse pedagogice, ci și o **schimbare de paradigmă**: recunoașterea părinților ca **parteneri**

legitimi în procesul de construire a unei educații pluraliste, centrate pe respect, incluziune și dialog intercultural.

Astfel, proiectul IPPIE contribuie la **operaționalizarea abordării educației ca practică democratică**, în care multiplele identități lingvistice și culturale ale copiilor sunt nu doar tolerate, ci valorificate pedagogic. Prin promovarea unei **pedagogii relaționale** (Cummins, 2001) și a unei **educații a alterității** (Abdallah-Pretceille, 2003), IPPIE se aliniază viziunii educației plurilingve ca formă de **formare integrală a cetățeanului european**, într-o societate democratică și multiculturală.

c. ILLEY

Un alt proiect care valorizează diversitatea lingvistică și culturală la nivelul educației timpurii este „Inspiring Language Learning in the Early Years” (ILLEY), coordonat tot de **Centrul ECML/CELV** în perioada 2016–2019. Acesta se adresează educatorilor și învățătorilor care lucrează cu copii între 3 și 12 ani și are la bază direcțiile strategice ale Consiliului Europei privind **educația lingvistică în societăți multilingve** (Beacco *et al.*, 2016).

ILLEY promovează un model educațional în care repertoriul lingvistic și cultural al fiecărui copil este privit ca resursă fundamentală pentru învățare, incluziune și dezvoltare personală. În linia abordărilor pluraliste — și în special a *descoperirii limbilor și culturilor* (Candelier *et al.*, 2012) — proiectul susține integrarea tuturor limbilor cunoscute sau utilizate de copii în activitățile educaționale, nu doar a limbii majoritare sau a limbii de școlarizare. Astfel, ILLEY contribuie direct la dezvoltarea competențelor plurilingve și interculturale (Coste, Moore & Zarate, 2009), esențiale pentru cetățenia activă într-o societate democratică și diversă.

Iată, mai jos, principiile care orientează, conform autorilor proiectului (Schank, Kirwan, Musilova, Birnie, Patekar), educația lingvistică a copiilor de vârstă preșcolară:

Învățarea limbilor pornește de la repertoriul lingvistic existent al fiecărui copil.

Învățarea limbilor se realizează printr-o abordare holistică.

Învățarea limbilor are loc în situații care au sens pentru copil.

Învățarea limbilor se desfășoară într-un mod activ.

Învățarea limbilor este un proces continuu.

Învățarea limbilor are loc într-un mod continuu și integrat.

Un aspect definitoriu al ILLEY este accentul pus pe **dimensiunea afectivă și identitară** a limbajului. În linia cercetărilor lui Cummins (2000, 2001), proiectul susține, de asemenea, ideea că recunoașterea limbii materne și a culturii de origine în spațiul școlar contribuie la **întărirea stimei de sine, la motivația intrinsecă pentru învățare și la construirea unor relații de încredere** între copii, educatori și familii. Astfel, ILLEY promovează o pedagogie a „reconectării identitare” (Abdallah-Pretceille, 2003), în care fiecare copil este valorizat în integralitatea sa lingvistică și culturală.

Din punct de vedere practic, ILLEY oferă un set coerent de resurse:

- principii directe pentru educația lingvistică timpurie,
- exemple de bune practici și studii de caz,
- activități didactice și instrumente interactive (de ex.: quiz-uri „mit vs. realitate”),
- o platformă digitală cu resurse metodologice accesibile.

În cadrul secțiunii *Inspiring Practices*, site-ul proiectului propune atât o *cutie cu comori* care recenzază numeroase activități practice gata de pus în practică la nivelul educației timpurii (compararea prenumelor în diverse limbi, crearea de spații multilingve în sala de clasă, crearea de povești multilingve, scrierea de povești în mai multe limbi, utilizarea pictogramelor, descoperirea cuvintelor împrumutate din alte limbi, etc.) cât și o întreagă colecție de jocuri și activități de descoperire a diversității lingvistice, adaptate vârstei 3–6 ani.

Sunt recenzate, de asemenea, pe aceeași pagină, resurse digitale extrem de interesante dezvoltate în cadrul altor proiecte, pentru dezvoltarea competenței plurilingve și a sensibilității interculturale la nivel preșcolar:

- proiectul **MuLiPEC** (*Multilingualism in Early Childhood Education and Care*), dezvoltat de Universitatea din Luxemburg, răspunde direct nevoii de a integra pedagogii multilingve în educația timpurie, într-un context european marcat de diversitate lingvistică tot mai accentuată. Proiectul urmărește dezvoltarea cunoștințelor și competențelor profesionale ale educatorilor pentru a lucra eficient cu copii proveniți din medii lingvistice variate, propunând cadre metodologice și exemple de practici prin care multilingvismul este tratat ca resursă educațională, și nu ca barieră. Prin accentul pus pe formarea cadrelor didactice și pe promovarea unor strategii pedagogice validate științific, MuLiPEC contribuie la construirea unor instituții capabile să valorizeze repertoriile lingvistice ale copiilor și să susțină dezvoltarea armonioasă a mai multor limbi încă din primii ani de viață.

- proiectul *The Flying Carpet*, creat în Danemarca de către Kristín R. Vilhjálmssdóttir, propune spații interculturale și multilingve în care copiii se pot întâlni — împreună cu părinții, profesorii și educatorii. Aceste spații devin medii de învățare colaborativă și de socializare, unde limbile și culturile copiilor sunt recunoscute și valorizate ca resurse pentru comunicare și creativitate. Proiectul se înscrie în logica pedagogiilor incluzive, susținând ideea că experiențele interculturale timpurii contribuie la formarea unor atitudini de deschidere, empatie și colaborare.
- Dulala, dezvoltat în Franța, funcționează ca un laborator de resurse pedagogice și formare pentru cadrele didactice și profesioniștii din domeniul educației timpurii. Pornind de la premisa că multilingvismul este o resursă valoroasă și nu un obstacol, Dulala promovează o pedagogie incluzivă și interculturală, oferind instrumente didactice inovatoare precum kamishibai-ul plurilingv, jocuri lingvistice, albume ilustrate și activități narrative. Platforma organizează și formări specializate, evenimente științifice și ateliere de reflecție pedagogică. Una dintre resursele recente, povestea *Petit Ours Brun are o nouă prietenă*, prezintă sosirea unei fete care nu vorbește limba franceză, având acasă o altă limbă, normalizând astfel experiența multilingvă a multor copii. Această poveste îi ajută pe copii să înțeleagă ce înseamnă să fii „nou” într-o comunitate și transmite un mesaj de curiozitate și bunăvoință față de alteritate. Tradusă în opt limbi, resursa devine un exemplu puternic despre cum literatura pentru copii poate fi folosită pentru a construi empatie și recunoaștere a identităților lingvistice multiple.

Toate aceste resurse sprijină educatorii să creeze **medii de învățare incluzive, semnificative și interactive**, în care limbile și culturile copiilor sunt nu doar tolerate, ci activ integrate în demersul educativ. Prin această abordare, ILLEY nu doar că sprijină învățarea timpurie a limbilor și dezvoltarea abilităților interculturale, ci oferă un cadru inovator pentru **reconfigurarea curriculumului** în spiritul educației pentru diversitate, democrație și dialog intercultural.

d. PALINGUI

Un alt proiect-resursă relevant este PALINGUI — Trasee de învățare lingvistică pentru copii de vârstă preșcolară și școlară mică, dezvoltat de CELV în perioada 2020–2023. Se bazează pe principiile și conceptele

elaborate în cadrul resursei ILLEY, dar aduce în prim-plan o dimensiune suplimentară: observarea și documentarea procesului de învățare a limbilor în instituțiile educaționale. Întrebarea centrală pe care o formulează proiectul este una de natură formativă și reflexivă: *„Cum putem demonstra că învățarea limbilor a fost o sursă de inspirație pentru copii în cadrul mediului educațional?”*

Prin această abordare, PALINGUI extinde și aprofundează direcțiile inițiate de ILLEY, propunând un cadru metodologic destinat identificării, înțelegerii și documentării progresului lingvistic al copiilor cu vârste între 3 și 12 ani. Accentul este pus pe observarea sistematică a tuturor etapelor parcursului de învățare — atât majore, cât și minore —, în scopul consolidării unei viziuni holistice asupra dezvoltării competențelor plurilingve și interculturale.

Din perspectivă teoretică, PALINGUI reflectă cercetările privind dezvoltarea timpurie a competențelor lingvistice, care subliniază importanța unui mediu educațional activ, multisenzorial și centrat pe nevoile și experiențele copilului (Kuhl, 2004; Cummins, 2001). Din această perspectivă, PALINGUI nu se limitează la măsurarea rezultatelor finale, ci urmărește întregul proces de construcție lingvistică, recunoscând progresul incremental ca parte integrantă a învățării.

La nivel practic, cadrele didactice și educatorii sunt încurajați să adopte metode de observare și documentare a progresului lingvistic care să permită o evaluare formativă continuă, sprijinind copiii în conștientizarea propriului parcurs și în depășirea etapelor următoare ale învățării. Această abordare participativă și reflexivă este esențială pentru dezvoltarea unei identități plurilingve și interculturale flexibile, fundament al unei educații incluzive și democratice (García, 2009; Byram, 1997).

5. Concluzii și perspective în contextul educațional românesc

Abordările pluraliste ale limbilor și culturilor propun o deschidere radicală spre diversitate, o pedagogie a legăturilor și a reflecției interculturale. Prin stimularea curiozității, transferului și a gândirii critice, aceste abordări construiesc o educație lingvistică adaptată realităților contemporane, încă de la vârstele cele mai fragede.

Într-o Europă marcată de pluralitate lingvistică și culturală, formarea competenței plurilingve nu este doar o opțiune, ci o necesitate. România are încă de recuperat în acest domeniu, dar direcția este clară: este nevoie să se construiască un curriculum integrat al limbilor, capabil să formeze

cetățeni europeni flexibili, toleranți și capabili de comunicare interculturală autentică.

La nivel european, experiența ultimelor două decenii arată că există deja numeroase proiecte internaționale care au validat atât relevanța, cât și utilitatea abordărilor pluraliste, despre care se vorbește la nivel teoretic de la apariția CARAP. Aceste proiecte au reușit să traducă teoria în practici concrete, difuzându-se de la nivelul instituțiilor centrale până la nivelul microsocial al clasei, prin activități și instrumente de implementare, observare și evaluare.

În acest context, România se află în fața unei provocări majore: fără inițierea unor demersuri încă din educația timpurie, acolo unde ferestrele de sensibilitate lingvistică și interculturală sunt deschise, nu va fi posibilă implementarea coerentă a unei educații integrate a limbilor la nivelul școlarității ulterioare. Educația plurilingvă și interculturală nu este un moft, ci condiția unei integrări reușite în societatea europeană și a unei dezvoltări armonioase a viitoarelor generații.

Diversitatea lingvistică și culturală nu mai este astăzi în România o realitate marginală, ci o experiență cotidiană în tot mai multe grădinițe. Copiii provin din comunități etnice minoritare, din familii revenite din diaspora sau din contexte mixte, iar educatoarele se confruntă cu nevoia de a integra aceste diferențe în activitățile zilnice. În acest cadru, sensibilitatea lingvistică nu mai poate fi privită ca un concept teoretic frumos, ci ca o necesitate practică. Pentru a răspunde acestei provocări, identificăm câteva direcții majore de acțiune, care pot ghida atât politicile educaționale, cât și practica de zi cu zi din grădinițe.

- Inserția în curriculumul obligatoriu pentru educația preșcolară a unei discipline dedicate trezirii interesului pentru diversitatea limbilor și culturilor, în acord cu noua paradigmă de predare a limbilor străine și cu orientările europene în materie de plurilingvism și interculturalitate. În cadrul acestei discipline, valorizarea limbilor materne ale copiilor și a diversității culturilor de origine ar trebui să constituie o componentă obligatorie. Cadrele didactice ar trebui să fie formate special pentru a preda o astfel de disciplină, în spiritul principiilor europene.
- Promovarea proiectelor realizate la nivel local, care valorizează limbile și culturile comunităților minoritare, ale copiilor proveniți din diaspora sau din familii mixte, inclusiv prin utilizarea materialelor puse la dispoziție de platformele CELV. Astfel de proiecte există deja în România, dar vizibilitatea lor este insuficientă la nivel național, ceea ce reduce șansa de a fi preluate și replicate.

- Elaborarea de resurse educaționale adaptate pentru educația timpurie, care să includă materiale ludice — povești multilingve, jocuri comparative între limbi, resurse digitale interactive — menite să sprijine educatoarele să lucreze în mod concret cu diversitatea lingvistică din grupă. În absența unor resurse clare și accesibile, sensibilitatea lingvistică rămâne un concept abstract, greu de transpus în practica zilnică.
- Alinierea la inițiativele europene recente, precum proiectele ILLEY sau PALINGUI dezvoltate de CELV, care oferă instrumente și bune practici pentru valorificarea diversității lingvistice și interculturale încă de la nivel preșcolar. Integrarea acestor resurse în programele naționale de formare și în activitatea de la clasă ar asigura coerența dintre direcțiile europene și implementarea locală.
- Cercetări longitudinale care să demonstreze impactul acestor proiecte și programe asupra dezvoltării copiilor pe diferite planuri — construcția identității, integrarea în comunitate, învățarea limbilor străine, dezvoltarea capacității de comunicare și deschiderea interculturală. Astfel de studii ar oferi dovezi solide pentru politici educaționale durabile și ar consolida legitimitatea abordărilor pluraliste în educația timpurie.

Educația timpurie are puterea de a transforma diversitatea lingvistică din provocare în oportunitate: prin deschiderea ferestrelor timpurii, putem cultiva cetățeni globali, empatici și reflexivi.

Bibliografie

- Abdallah-Pretceille, M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.
- Beacco, J.C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*, Strasbourg, France, Consiliul European.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. & Panthier, J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consiliul European.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consiliul European.
- Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press.
- Byram, M. (1997), 'Cultural awareness' as vocabulary learning, *Language learning journal*, 16(1), 51–57.
- Consiliul European (2020), *Cadrul Comun de Referință pentru Limbile Străine: Învățare, predare, evaluare*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr

- Candelier, M. (2003a), Chapitre 1. Evlang: les enjeux. In *L'éveil aux langues à l'école primaire*, pp. 19–38, De Boeck Supérieur.
- Candelier, M. (2003b), *L'éveil aux langues—une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire, Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir*.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lőrincz, I., Meißner, F.J. & Schröder-Sura, A. (2007), *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*, Consiliul European.
- Candelier, M., De Pietro, J.F., Faccioli, R., Lőrincz, I. & Pascual, X. (2012), *Le CARAP: une introduction à l'usage*, Consiliul European, Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011), Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire, *Babylonia: revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, (1), 29–33.
- Chomsky, C. (1972), Stages in language development and reading exposure, *Harvard educational review*, 42(1), 1–33.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre descriptif commun*, Consiliul European.
- Csillik, É. & Golubeva, I. (2020), Translanguaging Practices in Early Childhood Classrooms From an Intercultural Perspective. In *Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms*, pp. 148–167, IGI Global.
- Cummins, J. (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (1984), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California Association for Bilingual Education.
- European Centre for Modern Languages (2015), *PEPELINO: European Portfolio for Pre-primary Educators — Plurilingualism and Intercultural Education*. <https://www.ecml.at/pepelino>
- European Centre for Modern Languages (2014), *Parents and Teachers: Working Together for Plurilingual and Intercultural Education — Final Project Report*.
- European Centre for Modern Languages (2019), *ILLEY Project, Inspiring language learning: Why it matters and what it looks like for children aged 3–12*. <https://www.ecml.at/inspiringearlylearning>
- European Centre for Modern Languages (2023), *PALINGUI: Young learner pathways*. <https://www.ecml.at/fr/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Young-learner-pathways>
- García, O. (2009), Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?, *Tesol Quarterly*, 43(2), 322–326.
- García, O. & Li Wei (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, London, Palgrave Macmillan.

- 378 Gumperz, J.J. (1964), Linguistic and social interaction in two communities, *American anthropologist*, 66(6), 137–153.
- Hélot, C. & Ó Laoire, M. (2011), *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*, Multilingual Matters.
- Kuhl, P.K. (2004), Early language acquisition: cracking the speech code, *Nature reviews neuroscience*, 5(11), 831–843.
- Moore, D. (2006), Plurilingualism and strategic competence in context, *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125–138.
- Samuelsson, R. (2022), Translanguaging and touch in early childhood education, *European Educational Research Journal*, 21(3), 331–347.

De ce să le citim copiilor mici?

Valori și comportamente promovate prin literatura pentru copii

Lect. univ. dr. Otilia Năstuța
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Rezumat

Literatura pentru copii reprezintă o componentă importantă a educației timpurii, întrucât prin cărțile „începutului de drum” se transmit mai ales valori și comportamente fundamentale. Prezentul studiu reprezintă o fundamentare teoretică a temei, pe care ne propunem să o continuăm prin analize și investigații practice, iar obiectivele noastre au vizat definirea și caracterizarea literaturii pentru copii, cu accent pe valorile transmise, și prezentarea unor direcții de studiu relevante pentru teoria valorilor. Valorificând literatura de specialitate, am descris modele de structurare a valorilor în care le-am integrat pe cele transmise prin poveștile clasice și prin cele moderne. Acest demers este menit a le transmite părinților și educatorilor că atât poveștile clasice, cât și cele moderne își găsesc locul printre practicile de lectură de acasă și din grădiniță. În elaborarea studiului, am valorificat cărți și articole de specialitate, precum și experiența didactică proprie.

Cuvinte-cheie: literatura pentru copii, pedagogie, valori, comportamente

În lumea în care trăim este din ce mai evident faptul că povestea e importantă, și nu numai pentru cei mici. Poveștile, indiferent de vârstă, pot modela, pot inspira, pot schimba vieți, pot construi destine. Dacă e însă să ne referim strict la influența literaturii asupra copiilor de vârste mici, vom putea spune cu atât mai mult că uneori doar prin povești putem interveni în sens educativ pentru a le face cunoscută lumea, în diversitatea ei, deoarece literatura/povestea e o lume, o imagine a lumii, în complexitatea ei. Așadar, prin capacitatea ei de a construi lumi coerente și complexe, concentrând diverse paliere ale realității/cunoașterii, literatura poate fi o modalitate

globală de educare a școlarilor și a preșcolarilor. Literatura nu echipează copilul cu cele necesare doar la nivelul comunicării și al limbajului, ci poate interveni firesc și la alte niveluri: cognitiv/informativ, afectiv-emoțional, imaginativ, lingvistic, socio-relațional, moral/comportamental/atitudinal, contribuind astfel la formarea unei personalități armonioase. Literatura, în general, și literatura pentru copii în special sunt astăzi elemente esențiale ce susțin dezvoltarea personală. Aceasta din urmă, dezvoltarea personală, include acele activități care îmbunătățesc conștientizarea și construirea identității, dezvoltă talente și potențialul interior, construiesc capital uman, cresc calitatea vieții și contribuie la realizarea viselor și aspirațiilor. Așadar, pentru antepreșcolari și preșcolari, este vorba despre identificarea aptitudinilor, conștientizare și susținere emoțională, autonomie, reglare emoțională, interrelaționare etc. Prin caracterul lor exemplar și modelator, personajele poveștilor copilăriei ajută antepreșcolarul și preșcolarul să se descopere, să capete încredere și curaj, să conștientizeze că, în încercările lui, în manifestările lui, nu este singur. Există un întreg univers ficțional populat de eroi asemenea lui ce îl ghidează subtil, discret, dar sigur, spre înțelegere de sine și înțelegere a lumii. Prin urmare, poveștile rămân, indiferent de tendințe, reforme, vârste, un instrument fundamental de formare și educare.

Pe de altă parte, așa cum reiese din experimentele și studiile realizate de diverse departamente și organizații internaționale, printre care OCDE, accesul la carte, la lectura cu voce tare, iar apoi la lectura individuală, influențează în mod pozitiv progresul școlar, astfel că copiii cărora li s-a citit au avut rezultate mai bune la testele PISA decât cei cărora nu li s-a citit. De asemenea, este demonstrat faptul că vocabularul copilului la intrarea în școală este indicatorul cel mai important al succesului sau eșecului școlar, cea mai importantă contribuție la dezvoltarea vocabularului revenindu-i lecturii (Trelease, 2021). Desigur, odată ce bazele interesului/atitudinii pozitive față de carte și lectură au fost puse, este nevoie de stimulare permanentă pe parcursul școlarității, sub diverse forme.

În aria literaturii pentru copii intră diverse categorii de scrieri, organizate în funcție de tematică, gen/specie literară, componentă/problematică educativă, nivelul de vârstă al cititorilor, încadrarea/apartenența autorilor în/la timp și spațiu (cu toate consecințele care decurg de aici) etc. O incursiune în universul cărților pentru copii, fie că au fost scrise pentru aceștia sau nu, dar cu siguranță alese de copii și citite, după criterii precum accesibilitatea și tematica, pune în evidență diversitatea acestei categorii. Astfel, găsim aici reprezentate diverse genuri și specii, creații populare sau culte, teme precum natura și necuvântătoarele, copilăria, istoria etc., gravitate, umor, ironie, absurd, morală implicită.

Există mai multe propuneri de organizare a diversității de conținuturi și forme desemnate prin sintagma *literatura pentru copii*. De exemplu, Florica Bodiștean (2007) împarte „teritoriul” literaturii pentru copii în trei zone. Există mai întâi „o literatură instrumentală care reunește: *literatura perioadei preabecedare* (o literatură-hibrid, de grădiniță, undeva între carte și jucărie, cu text minim și lectura transferată adulților), *folclorul copiilor*, dar și *literatura tezistă, instructivă, didactică sau informativă*, tot o literatură-mijloc, stilizat, versificat sau ficționalizat, a cărei intenție prioritară este nu esteticul, ci transmiterea a ceva din afara lui. Este literatura care formează comportamente sociale sau vehiculează informații”. Cel de-al doilea tip descris de Florica Bodiștean este reprezentat de literatura „*scrisă fără adresă care se potrivește și copiilor* pe baza unei sfere comune de preocupări și interese, a necesității de a cultiva la aceștia o serie de valori și atitudini. E cazul cărților *cu dublu etaj*, care au fost asimilate de literatura pentru copii pe alte considerente decât cele vizate de autor”. Există, în sfârșit, o a treia categorie, cea care cuprinde „o literatură a scriitorilor profesioniști sau a celor care practică în general un alt tip de scriitură, dar înregistrează rezultate notabile în cartea scrisă *anume* pentru copii”. Autoarea precizează că existența acestei categorii justifică existența literaturii pentru copii și arată că lectorul vizat de aceste cărți, *lectorul implicit, model, este copilul/adolescentul și numai el*. În aceeași lucrare, autoarea face precizări utile și referitoare la modurile de lectură posibile/dezirabile în cazul literaturii pentru copii. Astfel, se pune în evidență faptul că lectura de identificare, lectura inocentă, reprezintă primul pas al apropierii copilului de textul literar. „Lectura inocentă reprezintă o formă intens personalizată de asumare a lumii operei și de implicare în tipul de experiență pe care aceasta îl desfășoară. Rostul ei este acela că avansează natural fazele ulterioare ale lecturii, *cea analitică/interpretativă*, apoi *cea critică*, urmărind îndeaproape etapele constituirii sensului, astfel încât semnificația globală să nu apară ca o sentință exterioară, ci ca un parcurs interiorizat.”

După Alina Pamfil (2009), aria literaturii pentru copii cuprinde un nucleu reprezentat în primul rând de mituri, basme, povestiri legende, „texte liant între generații”, căruia i se alătură creațiile ce „mediază cunoașterea lumii de aici”, sub formă alegorică, create deci prin „îndepărtare de real” și „creațiile de tip mimesic/mimetic... construite prin imitarea realului”. Cunoașterea și aprofundarea literaturii pentru copii echivalează cu păstrarea, și pentru generațiile următoare, a uneia dintre cele mai frumoase imagini legate de copilăria noastră, aceea în care priveam fascinați coperta unei cărți noi, cu gândul la minunatele și nemaîntâlnitele întâmplări ascunse în paginile ei, nerăbdători să trecem pragul și să intrăm într-o

382 altă lume, cu atât mai captivantă cu cât se îndepărta mai mult de lumea reală, cunoscută.

După Vistrian Goia (2003) „literatura pentru copii cuprinde totalitatea operelor accesibile micilor cititori, indiferent dacă au fost scrise sau nu pentru ei. Ea constituie un domeniu al creației literare și poate fi apreciată în funcție de criteriile estetice ale acesteia”. Adela Rogojinaru (1999) susține că „literatura pentru copii și tineret reprezintă ceea ce un lector desemnează drept cărțile începutului de drum, cărțile pe care se bizuie cultura sa generală, nu atât în cunoștințe, cât mai ales în valori și comportamente fundamentale”. Aceste definiții sunt construite pe două coordonate, ambele importante din punctul nostru de vedere: componenta literară, estetică, și cea nonestetică, pe care le regăsim descrise de către Louise Rosenblatt (1994). Aceasta vorbește despre două modalități de relaționare a cititorului cu textul: una estetică, în cursul căreia cititorul este preocupat, în principal, de ceea ce se petrece în procesul lecturii, de descifrarea sensului artistic al cuvintelor, al asocierilor de cuvinte, al sentimentelor, atitudinilor, ideilor pe care aceste cuvinte și referenții lor le stârnesc în cititor; abordarea nonestetică presupune focusarea lectorului asupra „reziduiului” de după lectură — informația câștigată, soluția logică la o anumită problemă, acțiunile ce urmează a fi întreprinse. În cazul literaturii pentru copii, poate mai mult decât în cazul oricărei alte categorii literare, cele două moduri coexistă. Literatura pentru copii este în primul rând literatură, și trebuie tratată ca atare. Literatura pentru copii mizează ficțiune, fantastic, absurd, ludic etc. pentru a pune în circulație, așa cum arată Adela Rogojinaru (1999), valori și modalități de gândire, actualizând „forme elementare de emoționalitate, răspunsuri nesofisticate pe care oamenii le adresează lumii mult înainte de a și-o putea explica”. În lipsa vrăjii în care le învăluie haina literară, aceste valori și comportamente fundamentale n-ar reuși să pătrundă atât de adânc și definitiv în conștiința celor aflați la început de drum, în pragul formării.

Așadar, dincolo de dimensiunea estetică, literatura pentru copii reprezintă un instrument fundamental de transmitere a valorilor și de modelare a comportamentelor sociale. Poveștile, basmele și cărțile ilustrate destinate celor mici nu se limitează la a oferi plăcerea lecturii, ci acționează ca vectori ai educației morale și culturale. Într-un context social caracterizat prin diversitate și schimbare rapidă, rolul literaturii în formarea caracterului devine esențial, întrucât ea oferă modele de viață, comportamente dezirabile și repere etice (Mills, 2016). Așa cum se menționează în *Introducerea* cărții menționate anterior, indiferent dacă autorii au declarat sau nu intențiile educative, didactice, ale unui text literar, sau chiar dacă unii dintre aceștia au refuzat explicit o asemenea dimensiune, literatura pentru

copii, la fel ca orice altă formă de literatură, transmite inevitabil valori morale și culturale. De altfel, în celebra sa carte, *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, criticul Wayne Booth susține că toate operele literare pot fi analizate dintr-o perspectivă etică, deoarece fiecare poveste exprimă o anumită viziune despre bine și rău. Această idee este cu atât mai importantă în cazul literaturii pentru copii, deoarece aceste texte influențează dezvoltarea morală a acestora. Chiar și atunci când autorii nu-și propun să dea lecții morale, operele lor oferă modele de comportament și formează atitudini. Totuși, evaluarea valorilor dintr-o carte este complexă. Uneori, mesajul moral este clar și intenționat; alteori, valorile implicite pot fi diferite de cele conștientizate de autor. Booth face distincția între „autorul implicit” (vocea morală a operei) și naratorul sau personajele sale. De exemplu, în *Aventurile lui Huckleberry Finn*, atitudinile aparent rasiste ale personajului principal nu reflectă neapărat poziția morală a romanului, care critică de fapt rasismul. Astfel, studiul literaturii pentru copii trebuie să ia în considerare nu doar conținutul poveștilor, ci și valorile morale subtile pe care acestea le transmit cititorilor.

Există în literatura de specialitate numeroase definiții ale valorilor. În principiu, acestea sunt considerate acele principii călăuzitoare ce stabilesc ce este corect și ce este greșit, ce este bun și ce este rău, ce este drept și ce este nedrept. Aceste principii acționează atât asupra indivizilor, cât și la nivel de colectivitate. Cel care a subliniat ideea că valorile nu sunt doar niște concepte abstracte, ci și manifestări concrete, sub formă de comportamente, a fost Lickona (2004). De exemplu, valori precum respectul, onestitatea și empatia se manifestă prin acțiuni, comportamente, precum bunătatea, cooperarea și integritatea. Așa cum se precizează în studiile recente (Lin, Y. *et al.*, 2025), dimensiunea comportamentală a valorilor este foarte importantă, deoarece transferă componenta teoretică, etica, în lumea reală, îi conferă un caracter aplicativ. Valorile reprezintă credințe durabile care ghidează comportamentul și judecata indivizilor, stabilind ce este considerat important sau dorit într-un anumit context. Ele funcționează ca orientări pentru luarea deciziilor individuale și contribuie la coeziunea socială prin împărtășirea unor principii comune (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Rokeach (1973) le diferențiază în valori terminale, care se referă la scopuri de viață dorite, și valori instrumentale, care reprezintă mijloacele prin care aceste scopuri sunt atinse. Schwartz (1992, 2012) propune o clasificare a valorilor universale, precum autonomie, stimă, tradiție, conformitate și bunăvoință, care se regăsesc în diverse culturi și influențează comportamentul uman. Așadar, valorile funcționează ca un ghid în luarea deciziilor și în raționamentul moral, având un rol decisiv în ceea ce

384 privește relaționarea individului cu ceilalți, dar și gestionarea unor situații sociale complexe.

Din punctul de vedere al clasificării valorilor, o analiză a acestora la scară globală a fost fundamentată de cercetările lui Ronald Inglehart și colaboratorii săi, în cadrul programului World Values Survey (WVS). Pe baza datelor obținute din zeci de țări, Inglehart a identificat două axe fundamentale de variație culturală: tradițional versus secular-rațional și supraviețuire versus exprimare de sine (Inglehart & Welzel, 2005). Această clasificare reflectă transformări profunde în sistemele de valori care însoțesc procesele de modernizare și postmodernizare. În timp ce primele societăți industriale puneau accentul pe siguranță, stabilitate și conformism, societățile post-industriale tind să valorizeze autonomia individuală, participarea civică și exprimarea de sine. Valorile de supraviețuire sunt asociate cu nesiguranța economică și existențială. Ele exprimă priorități centrate pe menținerea ordinii, siguranței fizice, a tradițiilor și a coeziunii comunitare. Populațiile care manifestă predominant astfel de valori tind să acorde o importanță redusă libertăților individuale și să manifeste neîncredere socială și intoleranță față de grupuri diferite (Inglehart, 1997). Printre caracteristicile principale se numără: accentul pus pe securitatea economică și stabilitatea socială, autoritarism latent (preferință pentru guverne puternice), nivel scăzut de încredere interpersonală și toleranță socială, conformism religios și orientare spre valori tradiționale, nivel mai redus de satisfacție subiectivă în raport cu viața. Aceste valori sunt mai frecvente în societăți în care supraviețuirea economică și fizică nu este garantată — adesea în economii în curs de dezvoltare sau în contexte marcate de instabilitate.

Valorile de exprimare de sine sunt valori specifice societăților post-industriale, unde securitatea existențială este ridicată, iar indivizii își pot orienta energia spre dezvoltare personală și participare socială. Inglehart (2007) arată că aceste valori reflectă un proces de postmaterialism — tranziția de la accentul pe bunăstarea materială la accentul pe calitatea vieții și libertatea de alegere. Printre caracteristicile principale se numără: accent pe autonomie, participare civică și exprimare de sine, nivel ridicat de toleranță față de diversitate (etnică, religioasă, sexuală), preocupare pentru drepturile omului, egalitatea de gen și protecția mediului, creșterea încrederii sociale și a implicării democratice, importanță acordată satisfacției personale și autenticității. Aceste valori sunt caracteristice țărilor dezvoltate, unde stabilitatea economică a permis accentuarea libertății individuale.

Trecerea de la valorile de supraviețuire la cele de exprimare de sine se explică prin teoria schimbării intergeneraționale a valorilor (Inglehart & Welzel, 2005). Conform acesteia, valorile se formează în perioada socializării

primare (copilărie și adolescență) și reflectă nivelul de securitate existent în acea perioadă. Pe măsură ce generațiile cresc într-un climat de siguranță economică și politică, acestea adoptă valori mai liberale și orientate spre autoexprimare. Această clasificare a valorilor este esențială pentru înțelegerea diversității culturale globale și a direcțiilor de evoluție socială. Țările cu valori de supraviețuire tind spre regimuri mai autoritare și politici de protecție socială rigidă, în timp ce societățile axate pe exprimare de sine manifestă toleranță, pluralism și activism civic. Pe harta culturală Inglehart-Welzel, societățile nordice (Suedia, Norvegia, Danemarca) se situează în zona valorilor de exprimare de sine, în timp ce societățile din Europa de Est și America Latină rămân parțial ancorate în valorile de supraviețuire, deși tendința de tranziție este vizibilă. Desigur, nu putem neglija limitele acestui model, despre care s-a afirmat că este eurocentrist (Haller, 2002), că simplifică excesiv, că prezintă probleme de traducere și de compatibilitate a itemilor etc. Totuși, validitatea empirică a acestor dimensiuni a fost confirmată prin analize statistice extinse, făcând din această tipologie una dintre cele mai utilizate în cercetarea valorilor culturale. Clasificarea valorilor în valori de supraviețuire și valori de exprimare de sine reprezintă o contribuție majoră la înțelegerea proceselor de schimbare culturală globală. Modelul lui Inglehart demonstrează că, odată cu creșterea securității existențiale, oamenii devin mai preocupați de libertate, participare și calitatea vieții. Această tranziție valorică explică în mare măsură evoluția societăților contemporane către forme de democrație participativă și diversitate culturală.

Dacă aplicăm acest model în analiza poveștilor copilăriei, a literaturii pentru copii, vom constata că poveștile mai vechi, clasice — în sens valoric —, intrate în cultura universală, în formularea Alinei Pamfil (2009) „textele liant între generații”, vehiculează mai ales valori de supraviețuire, ca produse culturale ale unei lumi în care pericolul și nesiguranța erau prezente, iar colectivitatea era mai importantă decât individul. Prin urmare, prin povești copilul era avertizat asupra acestor pericole, era antrenat să le facă față și să aleagă înțelept. În literatura clasică pentru copii, numeroase povești au fost concepute pentru a transmite norme morale și sociale prin intermediul avertismentelor și al pedepselor aplicate personajelor care se abat de la reguli. Această strategie didactică, adesea denumită în literatura de specialitate „pedagogia fricii” sau „frica moralizatoare”, folosește frica nu ca scop în sine, ci ca instrument educativ care ajută copiii să înțeleagă consecințele comportamentelor nesigure sau imorale. Frații Grimm și Charles Perrault, printre alții, utilizează frecvent această metodă: de exemplu, în *Cenușăreasa* neascultarea sau lenea este sancționată indirect, iar

386 respectarea normelor sociale este recompensată. Aceste structuri narative transmit copiilor, într-un cadru sigur și simbolic, mesajul că anumite comportamente pot avea consecințe negative reale (Bettelheim, 1976). Poveștile de acest tip au rolul de a avertiza asupra comportamentelor care contravin valorilor acceptate în comunitate, precum neascultarea părinților sau încălcarea regulilor de conviețuire, și de preveni comportamentelor riscante sau dăunătoare, permițând copiilor să învețe limitele în mod indirect. De asemenea, ni se pare interesantă și demnă de a fi cunoscută mai ales de cei care resping astăzi aceste povești, ideea conform căreia confruntarea cu situații periculoase sau înfricoșătoare în povești le dezvoltă copiilor capacitatea de a anticipa consecințele acțiunilor și de a empatiza cu personajele, contribuind astfel la dezvoltarea inteligenței emoționale (Zipes, 2006). Bruno Bettelheim (1976) subliniază că poveștile clasice permit copiilor să exploreze conflicte psihologice și temeri fundamentale într-un mediu simbolic sigur, oferindu-le ocazia de a înțelege, procesa și depăși fricile lor. De asemenea, Jack Zipes (2006) evidențiază că, deși aceste povești pot părea dure sau amenințătoare pentru adulți, ele au rolul de a integra experiențe emoționale complexe într-o formă accesibilă copiilor, consolidând astfel atât educația morală, cât și dezvoltarea psihologică. Desigur, aceste povești promovează cel mai adesea valori fundamentale, precum ascultarea și prudența, munca și responsabilitatea, onestitatea, bunătatea, solidaritatea, prietenia, respectul, curajul, sacrificiul etc., valori ce constituie baza morală a personalității în formare.

Poveștile moderne, mai ales cele create în țările avansate, pun în circulație mai ales valori de exprimare de sine, ca produse culturale ale unei lumi mai sigure, mai centrate pe individ, pe libertate și trăire autentică. Ele se bazează pe o pedagogie a încurajării și construiesc lumi ficționale, în general, armonioase, lipsite de situații cu adevărat periculoase, înfricoșătoare, cu dereglări mai puțin dramatice ale echilibrului inițial și cu restabilirea în final a acestuia, fără a accentua componenta punitivă. Valorile vehiculate țin de componenta personală și de cea socială, precum diversitatea și acceptarea de sine, empatia, curajul de a fi autentic, colaborarea și rezolvarea pașnică a conflictelor, incluziune, egalitate de șanse, protecția mediului etc. Sunt prezente și în aceste povești prietenia, solidaritatea, onestitatea etc. Rolul lor este acela de încuraja copilul să se descopere, să aibă încredere în el, să fie autentic, să îndrăznească să se exprime, să-și gestioneze emoțiile ș.a.

Credem că este important pentru părinți și educatori să conștientizeze că aceste două tipuri de povești destinate copiilor se află într-o relație de complementaritate, și nu de excludere, întrucât cele clasice conferă

fundamentul moral al formării, iar cele moderne reflectă aspecte și valori actuale. Studiile recente arată că valorile internalizate prin lectură se reflectă în comportamente observabile la copii (Schwartz & Butenko, 2025). Cărțile ilustrate cu teme sociale sau morale pot stimula comportamente prosoziale precum altruismul, ajutorul reciproc sau respectarea regulilor (Wang & Fang, 2025).

Astfel, literatura pentru copii nu este doar un mijloc de divertisment, ci o strategie educațională ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului, la integrarea sa în societate și la formarea unui profil moral echilibrat. Direcțiile viitoare de cercetare ar putea include analize ale unor corpusuri de texte, analize comparative între diferite culturi și aplicarea rezultatelor în cadrul programelor educaționale.

Bibliografie

- Bettelheim, B. (1976), *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*, Knopf: distributed by Random House.
- Bodiștean F. (2007), *Literatura pentru copii și tineret dincolo de „story“*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
- Booth, Wayne (1988), *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, University of California Press.
- Goia, V. (2003), *Literatura pentru copii și tineret*, Cluj-Napoca, Dacia.
- Haller, M. (2002), *Theory and Method in the Comparative Study of Values: Critique and Alternative to the World Values Survey*, European Sociological Review.
- Inglehart, R. (1997), *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*, Princeton University Press.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005), *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*, Cambridge University Press.
- Inglehart, R. (2007), *Postmaterialist values and the shift from survival to self-expression values*. In R. Dalton & H.-D. Klingeman (eds.), *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford University Press.
- Lickona, T. (2004), *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*, Atria Books.
- Lin, Y., Kadir, M.A.A. & Kaur, D. (2025), *Preschool Educators' Perceptions on Values Education*. *Education Sciences*, 15(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci15020140>
- Mills, C. (ed.). (2016), *Ethics and Children's Literature*, New York, Routledge.
- Pamfil, A. (2009), *Limba și literatura română în școala primară: perspective complementare*, București, Art.
- Rogojinaru, A. (1999), *O introducere în literatura pentru copii*, București, Oscarprint.
- Rosenblatt, L. (1994), *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University.
- Schwartz, S.H. (1992), *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*, *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.

- 388 Schwartz, S.H. (2012), An overview of the Schwartz theory of basic values, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S.H. & Butenko, T. (2025), *Children's personal values and their behavior in the classroom in the early elementary school years: Mapping longitudinal trajectories*, *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00966-2>
- Rokeach, M. (1973), *The nature of human values*, Free Press.
- Trelease, J. (2021), *Manualul lecturii cu voce tare*, București, Litera.
- Wang, H. & Fang, L. (2025), The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 16, 1569925.
- Welzel, C. (2013), *Freedom Rising: Human Empowerment and the Quest for Emancipation*, Cambridge University Press.
- World Values Survey Association (n.d.), *World Values Survey: Findings and Insights*. <https://www.worldvaluessurvey.org>
- Zipes, J. (2006), *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, Routledge.

Storytelling și dezvoltare socio-emoțională în educația timpurie

Conf. univ. dr. Tiberiu-Sandu Dughi (Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad),
Conf. univ. dr. Dana Eugenia Dughi (Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad)

1. Introducere

Educația timpurie este recunoscută în literatura de specialitate drept o etapă critică pentru dezvoltarea holistică a copilului, întrucât în primii ani de viață se conturează fundamentele cognitive, emoționale și sociale care vor influența parcursul ulterior al învățării și al vieții (Shonkoff & Phillips, 2000). În acest context, povestea și limbajul narativ apar nu doar ca activități de divertisment, ci ca resurse pedagogice fundamentale, capabile să stimuleze atât competențele lingvistice, cât și dimensiunile socio-emoționale.

Narațiunea reprezintă una dintre cele mai vechi forme de transmitere culturală, iar copiii intră în contact cu poveștile chiar înainte de a putea citi sau scrie. Prin povești, aceștia descoperă moduri de a înțelege lumea, de a organiza experiențe și de a construi sens (Bruner, 1990). În același timp, poveștile constituie un cadru sigur și simbolic pentru explorarea emoțiilor, pentru exersarea empatiei și pentru internalizarea valorilor morale (Nikolajeva, 2014).

Capitolul de față își propune să analizeze, dintr-o dublă perspectivă teoretică și practică, modul în care narațiunea poate fi utilizată în educația timpurie ca instrument de dezvoltare socio-emoțională și cognitivă. În prima parte, vor fi discutate fundamentele teoretice care explică rolul narațiunii în formarea identității, în recunoașterea și exprimarea emoțiilor, în înțelegerea perspectivelor celorlalți și în conturarea valorilor personale. Ulterior, se va face trecerea către dimensiunea aplicativă, prin prezentarea unor exemple concrete de activități educaționale bazate pe povești, desfășurate cu copii de vârstă preșcolară.

2. Narațiunea ca fundament al dezvoltării identității

Unul dintre conceptele centrale în studiul dezvoltării timpurii este ideea că identitatea copilului se construiește narativ. Bruner (1990) susține că oamenii dau sens experiențelor prin povești și că narațiunea oferă o „gramatică” a sinelui. În copilărie, atunci când copiii repovestesc întâmplări cotidiene sau se identifică cu personaje fictive, ei învață să-și integreze experiențele într-un fir coerent și să-și construiască o imagine de sine.

Nelson (2007) arată că dialogurile narrative dintre părinți și copii au un rol crucial în dezvoltarea memoriei autobiografice și a sentimentului de continuitate personală. Atunci când un adult îi invită pe copii să povestească „ce s-a întâmplat la grădiniță” sau „cum s-au simțit într-o situație”, copilul nu doar își exersează limbajul, ci învață să-și perceapă experiențele ca parte a unei identități personale.

Astfel, povestirea nu este doar un mijloc de comunicare, ci un mecanism prin care copilul își formează propria identitate și își găsește locul în lume.

2.1. Rolul poveștilor în dezvoltarea limbajului emoțional și recunoașterea emoțiilor

Un aspect fundamental al dezvoltării socio-emoționale timpurii este capacitatea copilului de a identifica, eticheta și exprima emoțiile. Literatura de specialitate arată că poveștile constituie un context privilegiat pentru exersarea acestor competențe, întrucât oferă exemple variate de situații afective și modele de gestionare a trăirilor.

Dunn (1994) a demonstrat că discuțiile despre emoțiile personajelor din povești contribuie la dezvoltarea unui vocabular emoțional bogat, iar acest vocabular devine ulterior un instrument esențial de autoreglare. Denham (2006) subliniază că recunoașterea și etichetarea emoțiilor reprezintă piloni ai competenței socio-emoționale, fără de care copilul întâmpină dificultăți în relaționare și în integrarea școlară.

În cadrul povestirilor, copiii se confruntă cu personaje care trăiesc frustrare, bucurie, frică sau tristețe. Într-un cadru securizant, aceste emoții pot fi explorate, discutate și jucate, fără consecințe reale negative. Astfel, copilul învață că emoțiile sunt firești, că pot fi exprimate verbal și că există modalități diferite de gestionare a lor (Fivush, 2011).

Mai mult, literatura pentru copii este construită adesea pe conflicte emoționale simple — pierderea unui obiect, lipsa unui prieten, frica de întuneric — ceea ce o face accesibilă copiilor mici și ușor de conectat cu experiențele lor de viață. În timpul lecturii, educatorii sau părinții pot

încuraja reflecția prin întrebări precum „Cum crezi că se simte personajul acum?” sau „Ți s-a întâmplat și ție să te simți așa?” Aceste intervenții susțin procesul de conștientizare emoțională și stimulează empatia (Denham *et al.*, 2012).

Prin urmare, poveștile devin un „laborator emoțional” (Fivush, 2011), unde copiii pot recunoaște emoții, le pot numi și pot exersa strategii adecvate de exprimare și control. Integrarea acestor activități în educația timpurie are efecte de durată asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale, facilitând adaptarea copiilor în mediile sociale și școlare ulterioare.

2.2. Povestirea și teoria minții: înțelegerea perspectivelor celorlalți

Un alt beneficiu major al limbajului narativ în educația timpurie este sprijinul pe care acesta îl oferă dezvoltării „teoriei minții” — abilitatea de a înțelege că ceilalți au gânduri, dorințe, emoții și intenții diferite de ale noastre. Dezvoltarea acestei competențe se produce, în general, între 3 și 5 ani și este strâns legată de experiențele de dialog și de expunerea la povești (Astington & Baird, 2005).

Cercetările lui Mar, Oatley și Peterson (2009) arată că ascultarea și discutarea poveștilor stimulează „simularea socială”: copilul intră în pielea personajelor și experimentează indirect situații și perspective diverse. Acest proces narativ devine un exercițiu de empatie cognitivă, în care copilul învață să anticipeze reacții, să interpreteze intenții și să înțeleagă consecințele comportamentelor. Nikolajeva (2014) subliniază că literatura pentru copii este deosebit de eficientă în acest sens deoarece personajele sunt adesea construite cu trăsături emoționale evidente, dar și cu dileme morale recognoscibile. În acest fel, copilul este invitat să reflecteze nu doar la ceea ce „se întâmplă” în poveste, ci și la ceea ce „simt” și „gândesc” personajele.

Activitățile educaționale bazate pe povestire pot amplifica aceste beneficii atunci când educatorii formulează întrebări deschise: „De ce crezi că personajul a făcut asta?”, „Cum crezi că se simte acum?”, „Ce ar fi putut să facă altfel?” Prin aceste intervenții, copiii sunt ghidați să compare perspective, să negocieze sensuri și să dezvolte capacitatea de a lua în considerare puncte de vedere multiple (Adrián *et al.*, 2005).

Astfel, narațiunea devine nu doar un mijloc de învățare a limbajului și a emoțiilor, ci și o cale de dezvoltare a gândirii sociale complexe. Înțelegerea perspectivelor celorlalți este esențială pentru relaționare, cooperare și integrare în comunitate — obiective fundamentale ale educației timpurii.

2.3. Povestea și formarea valorilor personale

Pe lângă dezvoltarea emoțională și cognitivă, poveștile joacă un rol esențial în transmiterea și internalizarea valorilor morale și culturale. Din perspectiva psihologiei culturale, Bruner (2002) argumentează că narațiunea nu doar reflectă realitatea socială, ci o structurează, oferind modele de comportament și scenarii morale pe care copiii le pot prelua și adapta.

În copilăria timpurie, povestirile funcționează ca o „matrice morală”, în care normele sociale și valorile fundamentale — precum dreptatea, solidaritatea, curajul sau respectul — sunt prezentate prin intermediul personajelor și al conflictelor narative (Colby & Damon, 1992). Copiii, identificați cu eroii poveștilor, internalizează aceste valori nu prin explicații abstracte, ci prin experiențe emoționale trăite indirect.

Literatura pentru copii este adesea construită în jurul unor dileme simple: un personaj minte și se confruntă cu consecințele, altul învață să împartă, iar altul descoperă valoarea prieteniei. Prin discutarea acestor situații, copiii își formează treptat capacitatea de a evalua comportamente și de a reflecta la ceea ce este „bine” sau „rău” (Wells, 2009).

Cercetările lui Narvaez (2002) au arătat că expunerea la povești cu teme morale stimulează raționamentul moral și dezvoltă sensibilitatea etică încă din primii ani. Mai mult, dialogul dintre educator și copii în jurul acestor povești permite transferul valorilor din plan simbolic în cel cotidian. S-a constatat că nu întotdeauna mesajul decodificat de copil coincide cu cel pe care educatorul, prin poveste, dorește să îl transmită. Întrebări precum „De ce a ales personajul să ajute?” sau „Cum te-ai simți dacă ai fi în locul lui?” facilitează procesul de internalizare și conectare cu experiențele reale ale copiilor, fiind dezvoltată autonomia în comportamentul social.

Astfel, poveștile devin un instrument educațional prin care valorile culturale și sociale sunt transmise într-un mod accesibil și atractiv, consolidând fundamentul moral necesar unei dezvoltări armonioase.

2.4. Modele socio-emoționale și storytelling

Modelele contemporane de dezvoltare socio-emoțională acordă o atenție deosebită rolului limbajului narativ în formarea competențelor care permit copilului să recunoască emoții, să înțeleagă perspective și să relaționeze armonios cu ceilalți. Saarni (1999), în teoria sa despre competența emoțională, subliniază că reglarea și exprimarea emoțiilor nu se pot dezvolta în absența unui cadru simbolic și cultural care să le dea sens. Narațiunea furnizează exact acest cadru: o scenă unde emoțiile pot fi trăite indirect, reflectate și analizate.

Fivush și Haden (2003) au demonstrat că dialogurile narative dintre adulți și copii — în special atunci când vizează experiențe personale sau povestiri fictive — contribuie la consolidarea memoriei autobiografice și la integrarea dimensiunilor afective cu cele cognitive. Copiii care participă frecvent la activități narative dezvoltă o mai bună capacitate de autoreglare și o înțelegere mai nuanțată a propriei identități emoționale.

De asemenea, cercetările recente pun în evidență legătura dintre povestire și funcțiile executive timpurii, cum ar fi atenția și controlul inhibitor (Vally *et al.*, 2015). Povestea, prin structura ei secvențială și prin cerința de a urmări perspective multiple, solicită și dezvoltă aceste abilități de autoreglare cognitivă și emoțională.

Integrarea limbajului narativ în educația timpurie nu reprezintă doar o metodă didactică, ci o strategie de dezvoltare globală a copilului. Povestile oferă contextul necesar pentru ca emoțiile să fie recunoscute și reglate, perspectivele celorlalți să fie înțelese, iar valorile să fie interiorizate. Astfel, narațiunea devine un element-cheie în modelele socio-emoționale actuale, susținând o creștere armonioasă și pregătind copilul pentru provocările vieții sociale și școlare.

3. Povestile ca instrumente educaționale în practica educației timpurii

Analiza teoretică a arătat că narațiunea contribuie la dezvoltarea identității, la recunoașterea și exprimarea emoțiilor, la înțelegerea perspectivelor celorlalți și la conturarea valorilor morale. Însă aceste procese nu rămân la nivel abstract: ele se manifestă concret în experiențele zilnice din educația timpurie, unde poveștile devin vehicule prin care dimensiunile cognitive și socio-emoționale se întâlnesc.

Literatura de specialitate a subliniat deja eficiența programelor de storytelling și story reading în grădinițe, arătând că acestea stimulează atât dezvoltarea limbajului, cât și competențele emoționale și sociale. În studiul realizat de Isbell și colaboratorii (2004) a fost comparat impactul a două metode distincte de expunere la povești — citirea cu voce tare și povestirea orală — asupra dezvoltării limbajului la copii de vârstă preșcolară. Cercetătorii au selectat un eșantion de copii de 3–4 ani și i-au împărțit în două grupuri: un grup expus constant la povești citite din cărți și un alt grup care asculta povești redactate oral de către adulți, fără suport vizual. Obiectivul a fost să se observe diferențele în complexitatea limbajului oral al copiilor și în nivelul de înțelegere narativă.

Datele au fost colectate prin înregistrări ale răspunsurilor verbale ale copiilor și prin teste de comprehensiune după fiecare sesiune. Rezultatele

au arătat că, deși ambele metode au stimulat dezvoltarea lingvistică, povestirea orală a generat o mai mare complexitate a propozițiilor și o implicare activă în dialog. Copiii expuși la storytelling au folosit mai multe structuri narrative (de ex.: conective temporale, descrieri de personaje) și au reușit să reconstruiască povestea mai fluent. În schimb, citirea cu voce tare a favorizat recunoașterea vocabularului nou și legătura cu textul scris.

Într-un alt studiu realizat de Nicolopoulou și colaboratorii în 2015, a fost investigat modul în care activitățile bazate pe narațiune (storytelling) și punerea în scenă/dramatizarea (story-acting) pot sprijini dezvoltarea copiilor preșcolari din medii defavorizate. Cercetătorii au introdus un program în care copiii erau încurajați să creeze povești, să le dramatizeze și să participe la jocuri de rol inspirate din aceste povești. Activitățile au fost desfășurate pe o perioadă de câteva luni în grădinițe care deserveau comunități cu resurse limitate.

Programul a avut un impact pozitiv în trei domenii: limbaj oral — copiii au început să folosească structuri narrative mai complexe și vocabular mai variat; alfabetizare emergentă — copiii au demonstrat o mai bună înțelegere a structurii textului și interes pentru litere și scris; competență socială — activitățile de povestire și dramatizare au stimulat cooperarea, ascultarea activă și empatia.

Un aspect important a fost integrarea jocului de rol/a dramatizării cu activitățile narrative, ceea ce a crescut motivația copiilor și implicarea lor activă. Studiul sugerează că aceste două metode sunt complementare: storytelling-ul stimulează imaginația, exprimarea liberă și gândirea narativă, iar story reading-ul contribuie la alfabetizare emergentă și la familiarizarea cu structura textului scris.

Rezultate similare au fost evidențiate și în studiul realizat de Pinto și colaboratorii în 2019, studiu în care s-a evaluat eficiența unui program de intervenție pentru dezvoltarea competenței narrative la copiii de grădiniță (5–6 ani). Intervenția a constatat în activități structurate de povestire, reconstrucție a poveștilor și exerciții de creare a unor narațiuni originale pe baza unor imagini sau secvențe de evenimente.

Copiii din grupul experimental au participat la sesiuni regulate, timp de câteva luni, în care au fost ghidați să recunoască structurile narrative de bază (introducere, conflict, rezolvare), să dezvolte personajele și să utilizeze conective temporale și cauzale. Grupul de control a avut activități educaționale obișnuite, fără accent pe narațiune.

Rezultatele au arătat că programul a dus la îmbunătățiri semnificative în organizarea poveștilor create de copii, în coerența și coeziunea textelor narrative, dar și în complexitatea sintactică. Mai mult, copiii au dezvoltat

o mai bună înțelegere a relațiilor cauzale dintre evenimente și o mai mare abilitate de a interpreta povești ascultate. Studiul confirmă importanța expunerii timpurii la structuri narative și arată că abilitățile de povestire nu apar spontan, ci pot fi cultivate prin programe educaționale bine concepute.

În plus, cercetările recente asupra storytelling-ului digital indică faptul că tehnologia poate extinde oportunitățile de exprimare și colaborare, fără a înlocui dimensiunea umană și relațională a poveștii (Rahiem, 2021). Autorul discută avantajele storytelling-ului digital, precum accesibilitatea la o varietate de resurse media, posibilitatea de a personaliza poveștile și de a crește atractivitatea pentru copii familiarizați cu mediul digital. Articolul subliniază că storytelling-ul digital nu înlocuiește povestirea tradițională, ci o extinde, oferind noi forme de expresie și implicare. De exemplu, copiii pot combina imagini, sunete, animații și propria voce pentru a crea povești interactive. Acest proces stimulează atât limbajul, cât și competențele digitale timpurii, considerate esențiale în educația secolului XXI. Rahiem atrage însă atenția asupra provocărilor: nu toți educatorii sunt pregătiți să integreze tehnologia eficient; există riscul ca instrumentele digitale să fie folosite superficial, fără accent pe conținutul educațional; și există disparități între comunitățile cu acces diferit la resurse tehnologice. În concluzie, articolul pledează pentru programe de formare a educatorilor în utilizarea storytelling-ului digital și pentru integrarea sa echilibrată alături de metodele tradiționale.

Un alt studiu (O'Byrne, Houser & Stone, 2018) s-a axat pe utilizarea storytelling-ului digital în educația timpurie, concentrându-se pe modul în care ilustrațiile create de copii pot deveni instrumente de interacțiune socială. Cercetarea s-a desfășurat într-o clasă de preșcolari unde copiii au fost ghidați să creeze povești digitale combinând desenul propriu cu elemente audio (narațiune înregistrată, muzică simplă). Rezultatele au arătat că procesul de creare a poveștilor digitale nu doar a stimulat imaginația și expresivitatea copiilor, dar a devenit și un context de colaborare: copiii discutau între ei despre ilustrațiile realizate, își împărtășeau idei și se influențau reciproc în construcția narațiunilor. Astfel, storytelling-ul digital a funcționat ca un catalizator al interacțiunilor sociale și al învățării colaborative.

Un element important a fost rolul educatorului, care a facilitat procesul, dar a permis copiilor să aibă control asupra creației. În plus, integrarea tehnologiei a oferit copiilor o motivație suplimentară și a deschis posibilitatea de a împărtăși poveștile cu familiile lor într-un format vizual și auditiv atractiv.

În context educațional, povestea este mai mult decât un text citit/povestit: ea devine o situație de învățare vie, care implică limbaj, imaginație,

396 interacțiune și reflecție. Educatorul nu este doar narator, ci și facilitator, ghidând copilul în explorarea emoțiilor, în descoperirea sensurilor și în aplicarea valorilor discutate. Astfel, povestea transformă sala de clasă într-un spațiu de dialog și de coconstrucție a sensului.

Unele modalități concrete prin care poveștile pot fi integrate în practica educațională timpurie sunt:

- completarea poveștii cu jocul;
- explorarea emoțiilor în cadrul creat de poveste;
- teatrul de păpuși și jocurile de rol;
- poveștile colective și activitățile de follow-up.

3.1. Povestea și jocul — împletirea narativului cu ludicul

În educația timpurie, jocul reprezintă activitatea fundamentală prin care copilul explorează lumea, își dezvoltă imaginația și își exersează abilitățile sociale (Vygotsky, 1978). Atunci când este combinată cu povestirea, dimensiunea ludică potențează efectele narațiunii, transformând sala de grupă într-un spațiu în care învățarea și emoția se împletesc.

Un exemplu semnificativ este activitatea în care educatorul spune o poveste simplă, despre un ursuleț care își caută prietenii prin pădure. În timpul relatării, copiii sunt invitați să mimeze acțiunile personajului: să meargă tiptil, să sară peste un râu imaginar sau să bată la ușa unei căsuțe. Povestea devine astfel un scenariu de joc colectiv, iar copiii participă nu doar ca ascultători, ci ca actori implicați. Din perspectivă emoțională, fiecare etapă a poveștii oferă ocazia de a discuta cum se simte ursulețul — speriat, singur, bucuros — și de a reflecta la experiențe similare din viața copiilor.

Un alt exemplu este utilizarea *jocului de construcție* după o poveste. După ce copiii ascultă povestea „Cei trei purceluși”, educatorul le propune să construiască, din cuburi sau materiale moi, propriile case pentru personaje. Aici, povestea oferă cadrul narativ, iar jocul devine mijlocul prin care copiii colaborează, negociază idei și își pun în practică creativitatea. În timpul construcției, educatorul poate reveni la firul narativ: „Cum credeți că se simte purcelușul în casa de paie? Dar în cea de cărămidă?” Astfel, jocul concret este conectat cu reflecția asupra emoțiilor și asupra valorilor precum perseverența și cooperarea.

Aceste exemple ilustrează modul în care povestea și jocul, atunci când sunt împletite, generează o experiență educațională completă: cognitivă, emoțională și socială. Copiii nu doar ascultă o narațiune, ci o trăiesc, iar prin acest proces își exersează empatia, limbajul și imaginația.

3.2. Povestea ca spațiu securizant pentru explorarea emoțiilor

Unul dintre cele mai mari beneficii ale poveștilor în educația timpurie este faptul că ele creează un cadru simbolic în care emoțiile pot fi trăite și analizate fără riscurile asociate realității. Copiii pot experimenta frica, furia sau tristețea prin intermediul personajelor, având siguranța că la final povestea se încheie, iar tensiunea se rezolvă. Această caracteristică transformă povestea într-un spațiu securizant, unde emoțiile dificile pot fi recunoscute și integrate (Fivush, 2011).

Un exemplu practic este povestea unui dragon mic care scoate foc atunci când se înfurie. Educatorul spune povestea cu voce puternică, accentuând starea de furie, iar apoi îi întreabă pe copii: „Cum se simte dragonul? Ce ar putea să facă pentru a se liniști?” Copiii sunt invitați să mimeze respirația adâncă sau să numere până la cinci, transformând povestea într-un exercițiu de autoreglare emoțională. În acest fel, emoția intensă este experimentată indirect, dar soluția rămâne aplicabilă și în viața reală.

Un alt exemplu îl constituie poveștile despre pierdere sau tristețe, adaptate vârstei preșcolare. De pildă, o poveste despre un iepuraș care își pierde jucăria preferată le oferă copiilor ocazia să discute despre tristețe și despre strategiile de consolare: „Cine îl poate ajuta pe iepuraș? Ce i-ai spune tu ca să se simtă mai bine?” Activitatea poate fi urmată de un desen în care fiecare copil ilustrează un mod prin care personajul își regăsește bucuria.

Astfel, povestea devine un spațiu al emoției în care copilul recunoaște emoțiile, le numește și descoperă modalități constructive de gestionare. Spre deosebire de situațiile reale, unde emoțiile pot fi copleșitoare, cadrul narativ asigură, prin mecanismul proiecției, distanța necesară pentru reflecție și învățare.

3.3. Teatrul de păpuși și jocurile de rol ca forme de povestire activă

În educația timpurie, copiii învață cel mai bine prin experiențe directe și prin participarea activă la activități. Povestea, atunci când este transpusă în teatru de păpuși sau în jocuri de rol, se transformă într-o situație de învățare intensă, unde limbajul, emoția și acțiunea se împletesc într-o experiență completă.

Teatrul de păpuși are avantajul de a crea o distanță sigură între copil și emoțiile explorate. Păpușa devine un mediator, exprimând trăiri și comportamente pe care copilul poate să le observe și să le comenteze. De exemplu, într-o scenetă despre „Ursulețul care nu voia să împartă jucăriile”, educatorul manevrează păpușile și provoacă discuții: „Cum se simte iepurașul când nu primește jucăria?”, „Ce ar putea face ursulețul altfel?” După spectacol, copiii pot fi invitați să aleagă o păpușă și să recreeze scena, testând

398 variante alternative de rezolvare. Astfel, povestea devine un exercițiu de empatie și de negociere a comportamentelor.

Jocurile de rol merg un pas mai departe, plasând copilul în rolul personajului. O poveste simplă despre „Prietenii din pădure” poate fi transformată într-un joc de rol în care fiecare copil interpretează un animal. Inițial, animalele se ceartă pentru hrană, dar apoi învață să coopereze. În timpul jocului, educatorul intervine cu întrebări: „Cum se simte iepurașul când e lăsat pe dinafară?” sau „Ce se întâmplă când animalele decid să împartă?” Prin interpretare, copiii nu doar ascultă povestea, ci o trăiesc, explorând emoții și comportamente în timp real.

Ambele forme — teatrul de păpuși și jocul de rol — transformă povestea într-un spațiu interactiv, unde copilul este protagonist al propriei învățări. În plus, aceste activități consolidează abilitățile de comunicare, cresc încrederea în sine și întăresc coeziunea de grup.

3.4. Crearea de povești colective pe baza imaginilor

Un alt mod prin care narațiunea poate fi valorificată în educația timpurie este construirea de povești colective pornind de la imagini. Această metodă combină stimularea vizuală cu expresia orală și colaborarea, oferindu-le copiilor șansa de a contribui activ la construcția unei narațiuni comune.

Din punct de vedere teoretic, activitatea se bazează pe ideea că povestea nu este doar o formă culturală, ci și un proces de coconstrucție socială (Bruner, 1990). Atunci când copiii inventează împreună o poveste, ei negociază sensuri, își exprimă emoțiile și își dezvoltă empatia, într-un cadru securizant și creativ.

Un exemplu concret este utilizarea unei *cărți fără cuvinte*. Educatorul arată copiilor o serie de imagini — de pildă, un copil care intră pentru prima dată într-o grădiniță. Fiecare copil adaugă câte o propoziție sau o replică, iar educatorul leagă contribuțiile într-un fir narativ coerent. Întrebările de tipul „Cum credeți că se simte copilul aici?” sau „Ce ar putea să spună colegii lui?” îi ajută pe cei mici să reflecteze la emoții și la posibile reacții sociale.

O altă variantă presupune folosirea unor *imagini disparate* — animale diferite, obiecte, scene naturale — pe care copiii trebuie să le includă într-o poveste inventată colectiv. Această activitate stimulează imaginația și gândirea divergentă, dar și capacitatea de a integra perspective diferite. De exemplu, o girafă înaltă și un arici mic pot deveni prieteni care învață să colaboreze, iar discuția se poate concentra pe acceptarea diferențelor și pe importanța cooperării.

Crearea de povești colective oferă și un puternic sentiment de apartenență. Fiecare copil contribuie la poveste, iar rezultatul final aparține întregului grup. Această experiență consolidează atât abilitățile narative și emoționale, cât și relațiile interpersonale din clasă.

La dezvoltarea acestor aspecte contribuie în mod semnificativ analiza situațiilor în care a fost folosită povestea. Utilizarea întrebărilor are rol de facilitarea a transferului informațiilor despre emoții și valori din planul imaginat al poveștii în cel al vieții reale. Printre întrebările utilizate ar putea fi:

Întrebări de analiză după poveste

1. Cine a fost personajul tău preferat din poveste? De ce?
2. Cum crezi că s-a simțit personajul principal? Fericit, trist, supărat?
3. Ce a făcut personajul atunci când era supărat/trist?
4. Ție ți s-a întâmplat vreodată ceva asemănător? Cum ai reacționat?
5. Cine a ajutat personajul în poveste? Cum l-a ajutat?
6. Ce ai fi făcut tu dacă erai în locul personajului?
7. Care a fost partea cea mai frumoasă din poveste?
8. Cum au devenit prieteni personajele?
9. Ce crezi că au învățat personajele la final?
10. Dacă povestea ar continua, ce s-ar mai putea întâmpla?
11. Cum se simte corpul tău când ești supărat/fericit, la fel ca personajul?
12. Ai vrea să fii prieten/prietenă cu personajul? De ce da sau nu?
13. Ce ai învățat tu din această poveste?
14. Poți să îmi arăți cu fața ta cum s-a simțit personajul (mimă)?
15. Dacă ai putea vorbi cu personajul, ce sfat i-ai da?

Demersul de integrare al valorilor, principiilor, al modului constructiv de raportare afectivă în raportarea copilului la sine și la ceilalți este continuat în cadrul activităților de follow-up.

3.5. Activități de follow-up: desen, colaj, mimă, construcții

Activitățile de follow-up care urmează unei povești sunt esențiale pentru consolidarea mesajelor emoționale și valorice. Ele le oferă copiilor șansa de a procesa experiența narativă prin mijloace expresive diverse — vizuale, motorii sau simbolice — adaptate particularităților vârstei timpurii. Din perspectivă pedagogică, aceste activități facilitează transferul învățării din plan simbolic în plan experiențial, ceea ce le conferă o valoare aparte (Wells, 2009).

Un prim exemplu îl constituie *desenul liber după poveste*. După ce ascultă o poveste despre prietenie, copiii sunt invitați să deseneze scena preferată

sau să își illustreze personajul favorit. În timp ce desenează, educatorul îi întreabă: „Cum se simte personajul tău acum?” sau „Ce vrei să îi spui?” Astfel, desenul devine o formă de exprimare emoțională și un suport pentru dialog.

O variantă colectivă este *colajul de emoții*. Copiii aleg imagini din reviste sau desene cu chipuri expresive și le lipesc pe o coală mare, formând un „copac al emoțiilor” inspirat din povești. Această activitate îi ajută să recunoască emoții diverse și să reflecteze la felul în care se simt personajele și ei înșiși. Alte variante ar fi *colorăm finalul poveștii* — educatorul pregătește fișe cu scene-cheie, iar copiii le colorează după propria interpretare sau *povești pe hârtie mare* — se pune pe perete o coală mare unde fiecare copil adaugă un desen mic, construind împreună o scenă din poveste.

De asemenea, *mima* oferă o oportunitate de a retrăi povestea prin expresie corporală. Copiii sunt invitați să mimeze bucuria, tristețea sau furia personajului, iar colegii ghicesc emoția. În acest fel, se dezvoltă nu doar vocabularul emoțional, ci și empatia prin înțelegerea limbajului nonverbal. Abordarea multisenzorială a conținutului poveștii stimulează atenția copiilor și mai buna receptare a mesajului. La activitățile de mimă se pot adăuga *cutia emoțiilor* — copiii aleg o imagine/figură și o pun într-o cutie în funcție de emoția pe care cred ei că o simte personajul sau o activitate de *colaj cu materiale naturale* — frunze, pietricele, bețișoare lipite pe carton pentru a recrea decorul poveștii.

În fine, *construcțiile inspirate din povești* stimulează colaborarea și creativitatea. După povestirea fabulei „Iepurele și Broasca Țestoasă”, copiii construiesc traseul cursei din cuburi, lego sau din materiale naturale. Activitatea poate fi completată de un dialog: „Cum se simte broasca? Ce s-a întâmplat cu iepurele? Voi ce ați fi făcut în locul lui?” Astfel, construcția nu este doar un joc, ci un prilej de reflecție asupra emoțiilor și valorilor din poveste.

Prin aceste activități de follow-up, povestea continuă dincolo de cuvinte, transformându-se într-un proces complex de explorare, expresie și învățare colectivă.

5. Concluzii

Analiza teoretică a evidențiat faptul că narațiunea este un instrument fundamental pentru dezvoltarea socio-emoțională timpurie, contribuind la formarea identității (Bruner, 1990; Nelson, 2007), la dezvoltarea vocabularului emoțional (Dunn, 1994; Denham, 2006), la înțelegerea perspectivelor celorlalți (Mar, Oatley & Peterson, 2009; Nikolajeva, 2014) și la

conturarea valorilor morale (Colby & Damon, 1992; Narvaez, 2002). Modelele socio-emoționale contemporane (Saarni, 1999; Fivush & Haden, 2003) subliniază că aceste procese sunt interconectate și se dezvoltă în cadrul interacțiunilor sociale și culturale mediate de limbaj.

Exemplele practice prezentate — de la jocurile de rol și teatrul de păpuși, până la poveștile colective și activitățile de follow-up — demonstrează modul în care aceste concepte teoretice se concretizează în viața cotidiană a grădiniței. Povestea devine o experiență trăită, în care copiii nu doar ascultă, ci participă, se exprimă și reflectează. Emoțiile sunt explorate într-un cadru simbolic și securizant, perspectivele multiple sunt negociate în grup, iar valorile sociale sunt interiorizate prin identificarea cu personaje.

Astfel, povestea funcționează ca un punct de întâlnire între teorie și practică. Din perspectiva cercetărilor academice, ea este recunoscută drept un mecanism fundamental al dezvoltării umane. Din perspectiva practicii educaționale, ea devine un instrument concret și accesibil, prin care educatorii pot stimula limbajul, empatia și cooperarea. Această dublă valență explică de ce povestea trebuie să ocupe un loc central în curriculumul pentru educația timpurie.

Povestea, în diversele ei forme — orală, scrisă, ilustrată, digitală sau dramatizată — se dovedește a fi unul dintre cele mai puternice instrumente educaționale ale educației timpurii. Dimensiunea practică a confirmat, la rândul său, relevanța acestor fundamente teoretice. Exemplele analizate — jocurile de rol, teatrul de păpuși, poveștile colective și activitățile de follow-up — au evidențiat că povestea nu rămâne un text inert, ci se transformă într-o experiență trăită, unde copiii își exprimă emoțiile, își dezvoltă empatia și își exersează cooperarea. Povestea creează contexte de reflecție securizante și atractive, unde emoțiile pot fi explorate fără teamă, iar soluțiile pot fi testate într-un cadru simbolic.

Astfel, povestea este simultan un cadru de învățare și un spațiu de dezvoltare socio-emoțională. Ea contribuie la formarea copilului ca individ conștient de sine, capabil să relaționeze armonios și să interiorizeze valori fundamentale pentru viața în comunitate. Din acest motiv, integrarea poveștilor în curriculumul educațional timpurie nu trebuie privită ca o activitate secundară, ci ca o strategie pedagogică centrală, cu impact de durată asupra dezvoltării copilului.

Bibliografie

- Adrián, J.E., Clemente, R.A. & Villanueva, L. (2005), Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study, *Child Development*, 78(4), 502–515. doi: [10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x).
- Astington, J.W. & Baird, J.A. (eds.) (2005), *Why language matters for theory of mind*, Oxford University Press.
- Bruner, J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002), *Making stories: Law, literature, life*, Harvard University Press.
- Colby, A. & Damon, W. (1992), *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*, Free Press.
- Denham, S.A. (2006), Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?, *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K. & Wyatt, T. (2012), How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments, *Infant and Child Development*, 21(6), 647–670. <https://doi.org/10.1002/icd.737>
- Dunn, J. (1994), *Changing minds and changing relationships*, Harvard University Press.
- Fivush, R. (2011), The development of autobiographical memory, *Annual Review of Psychology*, 62(1), 559–582. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131702>
- Fivush, R. & Haden, C.A. (2003), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and Cultural Perspectives*, New York Psychology Press
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. & Lowrance, A. (2004), The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children, *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Mar, R.A., Oatley, K. & Peterson, J.B. (2009), Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes, *Communications*, 34(4), 407–428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Narvaez, D. (2002), Does reading moral stories build character?, *Educational Psychology Review*, 14(2), 155–171. <https://doi.org/10.1023/A:1014674621501>
- Nelson, K. (2007), *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*, Harvard University Press.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K.S., Ilgaz, H., Cates, C.B. & de Sá, A.B. (2015), Using a narrative– and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, volume 31, 2nd Quarter 2015, pp. 147–162, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Nikolajeva, M. (2014), *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins.
- O'Byrne, W.I., Houser, K. & Stone, R. (2018), Digital storytelling in early childhood: Student illustrations shaping social interactions. *Frontiers in Psychology*, 9, 1800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01800>

- Pinto, G., Tarchi, C. & Bigozzi, L. (2019), Promoting narrative competence in kindergarten: An intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.003>
- Rahiem, M.D.H. (2021), Storytelling in early childhood education: Time to go digital, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00081-x>
- Saarni, C. (1999), *The development of emotional competence*, Guilford Press.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (eds.) (2000), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academy Press.
- Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M. & Cooper, P.J. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: A randomized controlled trial in a deprived South African community, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 865–873. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12352>
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- Wells, G. (2009), *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge University Press.

Cărțile ilustrate — fundament al literației emoționale în educația timpurie

Lect. univ. dr. Cosmina-Simona Lungoci (Universitatea de Vest, Timișoara),
Masterand Alexandra-Daniela Botoș (Universitatea de Vest, Timișoara)

Repere conceptuale și teoretice

Într-o lume aflată într-o continuă transformare, în care valorile sociale, modelele culturale și dinamica relațiilor interumane se schimbă repede, educația timpurie capătă o importanță deosebită. Astfel, sistemul educațional românesc caută să răspundă noilor provocări, punând accent pe formarea unor competențe esențiale pentru adaptarea copilului la dinamica lume a secolului al XXI-lea.

În acest context, devine necesară o reevaluare a metodelor și resurselor utilizate în procesul instructiv-educativ, orientarea fiind tot mai clară spre strategii centrate pe nevoile și particularitățile fiecărui copil. Accentul cade tot mai mult pe dezvoltarea competențelor emoționale, indispensabile în relațiile interumane și unei integrări armonioase în societate.

În educația timpurie, un rol important îl joacă dezvoltarea literației emoționale — capacitatea de a recunoaște, înțelege, exprima și gestiona emoțiile. Pentru majoritatea copiilor, primele etape ale dezvoltării literației emoționale au loc în perioada preșcolară, prin interacțiuni semnificative cu persoanele care le ghidează copiilor activitățile zilnice. Conform lui Goleman (1995), literația emoțională joacă un rol crucial în succesul individual, având un impact semnificativ asupra rezistenței la stres, la provocările competiției și la gestionarea problemelor de sănătate mintală. Importanța literației emoționale depășește cu mult granițele mediului educațional, având un rol esențial în toate aspectele vieții (*apud* Ripley, 2008).

Astfel, cunoașterea lumii emoționale este un proces complex, care începe de la cele patru emoții de bază, și anume, fericirea, tristețea, bucuria și frica. Tocmai datorită acestor aspecte se poate spune că este important ca literația emoțională să fie susținută prin metode și resurse educaționale adecvate, care să permită copiilor să-și cunoască, exploreze și exprime propriile emoții într-un mod firesc, dar și să identifice și înțeleagă emoțiile celor din jur.

Copiii se confruntă, de la vârste tot mai fragede, cu factori de stres și situații care necesită o gestionare eficientă a emoțiilor, însă, de multe ori, le lipsesc resursele interioare și limbajul adecvat pentru a înțelege și exprima ceea ce simt (Garces-Bacsal, 2022). Lacunele de la nivelul vocabularului emoțional îi împiedică să comunice despre frustrare, anxietate sau tristețe, făcând mai dificilă autoreglarea emoțională. Studiile internaționale arată că, în lipsa unor intervenții timpurii, dificultățile de recunoaștere și exprimare a emoțiilor pot afecta negativ atât relațiile interpersonale ale copilului, cât și parcursul său educațional (Green & Sun, 2024).

Curriculumul pentru educație timpurie (2019) evidențiază faptul că dezvoltarea emoțională a preșcolarilor presupune, în esență, formarea capacității acestora de a-și percepe și exprima propriile emoții, de a înțelege și reacționa adecvat la emoțiile celorlalți, precum și consolidarea unui concept de sine pozitiv, toate acestea fiind fundamentale pentru o evoluție armonioasă pe termen lung. Deși documentul curricular subliniază importanța dezvoltării socio-emoționale, aplicarea concretă a strategiilor și utilizarea resurselor educaționale în acest sens rămân adesea inegale și limitate în practica pedagogică.

Una dintre resursele pedagogice moderne, apreciate atât de specialiști, cât și de practicieni, este cartea ilustrată pentru copii, care reunește imaginea și textul într-un format accesibil vârstei preșcolare. Cu toate acestea, în România, integrarea sistematică a cărților ilustrate în dezvoltarea literației emoționale este puțin cercetată și aplicată fragmentar. Lipsesc studii în context românesc, care să exploreze în ce măsură și în ce condiții aceste cărți pot produce schimbări semnificative în comportamentele emoționale ale copiilor preșcolari. Practica actuală variază considerabil de la o grădiniță la alta, existând un decalaj între potențialul educativ al cărților ilustrate, demonstrat în studiile internaționale, și gradul de valorificare efectivă a acestora în învățământul preșcolar românesc, cu scopul dezvoltării literației emoționale a copiilor.

Cercetările evidențiază că există o legătură strânsă între învățare și latura emoțională: un copil care își poate identifica, recunoaște și gestiona emoțiile, dar și înțelege emoțiile altora are mai multe șanse de reușită atât în plan educațional, cât și social. De aceea, în educația timpurie ar fi recomandat să se acorde o mai mare atenție dezvoltării literației emoționale. Literatura de specialitate evidențiază faptul că emoțiile au un impact semnificativ asupra atenției, memoriei și procesului de învățare, precum și asupra capacității copiilor de a dezvolta relații pozitive (Salovey & Mayer, 1990). Așadar, dezvoltarea literației emoționale de la vârste fragede nu este doar un deziderat teoretic, ci o necesitate practică recunoscută în curriculumul de educație timpurie la nivel internațional și național.

Relevanța științifică a acestei problematice este susținută de ancorarea sa într-un cadru teoretic dublu, oferit de teoria inteligenței emoționale (Goleman, 1995) și teoria lecturii multimodale (Nikolajeva & Scott, 2006), care fundamentează în mod riguros analiza relației dintre intervențiile educaționale bazate pe cartea ilustrată și dezvoltarea literației emoționale la vârsta preșcolară.

Teoria inteligenței emoționale (Goleman, 1995) evidențiază importanța abilităților care permit individului să recunoască, să înțeleagă, să exprime și să gestioneze emoțiile proprii, precum și să răspundă adecvat emoțiilor celorlalți. Inteligența emoțională include cinci dimensiuni esențiale: conștientizarea de sine, autoreglarea, motivația, empatia și abilitățile sociale. Astfel, această teorie oferă un cadru conceptual solid pentru înțelegerea și evaluarea modului în care intervențiile educaționale bazate pe literatura ilustrată pot contribui la dezvoltarea literației emoționale. Teoria lecturii multimodale (Nikolajeva & Scott, 2006) presupune interpretarea simultană a mai multor moduri de comunicare — în special textul scris și imaginea — care coexistă într-o carte ilustrată. Potrivit autorilor, aceste două componente nu sunt paralele, ci colaborează activ, pentru a construi înțelesuri, emoții și mesaje profunde pentru cititor.

În practica pedagogică tradițională, cărțile ilustrate pentru copii erau utilizate predominant ca mijloc de stimulare a citirii și de susținere a literației în sensul general al conceptului, fiind apreciate, în special, pentru contribuția lor la dezvoltarea limbajului și a abilităților cognitive. Doar în ultimii ani, cercetările din domeniul psihologiei cognitive și al pedagogiei au început să evidențieze rolul lor semnificativ. Deși poveștile ilustrate au fost mult timp neglijate ca mijloc pedagogic de educație emoțională, ele pot oferi experiențe valoroase pentru formarea empatiei și a competențelor emoționale ale copiilor (Nikolajeva, 2013).

O componentă-cheie în educația socio-emoțională la vârsta preșcolară o reprezintă limbajul emoțiilor. Acest aspect al literației emoționale poate fi cultivat, în mod natural, prin intermediul poveștilor, unde copiii întâlnesc situații variate și emoții diverse, învățând să le recunoască și să le numească. Pentru a sprijini dezvoltarea vocabularului emoțional, cadrele didactice trebuie să ofere copiilor termeni clari, pornind de la emoțiile de bază, precum „tristețe”, „fericire”, „frică” sau „furie”, manifestând totodată sensibilitate față de stările lor emoționale și validând întreaga gamă de emoții pe care aceștia le experimentează (Epstein, 2007). Harper (2016) evidențiază felul în care o poveste aleasă potrivit, alături de o discuție receptivă și adaptată vârstei copiilor, le oferă acestora oportunitatea de a înțelege și de a reflecta asupra unor conflicte sau

situații emoționante, care pot semăna cu propriile lor trăiri sau cu cele ale colegilor lor.

Așadar, dezvoltarea capacității copiilor de a recunoaște, înțelege și exprima emoțiile proprii și pe ale celorlalți reprezintă o componentă esențială a educației timpurii, cu impact direct asupra succesului educațional și social al acestora. Cărțile ilustrate, însoțite de discuții adecvate nivelului de dezvoltare al copiilor, oferă un cadru ideal pentru explorarea și exprimarea trăirilor emoționale. Această temă devine, prin urmare, nu doar actuală, ci și esențială pentru conturarea unor practici educaționale moderne, centrate pe copil.

Ce este literația emoțională?

Literația emoțională este un concept fundamentat pe valori, care influențează toate aspectele relațiilor interumane, stând la baza bunăstării relaționale dintre indivizi și în cadrul comunităților școlare (Roffey, 2008). Salovey & Sluyter (1997) definesc literația emoțională ca fiind capacitatea de a înțelege cu claritate, de a evalua și de a transmite sentimente, capacitatea de a accesa și/sau de a manifesta emoții, de a conștientiza emoțiile și de a le controla, pentru a încuraja dezvoltarea emoțională și intelectuală. Primele etape ale învățării alfabetizării emoționale încep înainte de școală, acasă, prin interacțiuni de calitate între copil și aparținătorul său principal. Deși copiii mici pot trăi emoții intense, ei au o capacitate limitată de a le identifica și diferenția (Ripley, 2008). Copiii care dezvoltă o bază solidă în alfabetizarea emoțională sunt mai pregătiți să facă față frustrărilor, se implică mai rar în conflicte și manifestă mai puține comportamente autodistructive, comparativ cu cei care nu au o astfel de fundație (Joseph *et al.*, 2005). Cercetătorii susțin că literația emoțională joacă un rol crucial în determinarea și anticiparea reușitelor viitoare în diverse domenii ale vieții, fiind esențială pentru obținerea succesului în multiple forme, iar existența unor programe de educare a copiilor sub aspectul acestei dimensiuni a îmbunătățit semnificativ abilitățile sociale, atitudinile, comportamentul și performanțele lor școlare, reducând, totodată, nivelul problemelor de comportament și al stresului emoțional (Durlak *et al.*, 2011; Harada & Watanabe, 2007; Sklad *et al.*, 2012; Taylor *et al.*, 2017; Bocchino, 1999). În schimb, neglijarea literației emoționale se reflectă la copii printr-o stimă de sine scăzută, resentimente, agresivitate, frică, durere și anxietate, iar până la adolescență, aceste probleme se pot manifesta prin depresie, dependență, agresivitate și comportamente de autovătămare, precum anorexie, bulimie sau refuzul de a merge la școală (Sherwood, 2008). Goleman (1995) subliniază faptul că literația

408 emoțională joacă un rol crucial în succesul din viața noastră, evaluat pe baza mai multor criterii. Aceasta sporește rezistența la stresul generat de obiective și competiție, contribuind, de asemenea, la protejarea împotriva problemelor de sănătate mintală.

Așadar, literația emoțională poate fi conceptualizată ca un construct multidimensional, care constă în înțelegerea emoțiilor proprii, capacitatea de empatie, capacitatea de a recunoaște emoțiile, de a aborda și „repara” daunele emoționale și de a înțelege lumea și contextul emoțiilor (Matthews, 2006; Steiner & Perry, 1997).

De ce cărțile ilustrate sprijină învățarea emoțiilor? Argumente și dovezi empirice

O carte ilustrată combină imagini și cuvinte pentru a oferi un sens, deoarece imaginile ilustrează, iar cuvintele exprimă, acestea fiind două forme diferite de comunicare, dar complementare în plan educațional. Cititorul interpretează atât imaginile — textul vizual — cât și cuvintele — textul verbal. De aceea, ilustratorul american Shulevitz (1985) a afirmat că o carte ilustrată „nu poate fi citită la radio și înțeleasă pe deplin”. Tan (2001) susține că acest concept se referă la „a arăta și a povesti”, oferind o fereastră prin care putem învăța cititul în sens larg, investigând conexiunile dintre cuvinte, imagini și lumea înconjurătoare.

Pe măsură ce copiii cresc și trec de la grădiniță la școală, cei care iubesc cărțile ilustrate și activitatea de a li se citi sunt mai predispuși să devină copii care vor să citească și care consideră că lumea lecturii le este accesibilă și posibilă (Niland, 2023). Cărțile ilustrate sunt pentru toți cei care sunt curioși, care se simt atrași de tot ceea ce este mister și ciudățenie, cărora le place să pună mereu întrebări, să își folosească imaginația și care sunt dispuși să acorde timp și atenție acestui proces (Tan, 2001). De-a lungul timpului, cărțile ilustrate pentru copii au înregistrat modificări semnificative în ceea ce privește temele abordate și tonul narațiunii. În trecut, aceste cărți aveau rolul de a fi povești pentru adormit copiii, introducându-i în concepte precum binele și răul, dar și în învățămintele despre a da și a lua, sau despre nevoi și dorințe. Aceste teme au fost înlocuite treptat cu imagini mai realiste, care reflectă întâmplările din viața cotidiană (Pu, 2019). Combinația extraordinară de poveste vizuală și textuală pe care o oferă aceste cărți reprezintă o experiență literară deosebit de valoroasă.

Niland (2023) evidențiază felul în care cărțile ilustrate sunt o parte esențială din viața multor copii mici, fie acasă, fie în instituțiile de educație timpurie sau școlare. Combinarea creativă a cuvintelor și a imaginilor

vizuale poate atrage atenția copiilor, le stimulează imaginația și le sprijină dezvoltarea ca autori de sensuri.

Ilustrațiile din cărți le permit copiilor să vizualizeze lucruri imaginare, adăugând un sens creativ și captivant poveștilor. Aceste imagini joacă un rol important în atragerea copiilor către cărți, stimulându-le imaginația și sporindu-le interesul pentru lectură. Ele fac lectura mai plăcută și dau viață textului, oferindu-le copiilor o legătură directă cu personajele preferate. În plus, fiecare copil interpretează ilustrațiile într-un mod propriu, în funcție de gândurile și pasiunile personale (Al Hinaai, 2010).

Așadar, importanța cărților ilustrate în dezvoltarea literației emoționale are la bază mai multe argumente: susțin dezvoltarea empatiei și inteligenței emoționale; ajută copiii să recunoască și să exprime emoțiile (Niland, 2023; Nikolajeva, 2013); conțin povești accesibile, prezentate într-un limbaj clar, simplu, dar profunde, valorificând teme emoționale relevante, prin prisma unor personaje expresive, ce reprezintă modele emoționale ușor recunoscutibile prin abordări metodologice adecvate; conțin imagini sugestive, care sprijină înțelegerea emoțiilor, transmit mesaje educative, prezintă situații familiare, prin care copiii se pot identifica cu personajele, oferă modele de gestionare a emoțiilor prin istorisiri relevante, facilitează dialogul despre sentimente într-un cadru securizant ș.a.

Un avantaj al valorificării cărților ilustrate cu scopul dezvoltării literației emoționale îl reprezintă faptul că acestea contextualizează și facilitează învățarea unui vocabular emoțional bogat (Niland, 2023). Conform specialiștilor, vocabularul emoțional, cuprinde două subtipuri de cuvinte: vocabularul specific emoțiilor, care se referă la cuvintele care denumesc emoții (de exemplu, „fericit“, „trist“, „entuziasmat“, „supărat“ etc.) (Ogren & Sandhofer, 2021), și vocabularul asociat emoțiilor, care se referă la cuvintele „încărcate emoțional“, care invocă sau se asociază cu stări emoționale (de exemplu, „prietenie“, „minunat“, „înfricoșător“ etc.) Vocabularul emoțional este esențial pentru capacitatea copiilor de a construi și categorisi experiențele emoționale proprii și ale altora (Barrett, 2017; Ogren & Sandhofer, 2021). În general, copiii care cunosc mai multe cuvinte din vocabularul emoțional prezintă rezultate mai bune în ceea ce privește alfabetizarea emoțională (Grosse & Struebel, 2024; Sturrock & Freed, 2023). Vocabularul emoțional este dificil de învățat și de predat, dat fiind caracterul său abstract și complex (Grosse *et al.*, 2021). Cărțile ilustrate pentru copii reprezintă însă o resursă pentru dezvoltarea vocabularului specific emoțiilor, dat fiind faptul că acestea conțin un lexic mai intens din punct de vedere emoțional decât structurile discursive adresate copiilor în mod curent, prezentând, de obicei, narațiuni care aduc în

410 prim-plan situații emoționale și oportunități de discuții pe tema emoțiilor. (Dawson *et al.*, 2021)

Singurul studiu care a examinat în mod specific vocabularul emoțional într-un corpus de cărți ilustrate pentru copii a fost cel realizat de Dawson *et al.* (2021). Autorii au analizat 160 de cărți ilustrate (aproximativ 320 000 de cuvinte) și au comparat vocabularul cu un corpus de referință al discursului adresat copiilor (3,8 milioane de cuvinte extrase din CHILDES*). Ei au calculat „cuvintele-cheie” ale cărților ilustrate, pe care le-au numit „cuvinte din cărți”, concluzionând că vocabularul din cărți transmite o intensitate emoțională mai mare decât cuvintele tipice din discursul adresat copiilor în viața de zi cu zi. Un studiu similar, dar care a urmărit frecvența cuvintelor din vocabularul emoțiilor, analizând 2 146 de transcrieri ale cititorilor de cărți ilustrate de pe rețelele de socializare, a relevat că cele mai frecvente cuvinte din sfera emoțiilor, la care sunt expuși copiii în cărțile ilustrate includ „dragoste”, „ajutor”, „bun”, „trist” și „regret”, în timp ce, cuvintele-cheie cele mai importante, asociate emoțiilor sunt: „obosit”, „curajos”, „îngrozit” și „recunoscător”. Vocabularul emoțional cel mai frecvent desemnează, prin urmare, atât emoții pozitive, cât și negative (Green & Sun, 2024), cărțile ilustrate crescând frecvența și diversitatea vocabularului emoțional în mediul lingvistic al copiilor. Astfel de schimbări pozitive în vocabularul însușit ar putea contribui la dezvoltarea competențelor emoționale. Dat fiind faptul că emoțiile sunt construite ca reprezentări stocate, abstractizate din mai multe experiențe anterioare, care ajung să fie etichetate pe măsură ce copiii învață vocabularul emoțional, citirea cărților ilustrate ar putea adăuga o valoare esențială dezvoltării emoționale a copiilor, prin îmbogățirea experiențelor lor cu limbajul emoțiilor în contexte diverse, care, deși fictive, le oferă o expunere semnificativ mai mare la vocabularul emoțional decât ar primi în mod obișnuit. (Green & Sun, 2024)

În contextul învățământului preșcolar românesc, am derulat o cercetare cvasi-experimentală, cu scopul de a evidenția modul în care lectura cărților ilustrate contribuie la îmbunătățirea capacității copiilor de a recunoaște/numi emoțiile, de a identifica factorii declanșatori ai acestora, de a le înțelege, de a le exprima printr-un limbaj adecvat și de a le autoregla. În cadrul cercetării, am acordat atenție selecției cărților ilustrate care abordează explicit emoțiile de bază — fericirea, tristețea, furia și frica — și utilizarea lor ca suport în activități didactice. Participanții la studiu au fost 30 de preșcolari din două grupe mijlocii (un grup experimental și un

* The Child Language Data Exchange System (CHILDES) este un corpus creat în 1984, de Brian MacWhinney și Catherine Snow, pentru a servi drept repozitoriu central pentru datele privind însușirea limbii materne. <https://talkbank.org/childes/>

grup de control), cu vârste cuprinse între 4 și 5 ani, din două grădinițe din mediul rural, din județul Timiș. Cercetarea a fost configurată sub forma pre-test/intervenție pedagogică bazată pe cărți ilustrate/post-test. Evaluarea literației emoționale a preșcolarilor înainte și după intervenția pedagogică s-a realizat pornind de la lectura textelor literare *Monstrul culorilor*, de Anna Llenas (pre-test) și *Bruno. Emoțiile ne unesc*, de Andreea Chiru-Maga (post-test), pe baza unui chestionar ce conține întrebări deschise, aplicat individual fiecărui copil, care urmăresc capacitatea acestora de a: identifica evenimentul sau situația care a declanșat emoțiile personajului; recunoaște și numi emoțiile personajului, în raport cu situații concrete din poveste; compara propriile emoții cu cele ale personajului. Între momentul pre-testului și post-testului, grupul experimental a participat, timp de două luni, la șapte activități educaționale bazate pe lecturi din cărțile ilustrate, care au avut scopul de a stimula recunoașterea, exprimarea și gestionarea emoțiilor de bază (patru activități de dobândire de cunoștințe, respectiv trei de fixare și sistematizare a conținuturilor). S-a atras atenția asupra emoțiilor, expresiei personajelor, dar și asupra acțiunilor care au declanșat emoțiile respective, prin prisma ilustrațiilor. Pornind de la ilustrațiile prezentate, s-a făcut legătura și cu situații reale din viață, când preșcolarii au simțit emoțiile respective. Cărțile ilustrate care au fost valorificate sunt: *Prințesa Stela este tristă*, de Molly Martin, *Emoțiile lui Noni. Sunt fericit!*, de Aurelie Chien Chow Chine, *Prințesa Otilia este furioasă*, de Molly Martin și *Emoțiile lui Noni. Îmi este frică!*, de Aurelie Chien Chow Chine.

Pre-testul a relevat valori scăzute ale literației emoționale, pe toate componentele acesteia, atât la grupul experimental, cât și la cel de control. După intervenția pedagogică asupra grupului experimental, au fost obținute următoarele rezultate: în privința recunoașterii/denumirii emoțiilor, grupul experimental a înregistrat o medie mai ridicată (5,60) față de cea obținută de grupul de control (5,27), dar nesemnificativă din punct de vedere statistic. Aceasta este explicabilă în lumina rezultatelor lui Grosse *et al.* (2021), care susțin că dobândirea vocabularului emoțional este un proces gradual, iar la vârste mici, copiii folosesc termeni generali înainte de a adopta un limbaj mai specific. Intervenția prin povești ilustrate pare să fi facilitat acest proces, chiar dacă nu suficient de intens pentru a produce diferențe statistice notabile pe termen scurt. În ceea ce privește identificarea factorilor declanșatori ai emoțiilor, rezultatul nu a fost semnificativ din punct de vedere statistic, însă scorul mai ridicat înregistrat de grupul experimental, 5,33, față de cel obținut de grupul de control, 4,80, indică o influență favorabilă a intervenției. Această evoluție este susținută de Ripley (2008) și Green & Sun (2024), care afirmă că înțelegerea cauzelor

412 emoțiilor se dezvoltă prin expunere constantă la contexte narative și vocabular emoțional diversificat.

Deși rezultatul a fost nesemnificativ din punct de vedere statistic și în ceea ce privește autoreglarea emoțiilor (mărimea efectului [$r = 0,179$]) fiind redusă), media mai mare obținută de grupul experimental (16,43 *vs.* 14,57) sugerează un progres. Potrivit lui McGovern (2019) și Salovey & Mayer (1990), capacitatea de autoreglare emoțională necesită intervenții repetate și un cadru securizant de învățare, ceea ce justifică rezultatele modeste obținute după o intervenție relativ scurtă, de aproximativ două luni.

Per total însă, competența de literație emoțională a preșcolarilor din grupul experimental a înregistrat o evoluție semnificativă din punct de vedere statistic, media scorurilor crescând de la 6,87 ($AS = 1,767$), în pre-test, la 11,80 ($AS = 2,145$), în post-test. S-a evidențiat o diferență semnificativă statistic între cele două momente de măsurare ($t = -12,854$), pragul de semnificație fiind .000. Mărimea efectului ($d = 2,50$) a fost mare, indicând un impact substanțial al intervenției educaționale asupra nivelului de literație emoțională, fapt ce evidențiază eficiența intervenției aplicate în cadrul grupului experimental. Aceste rezultate obținute pot fi puse în relație și cu cele ale lui Ripley (2008), obținute prin programul „First Steps to Emotional Literacy”, care oferă o intervenție structurată asupra dezvoltării literației emoționale. Acesta se bazează pe o abordare progresivă, în care copiii învață să recunoască, să exprime și să regleze emoțiile de bază — fericirea, tristețea, frica și furia — prin activități zilnice susținute de povești și discuții.

Prin urmare, atât literatura de specialitate, cât și datele empirice obținute demonstrează că poveștile ilustrate nu doar informează, ci modelează, devenind veritabile punți între trăirea emoțională internă a copilului și înțelegerea lumii înconjurătoare.

Piste de analiză și interpretare a emoțiilor din cărțile ilustrate

După cum evidențiam în exemplele practice de mai sus, numeroase cărți ilustrate se concentrează pe emoții, tratându-le într-o gamă variată, de la simplu, literal și direct, până la subtil și metaforic.

Studiile din psihologia cognitivă susțin că trăsăturile cele mai evidente care reflectă emoțiile umane sunt reprezentările ochilor și gurii, iar acestea au caracter universal. (Nikolajeva, 2013) Probabil, astfel se justifică faptul că emoticoanele funcționează pentru comunicarea vizuală universală. Forma gurii este, fără îndoială, cea mai proeminentă trăsătură și, prin urmare, este utilizată în mod excesiv în cărțile ilustrate. Astfel, fericirea și tristețea sunt

clar recunoscute prin colțurile ridicate, respectiv coborâte ale gurii. O gură larg deschisă poate semnifica frică sau furie. Absența gurii, în unele cărți ilustrate, face ca emoțiile personajului să fie mai greu de citit.

Ochii larg deschiși semnaleză fie surprindere, fie frică. O combinație dintre ochi închiși și gură deschisă sugerează suferință. Sprâncenele ridicate pot transmite furie. Expresia feței nu este însă singura modalitate de comunicare a emoțiilor. Emoțiile sunt corelate cu mișcările corpului și cu poziția spațială. Astfel, brațele întinse semnaleză bucurie, în timp ce brațele atârând molatic pe lângă corp semnaleză suferință. Când interpretăm imaginile, ne proiectăm propriile emoții pe figurile reprezentate. În schimb, cărțile ilustrate oferă imagini ale personajelor, care ne ajută să înțelegem emoțiile oamenilor în viața reală. Este dificil să citim o emoție atunci când nu există o expresie externă clară a acesteia, de exemplu, la un animal sau un obiect. Cu toate acestea, în mod paradoxal, cărțile ilustrate abundă în personaje nonumane, mai exact animale, jucării, mașini, obiecte, fenomene naturale etc. Totuși, ca cititori, suntem capabili să ne implicăm în emoțiile acestor personaje pentru că le antropomorfizăm, adică le atribuim conștiință umană. Așa cum susține psihologia cognitivă, antropomorfizarea este modul nostru de a înțelege lumea. Putem empatiza cu personaje pe care în viața reală le-am putea considera dezgustătoare (broaște, omizi, păianjeni, șoareci, porci) sau periculoase (urși, lei, hipopotami, crocodili). În mod similar, citim emoțiile personajelor nonumane prin limbajul corpului lor, chiar dacă acestea nu au fețe.

În plus, atunci când citim imagini din cărți ilustrate, trebuie să ne raportăm și la o serie de convenții artistice. Interpretăm personajele aflate în prim-plan și plasate în centrul imaginii ca fiind fericite și mulțumite, în timp ce ne raportăm la personajele înghesuite în colțuri sau împinse în fundal ca fiind nefericite, singure și speriate. Atribuim fericirea personajelor poziționate în partea de sus a paginii. Din punct de vedere cromatic, asociem stări de spirit cu anumite culori: roșu cu agresivitate, galben și verde cu bucurie, gri și negru cu suferință, iar maro, poate, cu dezgust.

Baloanele de gânduri pot conține imagini suplimentare, care reflectă starea de spirit a personajului. Ele pot include, de asemenea, imagini ale unor amintiri plăcute, triste sau înfricoșătoare.

Convenția emoticoanelor face ca, un registru larg de emoții să fie ușor de înțeles atunci când le întâlnim în narațiunile multimedia. Deși nu se întâmplă în viața reală, prin convenție, o gură zigzagată sugerează furie sau frică, părul ridicat semnifică frică extremă etc. Înțelegerea acestor convenții este un aspect ce ține de alfabetizarea vizuală și, prin urmare, poate fi încurajată și antrenată încă de la cele mai fragede vârste. (Nikolajeva, 2013)

Aceste considerații subliniază faptul că emoțiile sunt, prin definiție, nonverbale, iar limbajul nu poate transmite niciodată o emoție în mod explicit. În acest context, cărțile ilustrate oferă o oportunitate unică de a dezvolta literația emoțională în rândul copiilor.

Sugestii metodice pentru identificarea și denumirea celor 4 emoții de bază, prin imagini

În cadrul activităților de educare a limbajului, lectura educatoarei, respectiv povestirea educatoarei sunt prilejuri de familiarizare a preșcolarilor cu emoțiile prin intermediul cărților ilustrate. Redăm mai jos descrierea succintă a unor secvențe de activitate (lectura educatoarei), în cadrul cărora preșcolarii învață despre tristețe.

Lectura educatoarei: *Prințesa Stela este tristă*, de Molly Martin

Captarea atenției se poate realiza cu ajutorul prezentării copertii cărții, punându-se accentul pe mimica personajului.

„Pe cine vedeți în această imagine?” (O fetiță.)

„Este o fetiță obișnuită? De ce?” (Nu, este o prințesă, deoarece are o coroană pe cap.)

„Cum credeți că se simte fetița? Credeți că este bucuroasă? Fericită?” (Nu, este supărată, spunem că este tristă.)

„Cum v-ați dat seama că se simte tristă?” (Pentru că are colțurile gurii îndreptate în jos.)

„Dar ochii ei cum sunt?” (Privesc în jos.)

„Și sprâncenele cum sunt?” (Sunt îndreptate în partea de jos.)

Se anunță **titlul poveștii**.

În etapa de **dirijare a învățării** se citește povestea copiilor, prezentându-se, în același timp, imaginile și explicându-se cuvintele necunoscute, prin metode specifice.

Sunt Prințesa Stela Steluța Luna. Castelul meu este tăcut și sumbru. (sumbru, adică întunecat) De ce? Pentru că sunt tristă. Iar tristețea este o emoție tăcută. Sunt multe lucruri care mă fac să mă simt tristă. Priviți! Ce exprimă fața prințesei? (tristețe). De ce exprimă tristețe? (pentru că ochii, gura și sprâncenele sunt îndreptate în jos). De exemplu, când prietenele mele nu vor să se joace cu mine. Ce face prințesa în această imagine? (stă singură pe o bancă și se simte tristă, privind cum prietenele sale se joacă fără ea). Unde își ține mâinile? (la bărbie) Când pierde o partidă de șah. (Șahul este un joc în care doi jucători își mută piesele pe o tablă specială, încercând să captureze regele adversarului. Tabla de șah are pătrățele albe și negre. Fiecare piesă se mișcă în felul ei, iar scopul jocului este să pui regele adversarului în „șah mat”,

adică într-o poziție din care nu mai poate scăpa. Se poate folosi și metoda directă, prezentarea unei table de șah.) *Când mă simt rău, mă doare burtica și mă doare capul. Cum arată fața ei în această imagine? (tristă, cu ochii în lacrimi.) Astăzi sunt tristă că mama și tata au plecat în vacanță. Ce exprimă fața prințesei pe lângă cea a mamei? (tristețe). De ce? Când sunt tristă nu vreau să vorbesc cu nimeni. Nu am chef să mănânc. Ce observați la fața ei? (mâna dreaptă o ține pe față, iar ochii și gura ei sunt îndreptate în jos și exprimă tristețe). Nu am chef să mă joc. Când sunt tristă, nu vreau decât să fiu singură. Vreau să plâng. Vreau să stau bosumflată (bosumflată, adică tristă, supărată) Ce face prințesa? (plânge). Știu că e firesc (firesc, adică normal, obișnuit) să fii trist uneori. O prințesă adevărată nu este fericită tot timpul. Dar o prințesă adevărată nu este nici tristă tot timpul. Ce observați la privirea ei? (se uită în jos.) Pe măsură ce crești și te faci mare, este firesc să te simți uneori trist. Sunt o mulțime de lucruri triste pe lume. Dar sunt și foarte multe lucruri care te fac fericit. Când sunt tristă, încerc să-mi amintesc lucrurile bune. Vorbesc cu cineva despre emoțiile mele. Atunci tristețea începe să dispară. Pot iar să zâmbesc și lucrurile par să se îndrepte. De această dată, ce observați la fața acesteia? (zâmbeste.) Sunt Prințesa Stela Steluța Sorina Luna, iar castelul meu este luminos și vesel. De ce? Pentru că eu sunt luminoasă și veselă. Sfârșit!*

Fixarea conținutului poveștii se realizează prin intermediul unei roți a întrebărilor:

Cum s-a numit povestea de astăzi? (*Prințesa Stela este tristă*)

Ce emoție a simțit Stela? (*Tristețe*)

Ce este aceea o emoție? (*Emoția este o trăire pe care o simțim în diferite momente din viața noastră.*)

Când se simțea prințesa tristă? (*Când lua o notă mică la școală, când prietenele ei nu voiau să se joace cu ea.*)

Cum se simțea când pierdea o partidă de șah și când se simțea rău? (*tristă*)

Cum v-ați dat seama, din imagine, că este tristă? (*Pentru că ochii, gura și sprâncenele erau îndreptate în partea de jos*)

Ce dorea să facă atunci când era tristă? (*Să fie singură, să plângă, să stea bosumflată.*)

Ce a făcut pentru a nu mai fi tristă? (*Își amintea de lucrurile bune, vorbea cu cineva despre emoția ei.*)

Voi când vă simțiți triști?

Cum arătați voi când sunteți triști? (*se cheamă câțiva preșcolari în față pentru a observa și ceilalți copii expresia tristă pe care o mimează.*)

Cine v-a ajutat să vă simțiți mai bine, să nu mai fiți triști?

Fixarea emoției: Tristețea este o emoție normală, care apare atunci când pierdem o jucărie, când cineva nu vrea să se joace cu noi sau când ne este dor de cineva drag. Uneori poate plângem, alteori ne dorim să fim singuri când suntem triști. Dar putem schimba tristețea într-o stare de bine, așa cum a făcut și prințesa, vorbind despre tristețea noastră, acceptând îmbrățișări și gândindu-ne la lucrurile bune din viața noastră și la cei dragi. Cu ajutorul celor din jur, putem trece peste emoțiile care ne fac să ne simțim rău, cum e tristețea, și să trăim emoții care ne fac să ne simțim bine. Întotdeauna putem să depășim stările care ne fac să simțim emoții neplăcute.

Pentru **obținerea performanței**, preșcolarii pot primi o fișă de lucru cu imagini* ce redau diverse emoții, având ca sarcină încercuirea aceleia care reprezintă sentimentul de tristețe.



Încercuiește imaginea care prezintă un copil trist.

Figura 1. Fișă de lucru (OpenAI, 2023)

O altă sarcină de lucru, care îi ajută la fixarea expresiei faciale a persoanelor triste, le poate cere să deseneze gura unui emoticon, pentru a reda tristețea.



Figura 2. Tristețea (OpenAI, 2023)

* Toate imaginile din acest capitol au fost generat de IA, ChatGPT, folosind prompturi generatoare de conținut specific.

În mod similar acestui demers pedagogic, pot fi predate și celelalte 3 emoții de bază: fericirea, bucuria și frica. În cadrul cercetării amintite mai sus, am folosit în acest sens următoarele cărți ilustrate: *Emoțiile lui Noni. Sunt fericit!*, de Aurelie Chien Chow Chine, *Prințesa Otilia este furioasă*, de Molly Martin și *Emoțiile lui Noni. Îmi este frică!*, de Aurelie Chien Chow Chine. Este recomandat, pentru fixarea emoțiilor și a vocabularului specific acestora, după predarea a două emoții să urmeze o activitate de fixare a acestora, apoi să se treacă la însușirea celorlalte două. De asemenea, la finalul celor 4 emoții de bază, este binevenită o activitate de recapitulare și sistematizare a acestora, care poate fi făcută prin activități ludice, cu mult suport intuitiv. Ca mijloace didactice în acest sens, s-ar putea folosi, printre altele, jocul *Monstrul culorilor* sau cărțile de joc *Emoțiile și familia mea*. Așa cum evidențiau și studiile internaționale invocate la începutul capitolului, dezvoltarea literației emoționale necesită o abordare sistematică, de lungă durată. Lexicul emoțiilor trebuie actualizat și introdus în contexte de comunicare curente, pentru a intra în vocabularul activ al copiilor. Considerăm că la fel de importantă în procesul de dezvoltare a literației emoționale este și evaluarea acesteia, prin instrumente adecvate, la care vom face referire în continuare, prin câteva sugestii preluate și adaptate din literatura științifică internațională.

Cum evaluăm competența de literație emoțională?

Literația emoțională a fost conceptualizată ca un construct multidimensional, care constă în înțelegerea emoțiilor proprii, în capacitatea de a recunoaște emoțiile, de a identifica acele cuvinte ce desemnează emoții și de a percepe intensitatea emoțională. Pentru a evalua acești parametri, literatura de specialitate ne oferă mai multe posibilități.

Pentru a evalua abilitățile copiilor de a identifica emoțiile, de a explica ce declanșează acele emoții și de a atribui o anumită intensitate emoției a fost alcătuit un chestionar utilizând scenarii ipotetice cu întrebări deschise. (Watanabe *et al.*, 2022) Redăm mai jos o adaptare a acestuia, pentru învățământul preșcolar.

- 1. Scenariu pozitiv:** *Un copil primește un cadou de ziua lui de la un prieten. Astăzi este ziua de naștere a lui X. El/ea a primit un cadou de la prietenul/prietena X. Era un cadou pe care copilul și-l dorea.*

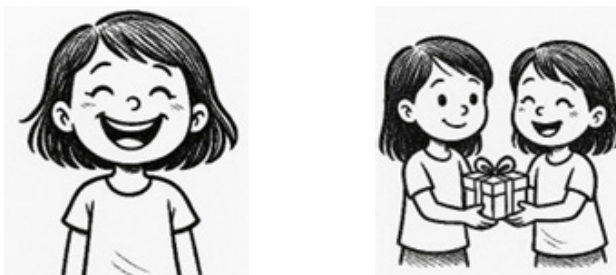


Figura 3. Ilustrarea scenariului emoțional pozitiv (OpenAI, 2023)

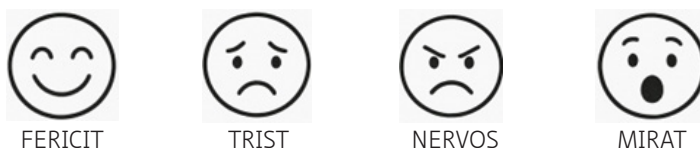


Figura 4. Ilustrarea expresiei faciale selectate (pentru scenariul pozitiv) (OpenAI, 2023)



Figura 5. Termometrul emoțiilor (OpenAI, 2023)

Pentru fiecare scenariu, inclusiv cele de mai jos, participanților li se prezintă imagini adecvate și li se adresează următoarele întrebări și sarcini de lucru: „Ce expresie are X/Y pe chip?” (Figura 3), „Cum se simte X/Y?” (Figura 4), „De ce se simte X/Y așa?” și „Colorează intensitatea acestui sentiment (cât de trist/fericit/nervos/mirat este X/Y) pe termometrul emoțional!” (Figura 5).

- 2. Scenariu negativ:** *Un copil care se confruntă cu opinii contradictorii în timp ce se joacă cu un prieten.*

X voia să se joace de-a prinselea. Y i-a spus prietenului său: „Hai să ne jucăm de-a prinselea!” Dar X a spus că voia să se joace fotbal.

- 3. Scenariu mixt negativ:** *Un copil care pierde în fața unui prieten la un concurs sportiv, în ciuda faptului că s-a antrenat mai mult decât acel prieten.*

X și Y sunt prieteni foarte buni. X s-a antrenat mult pentru concursul sportive, dar Y nu s-a antrenat deloc. Cu toate acestea, în final, Y a ieșit pe primul loc, iar X a ieșit pe locul șase.

- 4. Scenariu mixt pozitiv:** *Un copil este lăudat de un profesor în prezența unui prieten.*

X și Y erau prieteni. X a fost lăudat de profesor. Y era acolo în acel moment și a asistat la acest episod.

Un alt instrument de măsurare a literației emoționale a preșcolarilor poate fi reprezentat de testul de evaluare a cunoștințelor referitoare la cele patru emoții de bază (fericirea, tristețea, frica și furia), care urmărește trei aspecte: recunoașterea emoțiilor de bază, denumirea acestora folosind un limbaj adecvat și identificarea factorilor declanșatori. Acesta a fost preluat și adaptat dintr-un ghid educațional care oferă un program structurat pentru dezvoltarea literației emoționale la preșcolari (Ripley, 2008). Poate fi configurat în funcție de conținutul textului literar povestit din cartea ilustrată. Răspunsurilor la fiecare întrebare li se acordă punctaje, în funcție de gradul de dificultate și complexitate pe care îl prezintă.

De exemplu, pentru evaluarea poveștii *Monstrul culorilor* de Anna Llenas, putem folosi întrebările de mai jos.

Ce s-a întâmplat în poveste?

Indică corect personajele și acțiunea — 3p

Indică doar personajele — 2p

Indică fragmentar acțiunea — 1p

Cum s-a simțit monstrul culorilor?

Numește corect cele 4 emoții — 4p

Numește corect 3 emoții — 3p

Numește corect 2 emoții — 2p

Numește corect o emoție — 1p

Ce a făcut acesta?

Indică răspunsul corect și complet — 2p

Indică răspunsul parțial corect — 1p

Ascultând povestea, te-ai simțit la fel ca monstrul culorilor?

Indică între 3 și 4 emoții — 2p

Indică între 1 și 2 emoții — 1p

Ce te-a făcut să te simți astfel?

Argumentează și asociază corect emoția/emoțiile cu secvențe din poveste sau din experiența personală — 2p

Argumentează parțial emoția/emoțiile cu secvențe din poveste sau din experiența personală — 1p

Cum s-a mai simțit acesta atunci când râdea și dansa?

Numește corect emoția — 1p

Cum se simțea când îi era dor de cineva?

Numește corect emoția — 1p

Dar atunci când devenea roșu la față?

Numește corect emoția — 1p

Cum s-a simțit atunci când se făcea întuneric?

Numește corect emoția — 1p

Amintim și testul destinat copiilor, pentru măsurarea vocabularului emoțiilor, *Children's Emotion-specific Vocabulary Vignettes Test*, CEVVT (pentru detalii, a se vedea Streubel *et al.*, 2020*). Acesta constă în 20 de scenarii scurte ilustrate, fiecare cuprinzând un desen și un text înregistrat audio. Fiecare scenariu este conceput pentru a descrie o stare emoțională specifică, prezentând un copil în postura de protagonist, într-o situație tipică ce provoacă emoții, cu expresii faciale și corporale specifice emoțiilor, reacții fiziologice și gânduri. Cele 20 de scenarii acoperă emoțiile de bază, bucurie, frică, tristețe, furie, dezgust și mirare, precum și 14 emoții complexe, care sunt corelate semantic, dar subordonate categoriilor emoționale de bază (de exemplu, frustrarea și invidia, concepte emoționale subordonate furiei). În evaluarea preșcolarilor, vinietele trebuie selectate într-un

* Acesta poate fi solicitat autorilor, prin completarea unui formular specific, pe site-ul Universității Leipzig: <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-bildungswissenschaften/professuren/paedagogische-psychologie/forschung/aktuelle-projekte/keeks>

proces în mai multe etape, bazat pe abordarea ierarhică a organizării semantice și dezvoltării conceptelor emoționale la această vârstă (vezi Figura 6).

421



*Matilda ridică trofeul și râde.
Se gândește: „Am câștigat!”*

Figura 6. Vinieta reprezentând mândria (adaptare după testul CEVVT)
(OpenAI, 2023)

Concluzii

Așa cum am ilustrat pe parcursul acestui capitol, cercetări recente în domeniul psihologiei cognitive și psihopedagogiei au oferit cercetătorilor din domeniul literaturii pentru copii, în special celor specializați în cărți ilustrate, noi perspective asupra textelor din cărțile ilustrate, care pot informa cadrele didactice despre utilizarea acestora cu scopul dezvoltării competenței de literație emoțională a copiilor. Așadar, citirea regulată a cărților ilustrate, acasă și la școală, stimulează dezvoltarea competențelor emoționale ale copiilor. Cadrele didactice pot utiliza liste de cuvinte din sfera emoțiilor în diverse scopuri pedagogice, cum ar fi utilizarea inteligenței artificiale pentru a genera materiale personalizate, care să completeze resursele convenționale, oferind conținut în acord cu obiectivele de învățare specifice și tematica emoțiilor.

Importanța cărților ilustrate depășește cu mult rolul de material de lectură pentru cititorii începători. Reprezentarea emoțiilor în cărțile ilustrate permite comunicarea atunci când simpla descriere verbală este insuficientă. Dacă citim ficțiune pentru că vrem să aflăm mai multe despre noi înșine și despre ceilalți, cărțile ilustrate sunt un prim pas foarte valoros spre inteligența emoțională.

Bibliografie

- Al Hinaai, S.N. (2010), What is the importance and impact of illustrations in children's books? An investigation into children's responses to illustrations, *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)*, ISSN 2663-5798.
- Barrett, L.F. (2017), *How emotions are made: The secret life of the brain*, Harcourt.
- Bocchino, R. (1999), *Emotional literacy: To be a different kind of smart*, California, Corwin Press.
- Dawson, N., Hsiao, Y., Banerji, N., Tan, A.W.M. & Nation, K. (2021), Features of lexical richness in children's books: Comparisons with child-directed speech, *Language Development Research*, 1(1), 9–48. <https://doi.org/10.34842/5we1-yk94>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Epstein, A.S. (2007), *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*, National Association for the Education of Young Children.
- Garces-Bacsal, R.M. (2022), Diverse books for diverse children: Building an early childhood diverse booklist for social and emotional learning, *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(1), 66–95. <https://doi.org/10.1177/1468798420901856>
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*, New York, Bantam.
- Green, C. & Sun, H. (2024), Picturebooks Increase the Frequency and Diversity of Emotion Vocabulary in Children's Language Environments: Modeling Potential Benefits to Emotional Literacy, with Pedagogical Resources, *Early Education and Development*. DOI: [10.1080/10409289.2024.2423259](https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2423259)
- Grosse, G. & Streubel, B. (2024), Emotion-specific vocabulary and its relation to emotion understanding in children and adolescents, *Cognition & Emotion*, 1–10.
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. & Saalbach, H. (2021), Let's talk about emotions: The development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age, *Affective Science*, 2(2), 150–162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>
- Harada, E. & Watanabe, Y. (2007), Impact of small group social skills training on social skills and self-esteem in high school students, *Hosei University Faculty of Letters Bulletin*, 55, 59–72. https://www.hosei.ac.jp/bungaku/museum/html/kiyo/55/articles/watanabe_harada.pdf
- Harper, L.J. (2016), Using picture books to promote social-emotional literacy, *YC Young Children*, 71(3), 80–86.
- Joseph, G., Strain, P. & Ostrosky, M.M. (2005), *Fostering emotional literacy in young children: Labeling emotions*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. What Works Brief 21. <https://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb21.pdf>
- Matthews, B. (2006), *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and co-education*, Open University Press.
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculum pentru educația timpurie*.
- Nikolajeva, M. (2013), Picturebooks and emotional literacy, *The Reading Teacher*, vol. 67, Issue 4, pp. 249–254. DOI: [10.1002/TRTR.1229](https://doi.org/10.1002/TRTR.1229)
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006), *How picturebooks work*, Routledge.

- Niland, A. (2023), Picture books, imagination and play: Pathways to positive reading identities for young children, *Education Sciences*, 13(5), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci13050511>
- Ogren, M. & Sandhofer, C.M. (2021), Emotion words in early childhood: A language transcript analysis, *Cognitive Development*, 60, 101122. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101122>
- Pu, S.M. (2019), *Globalization of culture: A study of the influence of children's picture books on the transformation of culture in the global age* (Doctoral dissertation).
- Ripley, K. (2008), *First steps to emotional literacy: A programme for children in the FS & KS1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*, Routledge.
- Roffey, S. (2008), Emotional literacy and the ecology of school wellbeing, *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29–39. [10.53841/bpsecp.2008.25.2.29](https://doi.org/10.53841/bpsecp.2008.25.2.29)
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990), Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (eds.) (1997), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, New York, NY, Basic Books.
- Sherwood, P. (2008), *Emotional literacy: The heart of classroom management*, Australian Council for Educational Research.
- Shulevitz, U. (1985), *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*, New York, NY, Watson-Guptill Publications.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M.D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012), Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?, *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G. & Saalbach, H. (2020), Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
- Steiner, C. & Perry, P. (1997), *Achieving emotional literacy*, Bloomsbury Publishing.
- Sturrock, A. & Freed, J. (2023), Preliminary data on the development of emotion vocabulary in typically developing children (5–13 years) using an experimental psycholinguistic measure, *Frontiers in Psychology*, 13, 982676.
- Tan, S. (2001), *Picture books: Who are they for?*, ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458581.pdf>
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2017), Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects, *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Watanabe, Y., Motomura, Y. & Saeki, E. (2022), Development of emotional literacy and empathy among elementary-aged Japanese children, *International Journal of School & Educational Psychology*, 10:3, 316–335, DOI: [10.1080/21683603.2020.1837699](https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837699)

Dincolo de cuvinte. Artă ca limbaj de comunicare și exprimare în învățământul antepreșcolar și preșcolar

Lector univ. dr. Oana Ruxandra Hrișcă
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Comunicarea și exprimarea la vârste mici

Comunicarea și exprimarea sunt vitale la vârste mici, deoarece stau la baza întregii dezvoltări a copilului. Comunicarea le permite copiilor să-și exprime emoțiile (bucurie, frustrare, frică), să înțeleagă sentimentele altora și să-și construiască relații. Abilitatea de a comunica eficient previne comportamentele agresive și construiește o bază solidă pentru empatie și colaborare.

La vârsta antepreșcolară și preșcolară, copiii învață să-și dezvolte limbajul, să-și exprime nevoile și emoțiile și să interacționeze cu lumea din jur. Prin comunicare, copiii pun întrebări, își explorează curiozitatea și își organizează gândurile. Limbajul (verbal și nonverbal) este un instrument esențial pentru gândire și rezolvarea de probleme, iar un vocabular bogat este un indicator important al dezvoltării cognitive și socio-emoționale.

Exprimarea prin mijloace artistice le oferă copiilor o șansă de a se cunoaște pe ei înșiși, de a-și descoperi preferințele și de a-și construi încrederea în sine, având un rol important în formarea identității. Când sunt ascultați și încurajați să se exprime, ei învață că sunt valoroși și că ideile lor contează.

La vârste mici, stimularea comunicării are roluri pe mai multe planuri: dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea cognitivă, precum și formarea identității.

Artele joacă un rol crucial în acest proces, oferind un limbaj alternativ și complementar celui verbal, care este încă în formare. Artele vizuale funcționează ca un limbaj nonverbal extrem de important, mai ales în perioadele în care limbajul verbal al copiilor este limitat.

Când un copil nu poate găsi cuvintele potrivite pentru a descrie ce simte, de a-și exprima emoțiile, el se poate folosi de culori, forme și linii

pentru a-și exterioriza trăirile. O suprafață cu culori puternice, întunecate poate uneori sugera tristețe sau furie, în timp ce un colaj plin de forme cu culori vii poate reflecta bucuria. Această formă de exprimare vizuală servește ca o supapă emoțională, permițându-le copiilor să-și proceseze sentimentele într-un mod sigur și creativ.

Sfat: *Nu insistați la o temă dată să lucreze toți copiii cu aceleași culori. Subiectul temei este doar un pretext pentru exprimarea emoțiilor prin intermediul culorilor.*

Artele nu înlocuiesc comunicarea verbală, ci o completează, oferind copiilor un instrument puternic pentru a se exprima, a-și înțelege emoțiile și a interacționa cu lumea într-un mod creativ și autentic.

Copiii mici se află într-un proces intens de dezvoltare a limbajului, iar vocabularul lor limitat îi poate adesea frustra atunci când vor să-și exprime idei sau emoții complexe. Aici limbajul artistic intervine ca un instrument fundamental și salvator.

Atunci când cuvintele lipsesc, arta devine o voce. Prin culori, linii și forme, copiii pot comunica ce simt, ce gândesc sau își imaginează, fără a fi constrânși de barierele limbajului verbal.

Când un copil nu știe să spună că este supărat, trist sau fericit, desenul sau modelajul îi oferă o cale de a-și exprima aceste stări. Un desen plin de linii agitate și culori întunecate poate fi uneori o formă de a exterioriza furia sau frustrarea, în timp ce o lucrare plină de culori calde și forme rotunde poate reflecta bucuria și liniștea interioară. Însă acestea nu sunt o regulă. Un copil energic poate apela la linii energice pentru a-și exprima felul natural de a fi.

Exprimarea emoțiilor de la gesturi la expresii faciale și desen

Un copil mic comunică bucuria printr-un zâmbet larg, frica printr-un plâns sau frustrarea printr-o încruntare. Aceste expresii faciale sunt mesaje clare care oferă adulților un indiciu prețios despre starea sa emoțională.

Pe măsură ce încep să vorbească, gesturile precum arătatul cu degetul, ridicarea din umeri sau datul din cap completează ceea ce spun. Aceste acțiuni ajută la clarificarea mesajului verbal incomplet, facilitând comunicarea eficientă.

Copiii nu doar folosesc comunicarea nonverbală, dar ei și învață, din bebelușie, să interpreteze expresiile faciale și gesturile adulților, dezvoltând astfel empatia și abilitățile sociale. De exemplu, un ton cald și o expresie facială blândă îi transmit unui copil că se află în siguranță, în timp ce un ton ridicat și gesturile bruște pot semnala pericolul. Participarea la un

426 spectacol de teatru poate aduce o experiență benefică citirii emoțiilor actorilor de pe scenă.

Sfat: Puteți alterna jocuri de rol cu diferite expresii faciale însoțite de tonuri vocale diverse. Analizați și dezvoltați împreună cu copiii povești pornind de la aceste mimici.

În mod similar cu felul în care adulții își transmit emoțiile prin tonul vocii sau expresiile faciale, copiii mici folosesc elementele vizuale ale artei pentru a-și exterioriza sentimentele. Pentru ei, un desen, o pictură sau un modelaj nu este doar o reprezentare a unui obiect, ci o oglindă a lumii lor interioare.

Bucuria

Bucuria este una dintre cele mai ușor de recunoscut emoții în arta copiilor. O lucrare plină de bucurie este, de obicei, dominată de culori *vii, calde și luminoase*, cum ar fi galben, portocaliu, bleu, roșu sau roz. Acestea sunt aplicate cu energie și adesea se extind pe toată suprafața foii.

Liniile devin *curbe, rotunde și largi*. Se observă forme precum soarele zâmbitor, flori cu petale mari, cercuri vesele și personaje cu brațele ridicate, ca într-un gest de sărbătoare.

Compunerea spațiului aduce un *plus de detalii*, cu personaje și obiecte „plutind” pe foaie, într-o compoziție lipsită de griji, care reflectă libertatea și starea de bine.

Tristețea

Tristețea poate fi exprimată uneori printr-o lipsă de energie și printr-o paletă cromatică restrânsă. Predomină culorile *reci și mai închise*, cum ar fi albastru, violet, gri sau chiar negru. Copilul poate folosi culorile cu mai puțină presiune, lăsând spații goale.

Liniile pot fi *modulate, statice sau ondulate*, desenând forme simple, care par să cadă sau să fie imobile. Se pot observa nori de ploaie sau lacrimi. Personajele pot fi desenate cu gura în jos sau cu brațele lăsate pe lângă corp.

Compoziția pare mai *săracă*, lăsând adesea mult spațiu liber, ca și cum energia copilului nu ar fi suficientă pentru a acoperi întreaga foaie.

Frica

Frica este adesea transmisă prin *linii agresive* și o *compoziție dezordonată*. Paleta de culori poate varia, dar adesea include *culori închise și contrastante*, cum ar fi negru, roșu închis sau maro. Combinația dintre culori luminoase și cele întunecate, în *mod haotic*, poate sugera un sentiment de alarmă.

Liniile sunt *ascuțite, aspre*, cu un desen alăturat de elemente haotice și forme geometrice agresive. Personajele pot avea fețe speriate, cu ochi mari și brațe ridicate în semn de apărare.

Din punct de vedere compozițional lucrarea este plină de *linii suprapuse, contradictorii*, cu o compoziție „aglomerată”, care poate reflecta sentimentul de a fi copleșit. Elementele desenului pot apărea mici și pierdute într-un spațiu mare și amenințător.

Frustrarea

Frustrarea se manifestă printr-o presiune mare și un control redus. Culorile pot fi întunecate și aplicate cu multă forță, adesea *depășind contururile*. Se observă uneori o utilizare repetitivă a aceleiași culori, ca într-un gest de descărcare.

Liniile sunt *scurte, repetitive* și desenate cu o presiune mare pe foaie. Măzgăliturile pot deveni foarte *dense*.

Compoziția este de multe ori haotică, cu linii suprapuse sau culori amestecate fără a urma o formă anume. Modelajul poate fi deformat, cu bucăți de material rupte cu forță.

Prin explorarea acestor detalii, adulții pot înțelege mai bine lumea emoțională a copiilor și îi pot ajuta să-și exprime mai eficient sentimentele.

Experiența artistică poate deveni și un mediu terapeutic care îi ajută să-și gestioneze și să-și proceseze trăirile intense doar sub atenta supraveghere a profesionișilor în domeniu. Altfel riscăm să luăm decizii greșite în evaluarea copiilor. „Pentru a fi înțelese adecvat, desenele copiilor trebuie să fie evaluate din mai multe contexte. Copiii desenează din motive multiple, dintre care unele se leagă într-un mod aparte de procesul dezvoltării lor, de afinitatea pe care o au pentru desen și de experiențele personale cu realizarea artistică.” (Malchiodi, 2020, p.84)

Copiii pot „povesti” o experiență sau o fantezie prin intermediul unui desen, al unei picturi sau al unui modelaj. Un desen cu o mașină, o casă și o persoană poate reprezenta o călătorie. Un desen cu o ploaie, un copac și o umbrelă le poate arăta adulților o experiență recentă. Chiar dacă reprezentările nu corespund fidel realității imediate, ele sunt pline de sens pentru cel mic, iar educatorul sau părintele, prin dialog deschis, poate folosi aceste creații drept punct de plecare pentru a-l ajuta pe copil să-și articuleze verbal gândurile și să-și dezvolte astfel limbajul verbal.

Trăim într-o lume dominată de imagini. Accesul la reprezentări din arte vizuale îi ajută pe copii să învețe să „citească” și să interpreteze informația vizuală, o abilitate esențială pentru a înțelege mesajele din mediul înconjurător. Artele îi ajută pe copii să învețe să „citească” mediul înconjurător și să

428 interpreteze mesaje nonverbale. Ei devin mai atenți la detalii, la culori și la forme, dezvoltându-și o abilitate esențială într-o lume dominată de imagini.

Activitățile artistice de grup încurajează comunicarea și colaborarea. Copiii învață să-și împărtășească materialele, să lucreze împreună la un proiect artistic și să discute despre ideile lor, dezvoltând astfel abilități sociale valoroase.

Sfat: *Oferiți copiilor acces la o cutie mare plină cu materiale diverse din care fiecare să extragă ceea ce-și dorește să folosească în realizarea unei sarcini. Astfel, ei vor fi încurajați să analizeze, să aleagă personal, să-și exprime personalitatea în mod creativ, să colaboreze cu ceilalți.*

Prin intermediul artelor vizuale, copiii își materializează fanteziile. Ei își pot crea propriile personaje, super-eroi sau lumi imaginare. Acest proces nu doar că le dezvoltă creativitatea, dar le și rafinează gândirea simbolică — capacitatea de a atribui un sens unei reprezentări, o abilitate esențială pentru dezvoltarea ulterioară a limbajului și a gândirii abstracte.

Abordarea artelor vizuale nu este doar o activitate plăcută, ci un instrument esențial care le permite copiilor să se exprime liber și autentic, punând bazele unei comunicări eficiente pe termen lung.

Comunicarea nonverbală la vârstele mici

Comunicarea nonverbală este fundația pe care se construiește ulterior comunicarea verbală. Pentru copiii antepreșcolari și preșcolari, a căror capacitate de a folosi cuvintele este încă în dezvoltare, gesturile, expresiile faciale, mișcările corpului și creațiile vizuale reprezintă limbajul principal prin care își exprimă nevoile, emoțiile și gândurile.

Mișcarea este, de asemenea, o formă esențială de comunicare. Un copil care aleargă și sare plin de energie comunică bucurie și entuziasm. Un altul care se strânge în brațe într-un colț al camerei poate transmite teamă sau tristețe. Limbajul corpului este adesea un indicator mai onest al stării interioare a copilului decât ceea ce poate verbaliza.

Mișcarea ritmată, de exemplu, prin dans sau jocuri cu cântec, este o formă de exprimare emoțională și de comunicare socială. Copiii învață să se coordoneze cu ceilalți, să urmeze un ritm și să se exprime creativ prin corp. Urmărirea unei reprezentații de balet sau dans contemporan influențează benefic comportamentul copilului. Muzica integrată în diferite tipuri de activități, asociată sau nu cu mișcarea corpului, dezvoltă „conexiuni neuronale mai solide și competențe lingvistice mai bune”. (Walker, 2018, p. 192)

Sfat: *Încurajați copiii să creeze instrumente muzicale simple, din diferite materiale, pe care ulterior să le utilizeze într-un experiment muzical organizat pe baza unor ritmuri muzicale la care să-și folosească și mișcărilor corpului.*

Creațiile vizuale — de la comunicare nonverbală la dezvoltarea limbajului verbal

Pentru mulți preșcolari, a desena, a modela sau a picta este o modalitate de a-și exprima sentimentele și experiențele atunci când cuvintele nu sunt suficiente sau când limbajul verbal nu este încă dezvoltat. Un desen cu un monstru sub pat poate fi o reprezentare vizuală a fricii, iar o pictură cu soare și flori poate reflecta o zi plină de bucurie. Aceste creații artistice sunt mesaje puternice care oferă o fereastră către lumea interioară a copilului. Artele vizuale se bazează pe reprezentări simbolice, adică folosirea imaginilor pentru a reprezenta un concept sau o idee. Această capacitate de a gândi simbolic este direct legată de dezvoltarea limbajului, care este, de asemenea, un sistem de simboluri (cuvintele reprezintă obiecte și idei). Prin arte, copiii își exersează capacitatea de a face conexiuni între un simbol (un desen) și sensul său (un obiect, o emoție sau o idee).

Atunci când un copil are o poveste sau o idee, dar nu știe cum s-o pună în cuvinte, desenul îi oferă șansa de a o materializa. Astfel, el poate să-și arate creația unui adult și să o explice, dezvoltându-și treptat pe baza desenului și limbajul verbal. Creațiile vizuale încurajează copiii să gândească simbolic și să-și folosească imaginația. Această formă de exprimare pune bazele creativității și ale abilităților de rezolvare a problemelor, care sunt esențiale pentru succesul viitorului adult.

Comunicarea nonverbală este un limbaj universal și fundamental pentru copiii mici. Prin gesturi, expresii faciale, mișcare și creații vizuale, ei învață să-și exprime sinele, să înțeleagă lumea și să-și dezvolte o bază solidă pentru comunicarea verbală care va veni.

Arta nu este doar o metodă de exprimare nonverbală, ci și un aliat puternic al dezvoltării limbajului verbal. Ea acționează ca o punte între lumea interioară a copilului și capacitatea sa de a o pune în cuvinte, facilitând o tranziție fluidă de la gândire la vorbire.

Când un copil creează o lucrare de artă, fie că este un desen, o pictură sau un modelaj, aceasta devine un punct de plecare natural pentru conversație.

Sfat: *Puteți iniția dialoguri asupra lucrării cu întrebări (de ex.: „Povestește-mi despre desenul tău...”, „Ce ai modelat aici?”, „Ce se întâmplă în povestea pe care ai pictat-o?”, „De ce personajul are părul roșu?”).*

Discuțiile pe baza desenelor îl încurajează pe copil să-și articuleze ideile, să folosească cuvinte pentru a descrie ce a desenat și să-și organizeze gândurile într-o narațiune coerentă. Astfel, arta devine o invitație și la exprimare prin vorbire.

Activitățile artistice oferă o multitudine de oportunități pentru a introduce cuvinte noi în vocabularul copilului. În timpul unei activități de pictură, se pot folosi termeni precum *culoare, nuanță, intens, transparent sau opac*. Modelajul poate introduce cuvinte ca *formă, textură, moale, tare, neted, aspru*.

De asemenea, atunci când se discută despre o lucrare de artă, copiii învață să folosească adjective pentru a descrie (ex.: „copac mare”, „soare galben-strălucitor”) și verbe pentru a explica acțiuni (ex.: „soarele zâmbește”, „pasărea zboară”).

O lucrare de artă este adesea o poveste vizuală. Un copil poate desena o succesiune de evenimente dintr-o întâmplare reală sau imaginară. Prin încurajarea copilului să-și explice creația, el își exersează abilitățile narative:

- Se poate stabili un început (*A fost odată...*).
- Se presupune o ordine a evenimentelor (*După aceea, s-a întâmplat că...*).
- Se induce finalul (*Și apoi s-a terminat cu...*).

Acest proces de a traduce o imagine în cuvinte pune bazele unei comunicări structurate și coerente.

Când un copil este încurajat să creeze și apoi să vorbească despre creația sa, el simte că este ascultat și că ideile sale sunt valoroase. Această validare îi crește încrederea în sine, reducându-i frica de a vorbi și de a se exprima. Astfel, se creează un ciclu pozitiv: arta îi oferă un mijloc de exprimare, adultul răspunde cu interes, iar copilul se simte motivat să continue să comunice, atât prin artă, cât și prin cuvinte.

Arta nu este doar o activitate separată de limbaj, ci un partener esențial care oferă copiilor contextul, instrumentele și încrederea necesare pentru a-și construi un limbaj verbal solid și expresiv.

Limbajul artistic vizual ca formă de expresie

În contextul copiilor mici, limbajul artistic vizual nu se referă la o teorie complexă a artei, ci la totalitatea elementelor vizuale pe care le folosesc pentru a se exprima. Este un sistem de comunicare nonverbal, intuitiv și personal, prin care copiii își transmit ideile, emoțiile și percepțiile despre lume, chiar dacă nu au încă un vocabular dezvoltat.

Culoarea. Copiii aleg culorile nu doar pentru că le plac, ci și pentru că acestea poartă o semnificație emoțională și o necesitate psihologică de folosire a lor. Un roșu-intens poate exprima deopotrivă furie sau bucurie, un albastru poate sugera calmul, iar un negru poate reprezenta o emoție intensă fie ea pozitivă sau negativă. Culorile devin astfel adjective vizuale.

Linia. O linie nu este doar o simplă reprezentare a unei forme, ci o acțiune. O linie solidă, fermă, poate arăta siguranță, în timp ce o linie șovăitoare, sensibilă sau o rețea de linii poate sugera incertitudine sau timiditate. Liniile ondulate pot reprezenta apa sau un sentiment de mișcare.

Forma. De la mângălituri specifice vârstelor mici la forme recunoscute, precum cercuri sau pătrate, formele sunt primele simboluri pe care copiii le folosesc pentru a crea o ordine în lumea vizuală. Un cerc desenat sau pictat, o sferă modelată poate deveni în același timp un cap, un soare sau o minge, în funcție de context.

Textura. Prin modelaj, desen, colaj sau pictură, copiii explorează diverse texturi (neted, aspru, valorat, moale, zimțat etc.) care le oferă o experiență senzorială, dar le și permit să adauge detalii și expresivitate lucrărilor lor. O textură aspră poate fi o frunză, iar una moale poate fi părul unui personaj.

Compoziția. Chiar și la o vârstă mică, copiii compun elemente în spațiul dat (bidimensional sau tridimensional). Deși nu respectă reguli, felul în care distribuie liniile, culorile sau formele pe o suprafață arată un început de organizare a ideilor. O figură desenată mare, în centrul foi, poate indica o importanță deosebită acordată acelui personaj sau eveniment.

Limbajul artistic vizual este o formă de comunicare autentică, care se dezvoltă natural odată cu copilul și îi oferă o voce creativă, liberă de constrângerile vocabularului.

Dezvoltarea creativității și imaginației

Actul creației vizuale este un exercițiu esențial pentru mintea copiilor, stimulând în mod direct gândirea divergentă și capacitatea de a inova. Aceste două concepte, deși sunt strâns legate, au un rol distinct în procesul creativ.

Stimularea curiozității și creativității prin explorare, prin încurajarea întrebărilor și a experimentării, copiii pot să găsească soluții inedite la unele probleme, ceea ce le dezvoltă imaginația și gândirea creativă. „Creativitatea și arta în copilăria timpurie nu se referă atât la produs, cât la experiență, explorare, imaginație, expresie și bucurie.” (Morgan, 2018)

Gândirea divergentă este capacitatea de a identifica, a genera o multitudine de idei sau soluții posibile pentru o singură problemă sau provocare. În contextul artelor vizuale, acest lucru se poate stimula în multiple moduri.

Libertatea alegerii materialelor. Când li se oferă copiilor câte o cutie goală, o bucată de sfoară și niște lipici, i se prezintă o problemă deschisă. Răspunsurile posibile sunt nelimitate. Cutia poate deveni o casă, o mașină, o navă spațială sau un robot. Sfoara poate fi un drum, un râu, părul unui personaj sau o frânghie de cățărat. Actul de a găsi multiple utilizări pentru un singur obiect este o manifestare directă a gândirii divergente.

Sfat: *Oferiți copiilor o gamă variată de suprafețe pe care să se desfășoare prin desen sau pictură. Foile pot să aibă unele texturi, culori diferite, mărimi diverse sau chiar forme decupate altfel decât clasicul A4. Încurajăm astfel creativitatea, analiza și luarea de decizii în funcție de anumite criterii personalizate.*

Atunci când un copil desenează un copac, el nu este limitat de o singură tehnică sau model de reprezentare. Poate folosi o culoare verde pentru frunze sau poate folosi o nuanță de albastru, poate crea un copac cu frunze sub formă de inimioare sau poate folosi o tehnică de colaj. Fiecare alegere pe care o face reprezintă explorarea alternativelor, căutarea unei soluții creative, o dovadă a faptului că există mai multe căi de a ajunge la un rezultat.

Prin urmare, exprimarea prin arte vizuale îi încurajează pe copii să nu se limiteze la o singură opțiune, ci să exploreze și să experimenteze, dezvoltându-le flexibilitatea mentală, adică abilitatea de a schimba perspectivele și a vedea o problemă din mai multe unghiuri.

Inovația merge un pas mai departe de gândirea divergentă. Dacă gândirea divergentă este despre a genera idei, inovația este despre a crea ceva cu adevărat nou prin combinarea sau transformarea acestor idei.

Un copil care vrea să deseneze un fluture, dar nu are culorile potrivite, ar putea să folosească alte tehnici și materiale, să găsească soluții originale în rezolvarea temei, cum ar fi frunze de la copaci sau fire colorate. Rezultatul va fi un „fluture” unic, o creație originală, care a apărut ca urmare a unei nevoi de a inova.

Inovația se manifestă și în capacitatea de a combina tehnici. Un copil poate decide să folosească pictura pentru fundal, colajul pentru personaje și creioane colorate pentru detalii. Prin această îmbinare, el nu doar creează, ci inventează o nouă modalitate de a se exprima, o soluție originală la o problemă creativă.

Astfel, accesul la experimentarea artistică vizuală oferă copiilor un spațiu sigur și liber pentru a exersa inovația. Ei învață că regulile pot fi adaptate și că există întotdeauna loc pentru a crea ceva unic.

Adaptarea materialelor și tehnicilor de lucru la diferite vârste de dezvoltare

Adaptarea activităților, materialelor și tehnicilor de lucru la nivelul de dezvoltare al fiecărui copil ajută la crearea unui mediu de învățare stimulant și sigur, în care copiii se simt încrezători să exploreze și să se exprime, este esențială pentru a stimula dezvoltarea armonioasă a acestuia. Alegerea corectă a instrumentelor și a metodelor de lucru ține cont de stadiul de dezvoltare motorie, cognitivă și emoțională a copiilor. Diversificarea materialelor și a instrumentelor de lucru este binevenită și evoluează odată cu vârsta copiilor, dar și ținând cont de particularitățile de dezvoltare personală a lor.

În aceeași idee, un spațiu indoor adecvat experiențelor artistice este foarte util dezvoltării spontaneității copiilor. „Mobila obișnuită pentru adulți poate fi în detrimentul creației artistice a copiilor, deoarece constituie un context inconfortabil și dificil pentru desen sau alte activități.” (Malchiodi, 2020, p. 70) Într-un mediu în care se pune accent pe curățenie și menținerea mobilei intactă în defavoarea experimentării, copiii tind spre inhibarea căutărilor artistice și apar frustrări și temeri.

Există unele proprietăți ale materialelor care pot influența creațiile copiilor. În funcție de pigmentul culorilor (pastă sau solid), mărimea sau culoarea suprafeței propusă creației, copiii pot fi îndrumați în stimularea și încercarea unor noi experiențe care pot îmbogăți conținutul și expresia compoziției artistice.

Vârsta antepreșcolară (0–3 ani)

La această vârstă, principalele obiective sunt dezvoltarea motricității fine și grosiere și a coordonării ochi-mână.

Explorarea senzorială este importantă la această vârstă și presupune accesul la un mediu sigur al spațiului de joacă și a materialelor folosite (să nu poată fi înghițite). În acest sens se folosesc materiale sigure, nontoxice, de dimensiuni mari. Jucăriile de stivuit, cuburile moi, mingile de pluș și cărțile senzoriale sunt ideale pentru spațiile indoor.

Între un an și un an jumătate „apar primele mâzgălituri. La această vârstă, copiii doar învață cauza și efectul (...) se pot încerca creioane mari pe hârtie velină, pictura cu degetele cu vopsele lavabile, desenul supraviețuiește în budincă sau cremă de ras. Concentrarea are loc pe distracție, nu pe rezultat. La urma urmei, scopul este de a explora, nu de a crea imagini perfecte”. (Harris, 2025)

Activitățile senzoriale, cum ar fi modelajul, pictura cu degetele sau sortarea de materiale diverse, artificiale sau naturale, stimulează mușchii mici și mari, îmbunătățind coordonarea și dexteritatea.

Explorarea senzorială ajută la dezvoltarea cognitivă, la crearea de conexiuni neuronale în creier. Atunci când un copil atinge, gustă, miroase sau ascultă un obiect, creierul său procesează aceste informații, ceea ce duce la formarea de concepte și la înțelegerea lumii.

Se încurajează manipularea, apucarea și explorarea texturilor materialelor artificiale și naturale. Se pot crea jocuri senzoriale care urmăresc recunoașterea obiectelor după pipăit, amestecarea nisipului sau a orezului cu mâinile, manevrarea diverselor materiale naturale (legume, fructe, frunze, flori etc.), pictura cu degetele pe suprafețe mari sau modelajul cu plastilină sau lut moale (fără a insista pe forme precise). Joaca cu mâncarea în farfurie nu este un moft, ci o necesitate de explorare a materialului conectând mai multe simțuri (văz, miros, gust, tactil).

Sfat: *Pentru o dezvoltare cât mai benefică a dexterităților manuale și a legăturii cu mediul natural, oferiți-le copiilor cât mai mult timp de joacă în spații libere. Mersul desculț (pe pământ, nisip, noroi, pietricele, iarbă etc.), încurajarea construcțiilor din materiale naturale înaintea celor artificiale (crenguțe, scoici, frunze, conuri de brad, pietricele etc.), contactul cu insecte, animale aduc beneficii atât în plan fizic, cât și în asimilarea de noi experiențe multisenzoriale pe lângă formarea empatiei pentru lumea în care trăiesc.*

Explorarea senzorială este crucială pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor, mai ales în primii ani de viață. Prin intermediul simțurilor, copiii învață despre mediul înconjurător și își construiesc o bază solidă pentru viitoarele procese de învățare și dezvoltare cognitivă.

Atunci când explorează, copiii asociază senzațiile și cu cuvinte. De exemplu, atingând un obiect pufos, învață cuvântul „moale”, iar gustând o lămâie, învață „acru”. Astfel se poate urmări un progres și în dezvoltarea limbajului verbal.

Vârsta preșcolară (3–6 ani)

Copiii preșcolari au o motricitate mai bine dezvoltată, o capacitate de concentrare mai mare și încep să manifeste creativitate și imaginație.

Accesul la o cât mai mare diversitate de materiale favorizează actul artistic și dezvoltă exprimarea și creativitatea copiilor. Se pot utiliza materiale artificiale și naturale cu texturi, culori și forme diferite (nisip, orez, apă, aluat, puf, pietre, frunze, bureți, bețișoare etc.) și tot la acest nivel se pot introduce materiale specifice artelor vizuale cât mai diverse, precum

creioane cerate, cărbune, pasteluri, creioane colorate, acuarele, hârtie de diferite forme și texturi, foarfece, lipici, lut etc.).

Sfat: *Oferiți copiilor, de la vârste cât mai mici, instrumente de lucru reale cu care să lucreze la proiectele lor (penșon, foarfece, ciocan, șurubelniță etc.). Cu cât mai repede vor ști să manevreze instrumente, cu atât mai repede vor deveni independenți și responsabili în acțiunile lor.*

Se pot aborda tehnici artistice complexe. Acestea se pot aborda evolutiv în funcție de vârsta copiilor aducând un plus de încredere în forțele proprii și stimulându-le totodată manualitatea și creativitatea. Copiilor, mai ales la această vârstă, trebuie să li se ofere libertate de acțiune, să exploreze în ritmul lor, fără a le impune reguli stricte sau a le cere un rezultat final perfect.

Se încurajează desenul/modelarea figurativă și pictura cu pensule de diferite dimensiuni, dar și cu alte instrumente specifice pe suprafețe atipice ca format și material (sticlă, asfalt, perete, pânză, foi de dimensiuni și forme diferite etc.)

În modelaj se pot realiza forme, construcții mai elaborate din plastilină, lut sau diverse alte materiale pretabile în obținerea de forme tridimensionale (nisip, aluat, pastă din hârtie, crenguțe, sfori etc.)

Colajul, o tehnică stimulativă și ușor de abordat, presupune folosirea de diferite materiale artificiale sau naturale pentru a crea compoziții cât mai complexe și sugestive. Se exersează mai întâi tăieri de materiale ușor manevrabile (hârtie, material textil subțire etc.) pe linii drepte, apoi pe contururi simple sau decuparea directă din imaginația copiilor, și lipirea formelor decupate pe o suprafață dată.

Tot la această vârstă se pot întocmi diverse proiecte tematice. Acestea pot fi inspiraționale atunci când apelează la surse culturale valoroase din literatură, etnografie și folclor, artă universală, teatru, cinematografie și alte domenii mai puțin artistice (matematică artistică, muzica pictată etc.).

Beneficiile implicării copiilor în activități artistice

Implicarea copiilor în activități artistice de la o vârstă fragedă are beneficii pe termen lung care depășesc cu mult simplul act de a crea. Aceste activități contribuie la formarea unor adulți echilibrați, creativi și cu o bună capacitate de adaptare la un viitor în continuă schimbare.

Accesul la experimentarea diferitelor forme artistice conduc spre o dezvoltare cognitivă sporită.

Activitățile artistice, cum ar fi pictura sau modelajul, îi obligă pe copii să ia decizii, să facă alegeri și să găsească soluții originale pentru a-și transpune ideile în realitate. Aceasta pune bazele gândirii critice, stimulează

436 rezolvarea de probleme, o abilitate esențială pentru succesul academic și profesional de mai târziu.

Artele vizuale stimulează dialogul și le oferă copiilor un context în care să-și exerseze vocabularul și abilitățile lingvistice. Atunci când își descriu creațiile, copiii folosesc adjective, verbe și concepte noi, contribuind la o mai bună stăpânire a limbajului.

Manipularea pensulelor, creioanelor, foarfecelor sau a lutului dezvoltă motricitatea fină și coordonarea ochi-mână. Aceste abilități sunt cruciale pentru scris și pentru ulterioare alte sarcini care necesită precizie. „Abilitățile de scriere nu apar brusc când copiii ajung la vârsta școlară. Și cu siguranță nu încep să se formeze atunci când un copil începe să practice scrisul de mână. Începând chiar și în copilărie, în jur de 18 luni, copiii manifestă interes pentru a lăsa semne pe o foaie. Ceea ce pare multor adulți ca mângălire aleatorie sunt stadiile incipiente de dezvoltare ale scrisului. Pe măsură ce progresează, mângălirea lor devine mai controlată și desenele încep să apară. Dar acele prime mângălituri pe o pagină nu sunt mai puțin valoroase.” (Morgan, 2018)

Arta este o supapă emoțională. Prin desene sau picturi, copiii pot exprima sentimente complexe pe care nu le pot verbaliza. Această practică îi ajută să-și recunoască și să-și gestioneze emoțiile, contribuind la o mai mare inteligență emoțională și la reducerea stresului. De asemenea, oferă oportunități o mai bună dezvoltare socială, învățând astfel să împărtășească și să colaboreze. Activitățile artistice de grup îi învață pe copii să lucreze împreună, să-și împărtășească materialele și să comunice idei. „Activități precum plimbarea activă prin galeria de artă pot da rezultate la orice nivel școlar.” (Walker, 2018, p. 56) Atunci când li se pot expune creațiile într-un spațiu dedicat activităților creative și li se oferă copiilor timp pentru comunicare și evaluare a produselor artistice, ei învață să-i respecte pe ceilalți și să aprecieze diversitatea de stiluri și abordări în creațiile lor.

Atunci când sunt lăsați să creeze liber, autonomi, fără a fi judecați, copiii își construiesc încrederea în propriile abilități. Fiecare lucrare finalizată, indiferent de rezultat, este o dovadă a creativității și a efortului lor, consolidându-le stima de sine. Chiar dacă unii copii mici încă desenează cu mișcări ample ale brațelor și drept urmare ies în afara liniilor „acest lucru este normal și ar trebui lăudat, nu criticat”. (Harris, 2025)

Artele îi încurajează pe copii să gândească diferit și să găsească soluții neconvenționale. Accesul la experiențe artistice reale, la forme multiple de exprimare artistică contribuie la schimbarea comportamentului uman, dezvoltă o gândire creativă și inovatoare. Ei învață să folosească obiecte obișnuite în moduri noi și să combine tehnici pentru a crea ceva original.

Această capacitatea de inovare le va fi de folos în viitor în orice domeniu vor activa, de la știință și tehnologie la afaceri sau domenii culturale. Copiii au capacitatea de a fi unici în reprezentările lor doar dacă sunt îndrumați în acest sens, altfel recurg la modalități facile de exprimare, inexpresive, fără a fi prezenți în creație, ci doar imitatori. Folosind cărți de colorat ei sunt deseori „încurajați să vadă lumea din perspectiva unui adult. (...) Pe scurt, este un pic ca și cum le-ai oferi copiilor un scenariu prescris înainte de a începe să vorbească — imaginile le spun copiilor exact ce să coloreze, cum ar trebui să arate imaginea și cum este reprezentată. (Shannon, A., 2024)

Copiii au nevoie de libertatea de explorare și experimentare fără teamă de eșec. Educatorul trebuie să încurajeze inițiativa, lăsându-i pe copii să aleagă materialele, culorile și tehnicile pe care doresc să le folosească. O atitudine deschisă, plină de încurajare, îi ajută să își dezvolte încrederea în sine și să-și exprime creativitatea.

„Unii copii pot deveni dependenți de anumite recuzite cum ar fi cărțile de colorat și imaginile gata desenate pe care le primesc de la adulți sau profesori binevoitori... Copiii imită aceste imagini stereotipice în creațiile lor, întâmpinând dificultăți legate de găsirea propriilor idei sau de formarea unui mod individual de expresie.” (Malchiodi, 2020, pp. 58–59)

În procesul de creație, nu există „bine” sau „rău”. O lucrare nu trebuie să arate într-un anumit fel. Educatorul trebuie să evite judecățile de genul „nu ai colorat bine” sau „nu ai respectat conturul”. În schimb, este important să se pună accent pe procesul de creație în sine și pe bucuria de a explora. Astfel, se stimulează originalitatea și gândirea divergentă.

Prin integrarea conștientă a limbajului artistic vizual în educația antepreșcolară și preșcolară, cadrele didactice le oferă copiilor o șansă unică de a-și dezvolta gândirea creativă, inteligența emoțională și abilitățile de comunicare. Astfel, arta devine un catalizator pentru o dezvoltare holistică, pregătindu-i pentru o lume complexă în care creativitatea și sensibilitatea sunt la fel de importante ca și raționamentul logic.

În procesul de creație, apar adesea „eșecuri”. Copiii învață să transforme o greșeală într-o oportunitate, să adapteze o idee și să persevereze până obțin rezultatul dorit. Această reziliență este o calitate esențială pentru a face față provocărilor vieții de adult.

Sfat: Pentru a încuraja copiii să depășească handicapul greșelii în pictură, de exemplu, se pot crea pe mai multe foi pete spontane cromatice ca puncte de plecare. Copiii pot fi îndrumați să completeze acele pete și să creeze povești noi pornind de la ele.

În concluzie, limbajul artistic vizual nu este doar o activitate recreativă, o simplă modalitate de a umple timpul copiilor, ci un instrument didactic

438 fundamental cu un rol strategic în dezvoltarea lor. Prin culori, forme, linii și texturi, copiii nu doar se joacă, ci comunică, explorează și își construiesc identitatea. Artă este o modalitate de exprimare atunci când cuvintele lipsesc, devenind o punte esențială între lumea lor interioară și capacitatea de a o face cunoscută.

Rolul educatorului în facilitarea procesului de explorare senzorială și artistică la copii este esențial. Cadrul didactic nu este doar un simplu supraveghetor, ci un ghid, un partener de joacă și un observator atent, care sprijină dezvoltarea fiecărui copil. Implicarea adulților în activități de creație alături de copii este benefică și le oferă un model de explorare a mediului înconjurător, a situațiilor create prin povestire a sentimentelor trăite, prin observare a diverselor forme de manifestare a viului din jur.

Un mediu bogat în stimuli senzoriali și artistici este de dorit, dar nu în exces. Educatorul trebuie să organizeze spațiul de învățare cu grijă, punând la dispoziția copiilor o varietate de materiale. Acest mediu le oferă copiilor posibilitatea de a explora și de a descoperi în mod constant.

Observarea atentă a lucrărilor și a modului în care copiii interacționează cu materialele îi oferă educatorului informații prețioase despre stadiul lor de dezvoltare, interesele și emoțiile lor.

Această abordare ajută la dezvoltarea limbajului și la înțelegerea lumii interioare a copilului, consolidând legătura dintre educator și copil.

Unul dintre cele mai valoroase daruri pe care le putem oferi copiilor este oportunitatea de a explora și de a se exprima liber prin artă. Fiecare pată de culoare, fiecare formă modelată din plastilină, fiecare linie trasată cu un creion este o mică fereastră către lumea lor interioară, o poveste nespusă încă și o emoție trăită.

Artă nu trebuie privită ca pe o activitate opțională sau un simplu mod de a umple timpul liber, ci ca pe o necesitate fundamentală în educația timpurie. Prin integrarea conștientă a artei în viața de zi cu zi a copiilor, le deschidem calea spre o dezvoltare armonioasă și completă. O pensulă devine un instrument de comunicare, o bucată de lut o modalitate de a gestiona emoțiile, iar un desen o dovadă a imaginației lor nelimitate.

Copiii au nevoie de călăuze în această călătorie, nu de critici. Trebuie încurajat procesul, nu doar rezultatul final. Astfel, pot fi ajutați să-și construiască încrederea în sine, să devină mai creativi și mai empatici și să-și formeze un simț estetic autentic, care le va îmbogăți viața pe termen lung. Artă trebuie să fie o prioritate, pentru că, în cele din urmă, îi ajută să devină ei înșiși într-o lume în care modelele se schimbă în viteză.

Bibliografie

- Barr, V.C. (2019), *Professional Knowledge & Skills in the Early Years*, Sage.
- Beaurepaire, A. de (2021), *Descoperă aptitudinile copilului tău. Inteligența multiplă*, București, Litera.
- Botton, A. de, Armstrong, J. (2014), *Arta ca terapie*, Vellant.
- Fuller, A. (2021), *Dezvoltă talentele naturale ale copilului tău*, București, Niculescu.
- Gardner, H. (2022), *Perspective ale minții. Teoria inteligențelor multiple*, București, Curtea Veche Publishing.
- Grayson, P. (2020), *Joaca de-a galeria*, Vellant.
- Judkins, R. (2018), *Arta gândirii creative*, Vellant.
- Malchiodi, C.A., (2020), *Să înțelegem desenele copiilor*, București, Trei.
- Mufson Bresson, L., King, M. (2022), *Preschoolers at Play: Choosing the Right Stuff for Learning and Development*, Sage.
- Saligari, M. (2021), *Ajută-ți copilul să evite comportamentele autodistructive*, Parenting proactiv, București, Trei.
- Shapiro, L.E. (2016), *Inteligența emoțională a copiilor. Jocuri și recomandări pentru un EQ ridicat*, Iași, Polirom.
- Walker, T.D., (2018), *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție*, București, Trei.
- Harris, A., (2025), *Coloring Books: A Complete Guide for Parents and Grandparents*. <https://blog.youngdreamerspress.com/coloring-books-a-complete-guide-for-parents-and-grandparents/>
- Morgan, A., (2018), *Coloring Books: A Balanced Developmental Perspective* <https://notjustcute.com/2018/01/31/coloring-books-a-balanced-developmental-perspective/>
- Shannon, A., (2024), *Are coloring sheets bad for early development?* <https://www.family.co/us/blog/coloring-sheets-early-childhood>

„A fost odată” sau trecutul pe înțelesul celor mici. Sugestii pentru predarea elementelor de istorie la preșcolari

Conf. univ. dr. Harieta Sabol*
(Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava)

„Tu, când erai mică, te jucai cu puii de dinozaur?” — întrebarea adresată mamei, cu o sinceritate candidă, de către o fetiță de patru ani, poate părea, la prima vedere, un simplu joc al imaginației copilărești. În esența ei, însă, ea concentrează una dintre marile probleme ale educației timpurii: raportarea copilului mic la trecut, la distanțele temporale pe care încă nu le poate conceptualiza și la dificultatea înțelegerii cronologiei. Preșcolarul confundă, amestecă și suprapune evenimente, epoci și personaje, fără a avea încă instrumentele mentale necesare pentru a le ordona în timp și spațiu. Cu toate acestea, tocmai curiozitatea sa nativă, exprimată sub forma unei întrebări ludice, constituie punctul de plecare pentru a reflecta asupra necesității introducerii istoriei în formarea timpurie.

Introducere

Educația istorică a copiilor mici nu este nici un lux, nici o ambiție exagerată a programelor curriculare, ci o condiție fundamentală pentru dezvoltarea lor cognitivă și identitară. Omul, încă din primele etape ale vieții, își organizează universul prin poveste, prin secvențe narative care dau coerență lumii. A povesti „cum a fost” devine un exercițiu de construcție a sensului. Copilul care își imaginează o mamă jucându-se cu dinozauri manifestă de fapt nevoia de a ancora prezentul într-un trecut, chiar dacă vag și confuz, de a da un rost temporal relațiilor sale. Aceasta nu este o eroare a copilului, ci un semnal că gândirea istorică se trezește încă de la vârste fragede, așteptând să fie cultivată cu delicatețe și rigoare.

* E-mail: harieta@atlas.usv.ro.

De ce istoria la vârste mici? Pentru că istoria nu este doar un corpus de date și fapte, ci un mod de a gândi lumea. Ea dezvoltă capacitatea de a diferenția între „atunci” și „acum”, de a înțelege schimbarea, de a recunoaște continuități și rupturi. Dacă matematicile cultivă logica și structura, istoria cultivă memoria și identitatea. Or, aceste competențe sunt esențiale încă din primii ani ai copilăriei. Copilul care învață că părinții săi au fost mici cândva, că bunicii au trăit „altfel”, că există povești din „timpuri de demult”, dobândește instrumentele de a-și percepe propria ființă ca parte a unei continuități. Istoria, chiar și predată sub formă de narațiuni simple, de imagini, de jocuri, devine liant între prezent și trecut, între eu și ceilalți, între acum și atunci. Problema fundamentală nu este „dacă” se poate preda istorie copiilor mici, ci „cum” se poate face acest lucru fără a deforma trecutul și fără a suprasolicita înțelegerea lor. În fața întrebării despre dinozauri, adultul poate alege două drumuri: să zâmbească și să amâne răspunsul, considerând întrebarea o fantezie irelevantă, sau să deschidă un dialog pedagogic, explicând simplu, dar nuanțat, diferența dintre lumea animalelor preistorice și lumea copilăriei umane. A doua variantă, cea pedagogic activă, reprezintă începutul educației istorice autentice: respectarea întrebării copilului și transformarea ei în prilej de învățare. Astfel, imaginația se împletește cu cunoașterea, iar fascinația pentru „cum era atunci” se convertește într-o punte spre gândirea cronologică.

Deși categoriile temporale („ieri”, „demult” și „foarte demult”) sunt încă instabile la vârstele mici, ele constituie fundamentul gândirii istorice. A cultiva acest germene prin povești despre familie, despre comunitate, despre sărbători și tradiții, despre „cum trăiau oamenii înainte”, înseamnă a oferi copilului un limbaj al timpului. Nu e nevoie de cronologii precise, ci de o pedagogie a povestirii și a simbolurilor. Învățarea istoriei la preșcolari nu are ca scop acumularea de date, ci formarea unei sensibilități față de temporalitate.

Mai mult, istoria are un rol identitar. În absența unei minime conștiințe istorice, copilul rămâne suspendat într-un prezent etern, incapabil să înțeleagă cine este și de unde vine. Prin cunoașterea istoriei, chiar la nivel elementar, cel mic se racordează la familia sa, la comunitatea sa, la națiune și, prin extensie, la umanitate. A ști că există un „înainte” și un „după”, că oamenii au trăit altfel, că au existat epoci și civilizații, deschide orizontul empatiei și al alterității. Preșcolarul învață să pună întrebări și să își imagineze alte moduri de viață. Astfel, istoria devine nu doar memorie, ci și exercițiu de toleranță și de deschidere către diversitate.

Întrebarea despre dinozauri, ridicată la nivel pedagogic, ne obligă și la o reflecție metodologică. Există riscul ca, în lipsa unor abordări adecvate,

442 istoria să fie prezentată copiilor ca o succesiune rigidă de date, prea abstractă pentru vârsta lor. Tocmai de aceea, predarea istoriei la vârste mici trebuie să se sprijine pe imagini, pe povestiri, pe experiențe directe. Vizitele la muzee, contactul cu obiecte vechi, discuțiile despre fotografii de familie, jocurile de rol — toate acestea sunt forme prin care trecutul devine tangibil. Copilul are nevoie să atingă, să vadă, să compare, pentru a înțelege. De aici derivă o pedagogie a istoriei timpurii în care simțurile și imaginația se unesc cu informația și explicația.

Mai există și o dimensiune etică a predării istoriei la vârste fragede. Societatea contemporană, dominată de viteza informației și de superficialitatea memoriei, riscă să piardă legătura cu rădăcinile sale. Dacă educația istorică este amânată până în clasele mari, copilul crește într-un vid identitar, lipsit de repere. Prin introducerea istoriei în grădiniță, chiar sub forme simple și ludice, se plantează semințele responsabilității civice și culturale. Copilul care învață despre un trecut pe care trebuie să îl respecte și despre oameni care au construit lumea în care trăim va înțelege, mai devreme, valoarea patrimoniului și a tradițiilor. Astfel, istoria devine nu doar cunoaștere, ci și responsabilitate.

Revenind la întrebarea inițială — „Tu, când erai mică, te jucai cu puii de dinozaur?” — ea se dovedește a fi o metaforă pentru începuturile gândirii istorice. Copilul, plasându-și mama într-un trecut improbabil, experimentează, în felul său, ideea de temporalitate. Rolul educației este de a clarifica acest exercițiu spontan, de a-l organiza și orienta spre o înțelegere corectă a timpului istoric. A ignora această întrebare ar însemna a rata șansa de a deschide poarta cunoașterii istorice. A răspunde, chiar simplu și ludic, înseamnă a cultiva curiozitatea și a pune piatra de temelie a unei identități istorice solide.

1. Cadrul teoretic: delimitări conceptuale și epistemologice

Problematica introducerii istoriei în educația timpurie a fost și rămâne un subiect controversat în literatura de specialitate (Bruner, 2003; Marulis *et al.*, 2016; Fardi, 2022). Divergențele apar din multiple direcții: de la ceea ce semnifică „educația istorică” până la modul concret în care aceasta poate fi predată copiilor aflați la vârsta preșcolară. Dacă educația istorică presupune, exclusiv, transmiterea unor date și fapte abstracte sau a narațiunilor politico-militare, atunci, într-adevăr, adaptarea lor la nivelul de înțelegere al copilului mic pare imposibilă. Însă, o astfel de perspectivă este reductivă și ignoră transformările epistemologice pe care istoria ca disciplină le-a suferit în ultimele decenii. Schimbarea de paradigmă a dus la apropierea

trecutului de universul afectiv și cognitiv al copilului mic. În timp ce istoria „tradițională” pune accentul pe marile evenimente și pe figurile eroice, noua abordare valorizează experiențele individuale, locale, familiare, care pot fi transpuse cu ușurință în limbaj accesibil preșcolarilor. În lumina acestei perspective, educația istorică nu se mai reduce la o „predare a faptelor”, ci devine o pedagogie a memoriei și a identității. Prin urmare, întrebarea centrală nu este dacă elementele de istorie pot fi predate la grădiniță, ci cum pot fi ele adaptate pentru a răspunde nevoilor cognitive, emoționale și sociale ale copiilor.

O parte importantă a dezbaterii privind oportunitatea predării istoriei la vârste fragede se leagă de teoriile dezvoltării cognitive (Pathman *et al.*, 2013). Jean Piaget și școala sa au exprimat scepticism cu privire la capacitatea copiilor mici de a înțelege concepte precum timpul și schimbarea istorică (Piaget, 1964; Siegler & Ellis, 1996). În modelul piagetian, abia în perioada operațiilor concrete (7–11 ani) copiii ar fi capabili să înțeleagă noțiuni de succesiune temporală și relații cauzale complexe. Totuși, cercetările ulterioare, aparținând neo-piagetienilor, au nuanțat aceste concluzii, cercetători precum Case, Okamoto, Griffin (1996) demonstrând că mediul social și experiențele personale accelerează înțelegerea conceptului de timp și a trecutului. În copilăria timpurie, copiii disting deja între „ieri”, „astăzi” și „măine”, iar prin povești, obiecte și experiențe concrete pot fi introduși gradual în ideea de „demult” și „foarte demult”. La mijlocul secolului trecut, Jerome Bruner (1960) a deschis calea unei pedagogii radical diferite prin afirmația sa celebră: „orice subiect poate fi predat oricărui copil, într-o manieră intelectual onestă și adecvată nivelului său de dezvoltare”. Astfel, istoria, ca domeniu cognitiv, nu este inaccesibilă preșcolarilor, ci doar necesită o transpunere adecvată. Bruner (1961) subliniază importanța narațiunii ca modalitate fundamentală de a organiza experiența, iar istoria, ca poveste a umanității, poate fi introdusă chiar de la cele mai mici vârste. În completare, teoriile lui Lev Vygotsky (1962) și ale succesorilor săi (Barton & Levstik, 2009; Cooper 1992, 2002, 2018) pun accent pe rolul determinant al mediului social și cultural în dezvoltarea cognitivă. Copilul nu învață singur, ci prin interacțiune, prin dialog, prin participarea la practici culturale. În acest sens, educația istorică timpurie devine posibilă și eficientă atunci când se sprijină pe poveștile familiei, pe tradițiile comunității, pe contactul direct cu obiecte și locuri încărcate de memorie. Cu alte cuvinte, cadrul psihologic legitimează predarea istoriei la grădiniță, cu condiția ca aceasta să fie adaptată la particularitățile de vârstă, să se sprijine pe suporturi concrete și pe medierea adultului (Fardi, 2024).

Un aspect adesea neglijat, dar fundamental, este contribuția educației istorice la dezvoltarea metacognitivă. Studiile publicate în ultimele două decenii (Whitebread *et al.*, 2007; Shamir *et al.* 2009; Marulis *et al.* 2016) arată că, încă din intervalul 3–5 ani, copiii manifestă forme incipiente de conștiință metacognitivă, fiind capabili să reflecteze asupra propriilor procese de gândire. Introducerea unor sarcini de natură istorică — cum ar fi ordonarea unor imagini după criteriul „vechi–nou” sau compararea unor obiecte de epoci diferite — stimulează această capacitate de autoreglare. În plus, educația istorică dezvoltă empatia și recunoașterea alterității. Copilul care află că „jucăriile bunicilor erau altfel” sau că „în trecut nu existau laptopuri, internet și telefoane cu touch-screen” începe să perceapă diferența și, totodată, continuitatea. Această înțelegere a schimbării și permanenței constituie fundamentul gândirii istorice. Din perspectivă socială, transmiterea elementelor de istorie la preșcolari contribuie la formarea identității. Copiii își însușesc apartenența la familie, comunitate și națiune, dezvoltând respect față de patrimoniu și tradiții. Într-o lume marcată de globalizare și mobilitate, această ancorare identitară devine esențială pentru echilibrul psihosocial al viitoarelor generații.

Dacă epistemologia și psihologia oferă legitimitate introducerii în educația timpurie a elementelor de istorie, pedagogia propune modalități concrete de acțiune, respectiv asocierea informației cu surse istorice precum fotografiile de familie, jucăriile părinților și bunicilor, obiectele vechi din comunitate. În urma cercetărilor experimentale, Cooper (2002) a demonstrat că acest tip de izvoare istorice facilitează accesul copiilor la ideea de trecut, stimulându-le totodată limbajul, narativitatea și gândirea cronologică. De asemenea, Barton și Levstik (2009) au indicat cum istoria poate fi introdusă la preșcolari prin organizarea creativă a resurselor și prin povești ancorate în viața de zi cu zi. În multe sisteme educaționale occidentale, preșcolarii participă la vizite la muzee, la proiecte tematice despre familie și comunitate, la activități de reconstituire ludică a unor obiceiuri din trecut. În plus, istoria este valorificată ca instrument de educație civică timpurie, cultivând respectul față de diversitate, empatia față de ceilalți și responsabilitatea față de patrimoniu.

De fapt, analiza epistemologică, psihologică și pedagogică converg către aceeași concluzie: introducerea elementelor de istorie în educația timpurie este legitimă, necesară și benefică. Istoria, înțeleasă nu ca o succesiune rigidă de date, ci ca o poveste a vieții cotidiene, ca o punte între trecut și prezent, poate fi integrată în curriculumul preșcolar. Copilul mic, curios și imaginativ, nu are nevoie să memoreze cronologii, ci să exploreze lumea

2. Predarea elementelor de istorie la preșcolari: principii, metode și strategii didactice

Fără îndoială, predarea istoriei la preșcolari este o provocare pedagogică majoră, întrucât presupune traducerea unor concepte complexe — timp, schimbare, continuitate, apartenență — într-un limbaj accesibil copiilor de 3–6 ani. Metodologia tradițională, centrată pe transmiterea de date, nu are relevanță în această etapă de vârstă. În schimb, ceea ce devine esențial este experiența: copilul trebuie să simtă, să vadă, să audă, să atingă și să trăiască istoria într-o formă adecvată nivelului său de dezvoltare. Aceasta impune o abordare multisenzorială, narativă și ludică: multisenzorialitatea răspunde nevoilor cognitive și afective ale copilului prin activarea simultană a mai multor canale de învățare, narațiunea valorifică predispoziția naturală a copilului pentru povești, iar jocul transformă învățarea într-o experiență activă și atractivă.

2.1. Principiul multisenzorialității

La vârsta preșcolară, învățarea este strâns legată de percepția senzorială. Copiii explorează lumea prin văz, auz, atingere, miros și gust. O metodologie istorică adecvată trebuie să valorifice aceste canale pentru a transforma noțiunile abstracte în experiențe concrete. Astfel, „timpul” nu va fi prezentat ca un concept, ci ca o succesiune vizuală (imagini vechi și noi), auditivă (povești sau cântece), tactilă (obiecte cu texturi diferite), olfactivă (mirosuri tradiționale, cum ar fi pâinea coaptă în cuptor) sau gustativă (alimente din rețete vechi).

STRATEGII DIDACTICE MULTISENZORIALE

a. Povestirea adaptată ca experiență senzorială

Povestea nu trebuie să fie doar ascultată, ci și trăită. Educatorul poate folosi:

- *materiale vizuale*: imagini vechi și noi puse în contrast;
- *stimuli auditivi*: sunete ambientale (clopotul unei biserici, zgomot de trăsură);
- *stimuli tactili*: obiecte autentice sau reproduse (pânză groasă, lemn);
- *stimuli olfactivi și gustativi*: reconstituirea unor mirosuri sau gusturi tradiționale.

Astfel, povestea despre „o zi din copilăria bunicilor” poate fi acompaniată de o jucărie veche, de un cântec de leagăn și de mirosul de pâine caldă, transformând-o într-o experiență totală.

b. Linia timpului senzorială

Linia timpului clasică este abstractă pentru copii. În varianta senzorială, fiecare etapă este marcată printr-un obiect, o imagine, un sunet sau o textură. De exemplu:

- „Eu acum” — o fotografie a copilului;
- „Mama copil” — o fotografie cu mama, la vârsta lor, și un obiect de atunci;
- „Bunica copil” — un obiect mai vechi (ochelari, un batic, o fotografie alb-negru);
- „Demult” — o imagine din satul sau orașul de odinioară.

Copiii ating, privesc, ascultă, iar linia timpului devine un traseu multisenzorial care le face accesibilă ideea de succesiune.

c. Utilizarea obiectelor autentice

Obiectele autentice (sau reproduceri fidele) constituie o punte directă către trecut. Ele trebuie să fie simple, sigure și relevante: jucării vechi, obiecte de uz casnic, haine tradiționale. Educatorul poate organiza o „cutie a amintirilor”, din care copiii scot obiecte și le descoperă povestea. Această strategie stimulează nu doar percepția senzorială, ci și imaginația și limbajul: copiii descriu, compară și inventează povești.

2.2. Principiul narativității

Narațiunea este structura fundamentală prin care copilul organizează experiența. Povestea, cu început, desfășurare și sfârșit, îl ajută să înțeleagă succesiunea evenimentelor și relațiile dintre ele. În predarea istoriei, povestirea adaptată devine instrumentul central, prin care faptele se transformă în aventuri, personaje și situații semnificative pentru copii.

STRATEGII DIDACTICE NARATIVE:

a. Povestirea adaptată la nivel preșcolar

Povestirea istorică trebuie să fie simplă, scurtă, personalizată. Ea poate porni de la viața unui copil din trecut, prezentat ca personaj principal. Exemplu: „Maria mergea la grădiniță acum 50 de ani. Nu avea telefon mobil, dar avea uniformă cu șorțuleț albastru și fundă roșie și multe cărți de colorat”. Narațiunea trebuie să pună accent pe similarități (copiii merg la grădiniță) și pe diferențe (felul cum arătau hainele, jucăriile etc.).

b. Povestirea participativă

Copiii pot completa povestea prin întrebări sau prin alegeri: „Ce crezi că făcea Maria când se întorcea de la grădiniță? Să mergem cu ea la joacă!” Această participare stimulează implicarea și înțelegerea.

c. Povestea ilustrată și dramatizată

Povestea devine mai clară atunci când este ilustrată prin imagini, desene sau marionete. Dramatizarea — în care copiii interpretează roluri — transformă povestea într-o experiență activă, întipărint în memorie secvențele istorice.

2.3. Principiul ludicității

Jocul reprezintă limbajul natural al copilului. Prin joc, el învață, exersează, își dezvoltă imaginația și își exprimă emoțiile. O metodologie istorică eficientă la preșcolari trebuie să transforme trecutul în experiență ludică: jocuri de rol („cum trăiau oamenii demult”), reconstrucții simbolice (construcția unei case „vechi” din cuburi), dramatizări sau activități artistice.

STRATEGII DIDACTICE LUDICE:

a. Jocurile de rol

Copiii pot juca roluri din trecut: membri ai unei familii tradiționale, meșteșugari. Educatorul oferă costume simple sau obiecte simbolice, iar copiii reconstruiesc prin joc viața de odinioară.

b. Jocurile de reconstrucție

Copiii pot construi, cu cuburi sau materiale simple, case tradiționale, mijloace de transport vechi, piețe de sat. Prin reconstrucție ludică, elementele istorice devin tangibile și familiare.

c. Jocurile artistice

Desene, picturi, colaje inspirate din povești istorice. De exemplu, copiii pot desena „cum era grădinița de pe vremea bunicilor” sau „jucăria preferată a mamei copil”. Arta devine astfel un limbaj de expresie a înțelegerii istorice.

3. Predarea elementelor de istorie la preșcolari și exemple de interdisciplinaritate

În pedagogia contemporană, interdisciplinaritatea nu este doar un concept teoretic, ci o necesitate practică. Preșcolarul percepe lumea într-o manieră holistică, nedelimitând strict domeniile de cunoaștere. Pentru el, o poveste, un cântec, un joc sau o imagine fac parte din aceeași experiență de învățare. De aceea, introducerea elementelor de istorie la această vârstă nu poate fi concepută decât în strânsă legătură cu celelalte domenii curriculare. Iată de ce, interdisciplinaritatea permite istoriei să iasă din granițele unui domeniu abstract și să devină un univers trăit, experimentat, simțit prin activități de artă, matematică, muzică, educație fizică, limbaj și științe. În acest fel, trecutul nu este transmis ca o succesiune de date, ci este descoperit ca o realitate vie, care se oglindește în tradiții, obiecte, cântece, jocuri și obiceiuri.

3.1. Istorie și artă

Arta reprezintă unul dintre cele mai fertile terenuri pentru integrarea istoriei. Copilul mic este atras de culoare, formă, material și expresivitate, iar prin intermediul acestora se poate „împrieteni” cu trecutului. Povestirile despre cum se îmbrăcau oamenii „pe vremuri” pot fi continuate prin activități de desen și pictură a costumelor tradiționale. Educatorul poate aduce imagini cu ii brodate, cu ștergare sau cu motive decorative populare, pe care copiii le reproduc în culori. În acest fel, ei nu doar exersează abilități plastice, ci și interiorizează un simbol cultural. Modelajul din lut oferă, la rândul său, o cale de acces către istorie. Copiii pot modela ulcioare, jucării de altădată, unelte sau mici case tradiționale, iar activitatea manuală devine o reconstituire ludică a vieții cotidiene de odinioară. În paralel, educatorul povestește despre cum erau folosite aceste obiecte și despre ce semnificații aveau în comunitate. Nu trebuie neglijat nici patrimoniul imaterial transmis prin arta spectacolului. Cântecele populare, dansurile tradiționale sau micile dramatizări pot fi integrate ca forme de expresie artistică și istorică deopotrivă. Atunci când copiii învață un dans popular simplu sau ascultă un cântec vechi, ei participă la transmiterea unei moșteniri culturale și devin parte a unui lanț de continuitate.

3.2. Istorie și matematică

Deși par discipline îndepărtate, istoria și matematica pot fi corelate prin activități simple și eficiente. Copilul de vârstă preșcolară se află în etapa

în care învață să clasifice, să compare, să măsoare și să ordoneze. Toate aceste procese cognitive pot fi antrenate prin exemple istorice. Compararea obiectelor „vechi” și „noi” constituie o primă metodă interdisciplinară. Copiii pot analiza o jucărie veche și una modernă, observând diferențele de dimensiuni, forme și materiale. În paralel, educatorul introduce ideea de „pe vremuri” și „acum”. Astfel, matematica (prin activități de măsurare și clasificare) se împletește cu istoria (prin înțelegerea schimbării în timp). De asemenea, numărarea generațiilor este un alt exemplu. Copiii pot alcătui mici „arbore genealogice” prin desene simple: ei, părinții și bunicii. Fiecare generație este numerotată, iar exercițiul devine simultan matematic și istoric. Copilul învață să gândească în termeni de succesiune, să perceapă diferența dintre trecut și prezent și să-și însușească sentimentul apartenenței la o linie familială. Și tot în această categorie se înscrie și folosirea noțiunilor de succesiune și serie pentru construirea unor „linii ale timpului” adaptate. Spre exemplu, copiii pot ordona imagini cu obiecte din epoci diferite (o lampă cu gaz, un bec clasic, un bec modern), învățând astfel să organizeze vizual schimbarea și să exerseze logica matematică a succesiunii.

3.3. Istorie și educație muzicală

Muzica este un depozitar esențial al memoriei colective. În cadrul educației timpurii, ea devine un mijloc privilegiat pentru transmiterea patrimoniului cultural imaterial. Cântecurile de leagăn, colindele sau cântecurile de joc sunt forme muzicale transmise din generație în generație, care păstrează fragmente de istorie vie. Educatorul poate introduce copii în universul trecutului prin cântarea unui cântec vechi, explicând că „și bunicii cântau la fel când erau mici”. Copilul înțelege astfel continuitatea și se simte parte a unei tradiții. Jocurile muzicale tradiționale (de tipul „Podul de piatră s-a dărâmat”) pot fi însoțite de explicații simple privind originea lor. Melodiile vechi, ritmurile populare și instrumentele tradiționale devin tot atâtea căi prin care copilul se conectează cu trecutul și învață să respecte patrimoniul cultural. Mai mult, muzica dezvoltă memoria auditivă, atenția și capacitatea de cooperare. Atunci când copiii cântă împreună, ei participă la o experiență colectivă, care reproduce modul în care tradițiile au fost transmise de-a lungul timpului.

3.4. Istorie și educație fizică

Educația fizică oferă prilejul ideal de a integra jocurile tradiționale, care constituie un veritabil patrimoniu cultural. Jocuri precum „Țară, țară, vrem ostași”, „De-a v-ați ascunselea” sau „Leapșa” nu sunt doar activități motrice, ci și forme de continuitate istorică. Educatorul poate explica faptul că aceleași jocuri erau practicate și de părinți sau bunici, subliniind astfel legătura dintre generații. În plus, aceste jocuri dezvoltă cooperarea, spiritul de echipă și respectarea regulilor, calități importante atât în plan social, cât și în plan civic. O altă posibilitate o reprezintă dramatizările în mișcare. Copiii pot imita activități din trecut — cum munceau la câmp, cum aduceau apă, cum mergeau la școală pe jos. Astfel, activitatea fizică devine un prilej de reconstrucție simbolică a trecutului.

3.5. Istorie și limbaj

Nu putem neglija dimensiunea lingvistică. Povestirile, poeziile vechi, proverbele și zicătorile sunt resurse prin care copilul își îmbogățește vocabularul și, în același timp, intră în contact cu istoria limbii și a culturii. Educatorul poate organiza „colțul poveștilor de demult”, unde copiii ascultă basme populare sau povestiri din copilăria bunicilor. Ulterior, copiii sunt încurajați să reia poveștile, să le dramatizeze sau să le continue prin propriile cuvinte. Această activitate dezvoltă nu doar competențele lingvistice, ci și capacitatea de a structura narațiuni istorice.

3.6. Istorie și științe

Chiar și științele naturii pot fi asociate cu istoria. De exemplu, studiind alimentele de odinioară, copiii pot descoperi cum se cocea pâinea în cuptor, cum se păstrau fructele sau cum se folosea apa de fântână. Experimente simple (cum fierbe laptele, cum se macină cerealele) pot fi însoțite de explicații despre viața de altădată. De asemenea, observarea mediului natural poate fi legată de istoria locală: „Această pădure exista și pe vremea bunicilor”, „Acest râu a fost folosit de oameni pentru a aduce apă în case”. În felul acesta, copiii percep natura ca parte a istoriei comunității.

3.7. Istorie și educație civică

Educația civică timpurie se împletește cu istoria prin transmiterea valorilor colective. Tradițiile sărbătorilor naționale, comemorările sau obiceiurile comunitare sunt prilejuri de a vorbi copiilor despre respect, solidaritate

și apartenență. De pildă, la 1 Decembrie, educatorul poate organiza o activitate simplă: copiii ascultă o poveste despre „ziua în care oamenii au vrut să fie împreună” și confecționează steaguri sau desene cu simboluri naționale. Această activitate nu transmite date, ci valori și sensuri identitare.

Cu alte cuvinte, interdisciplinaritatea predării istoriei la preșcolari nu reprezintă un artificiu didactic, ci o necesitate pedagogică. Copilul percepe lumea ca un întreg, iar istoria, pentru a fi înțeleasă, trebuie să se infiltreze în artă, matematică, muzică, educație fizică, limbaj, științe și educație civică. Astfel, desenând costume tradiționale, comparând obiecte vechi și noi, cântând colinde, jucând jocuri populare, ascultând povești, experimentând activități de viață cotidiană sau participând la tradiții comunitare, copilul descoperă trecutul ca parte a propriei identități. Interdisciplinaritatea transformă istoria dintr-un domeniu abstract într-o experiență vie, multi-senzorială, narativă și ludică, consolidând sensul apartenenței, înțelegerea schimbării și continuității și pregătind terenul pentru gândirea istorică matură.

4. Exemple integrate de activități

4.1. „Linia timpului familiei mele”

Activitatea intitulată „Linia timpului familiei mele” reprezintă un exemplu sugestiv de modalitate prin care copiii sunt inițiați, într-o manieră accesibilă și afectiv încărcată, în conceptele de succesiune temporală și continuitate. Ea pornește de la resursele cele mai familiare și semnificative pentru copil — fotografiile propriei familii — și valorifică atât dimensiunea cognitivă, cât și pe cea emoțională a învățării. În prima etapă, copiii sunt încurajați să aducă la grădiniță fotografii din albumele personale: imagini recente cu ei înșiși, fotografii ale părinților în copilărie și fotografii mai vechi ale bunicilor. Această colectare de materiale vizuale creează premisele unei legături afective autentice, pentru că fiecare copil participă cu fragmente din propria identitate familială. Educatorul valorifică apoi aceste materiale pentru a construi împreună cu copiii o linie a timpului senzorială. Pe un panou sau pe un suport vizual, fotografiile sunt ordonate în succesiune: „acum” (copilul de astăzi), „demult” (părinții în copilărie) și „foarte demult” (bunicii). Pentru a spori caracterul accesibil, fiecare secțiune a liniei timpului este însoțită de elemente senzoriale: culori diferite, texturi (hârtie lucioasă pentru prezent, pânză groasă pentru trecut), simboluri vizuale sau chiar mici obiecte asociate (o jucărie modernă, o carte veche, un obiect tradițional). În acest fel, abstractul temporal devine concret și tangibil. Momentul central al activității îl constituie povestirea participativă. Rând

452 pe rând, fiecare copil este invitat să povestească, pornind de la fotografia familiei, o mică amintire transmisă de părinți sau bunici. Deși simple și fragmentare, relatările au o valoare formativă deosebită. Prin împărtășirea acestor povești, copiii descoperă atât diferențe între generații, cât și elemente de continuitate, învățând să compare și să raporteze experiențele proprii la cele ale altora. Activitatea reunește, în mod fericit dimensiunile multisenzorială, narativă și afectivă ale educației istorice timpurii. „Linia timpului familiei mele” nu transmite informații abstracte, ci creează un cadru în care copilul experimentează concret ideea de trecere a timpului, conștientizează apartenența la propria familie și dobândește primele instrumente pentru a înțelege schimbarea și continuitatea.

4.2. „Obiectul misterios”

Activitatea „Obiectul misterios” reprezintă o modalitate atractivă și interactivă de a aduce trecutul mai aproape de copii prin intermediul contactului direct cu obiecte autentice sau cu reproduceri. Ea cultivă curiozitatea, stimulează imaginația și încurajează dialogul, transformând descoperirea trecutului într-o experiență ludică și senzorială. Totul începe cu prezentarea unui obiect vechi, adus de educator sau de o familie din comunitate. Poate fi o lampă cu petrol, o mașină de cusut miniaturală, o fotografie sepie, o carte de povești din copilăria bunicilor sau o jucărie tradițională. Obiectul este ascuns inițial într-o cutie sau acoperit cu o pânză, creând o atmosferă de mister și așteptare. Copiii sunt invitați să ghicească ce ar putea fi înăuntru, pornind de la indicii senzoriale oferite: educatorul le permite să atingă cutia, să o scuture, să o miroasă sau să asculte sunetele produse de obiect. Aceste ipoteze transformă activitatea într-un joc de explorare și predicție, în care imaginația se combină cu observația atentă. După dezvăluirea obiectului, urmează etapa de explorare directă. Copiii îl pot atinge, privi din toate unghiurile și compara cu obiecte moderne similare. Educatorul formulează întrebări deschise — „Din ce material este făcut?”, „Ce credeți că făceau oamenii cu el?”, „Cu ce îl înlocuim astăzi?” — stimulând gândirea critică și capacitatea de comparație. Momentul narativ este esențial. Educatorul spune o poveste despre modul în care obiectul era folosit în trecut: „Aceasta este o lampă cu petrol. Pe vremea bunicilor nu exista lumină electrică, iar seara oamenii aprindeau lampa pentru a citi sau pentru a lucra”. Povestea poate fi completată de mărturii ale copiilor care au auzit despre obiecte asemănătoare de la părinți sau bunici. În etapa finală, copiii sunt invitați să integreze experiența într-un joc de rol: să mimeze cum ar fi fost să folosească obiectul, să deseneze obiectul

misterios sau să inventeze o scurtă poveste în care acesta apare ca personaj. Astfel, activitatea se transformă din simplă descoperire într-un proces de învățare multisenzorial și creativ.

„Obiectul misterios” este o strategie didactică valoroasă pentru educația istorică timpurie deoarece îmbină explorarea senzorială, narațiunea și jocul, facilitând trecerea de la concret la abstract. Obiectul devine un mediator între trecut și prezent, între experiența cotidiană a copilului și realitățile altor vremuri, dezvoltând atât sensul apartenenței, cât și înțelegerea schimbării și continuității.

4.3. Teatrul de păpuși

Pentru copiii de grădiniță, teatrul de păpuși este una dintre cele mai potrivite modalități de a intra în contact cu trecutul, deoarece îmbină povestea, jocul și expresia vizuală într-o experiență emoțională și multisenzorială. Activitatea pornește de la pregătirea unui mic spectacol de păpuși, cu personaje atent alese și simplificate. Acestea nu sunt prezentate ca „eroi” sau figuri solemne, ci ca personaje prietenoase, ușor de recunoscut și apropiate de universul copilului. Poate fi vorba despre „bunica atunci când era mică”, „un copil care se juca acum mult timp cu o păpușă din cârpă”, „un băiețel care își ajuta părinții la treburile din curte” sau „o fetiță care purta haine colorate cusute de mama ei”. Povestea spusă prin păpuși este scurtă, ritmată și simplă, cu situații cotidiene: copiii din poveste se joacă, cântă, merg împreună la o sărbătoare sau se ajută unii pe alții. Dialogurile sunt clare și afectuoase, iar limbajul este adaptat nivelului de înțelegere al preșcolarilor. Dimensiunea interactivă este esențială. Educatorul lasă loc copiilor să intervină: să vorbească cu păpușile, să le pună întrebări, să le spună ce ar putea face mai departe. Într-o etapă ulterioară, unii copii pot fi invitați să mănuiască păpuși foarte simple (din hârtie sau din șosete), inventând replici proprii. Această implicare stimulează limbajul, imaginația și curajul de a se exprima. După spectacol, educatorul îi ajută pe copii să reflecteze la ceea ce au văzut, prin întrebări scurte: „Cum se jucau copiii de atunci? Cu ce seamănă jocurile voastre?”, „Cum erau hainele personajelor? Cu ce sunt diferite de cele de azi?” Prin comparație și observație, copiii încep să distingă între „atunci” și „acum”, învățând noțiuni elementare despre schimbare și continuitate.

Activitatea se poate încheia cu o etapă creativă: copiii desenează personajele sau confecționează păpuși foarte simple, pe care le folosesc într-un joc liber. În felul acesta, teatrul de păpuși devine nu doar un moment de spectacol, ci o experiență completă de joc, poveste și expresie artistică.

454 Prin simplitatea și farmecul său, „Teatrul de păpuși cu personaje istorice adaptate preșcolarilor” le permite copiilor să intre în contact cu trecutul nu prin concepte abstracte, ci prin povești apropiate, personaje prietenoase și jocuri în care se regăsesc.

Concluzii

Analiza temeinică a literaturii de specialitate și a practicilor pedagogice actuale demonstrează fără echivoc că introducerea elementelor de istorie în educația timpurie reprezintă un demers esențial pentru dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor preșcolari. Necesitatea acestei abordări se susține pe mai multe planuri, fiecare evidențiind beneficii concrete și aplicabile în cadrul activităților educaționale dedicate vârstei preșcolare.

În primul rând, integrarea istoriei în educația timpurie contribuie la formarea identității personale și colective a copiilor. Deși aflați la începutul procesului de conștientizare a timpului și a evenimentelor trecute, preșcolarii pot asimila concepte istorice elementare care le permit să își înțeleagă mai bine mediul social și familial. Prin povești despre strămoși, tradiții locale sau evenimente culturale, copiii încep să dezvolte un sentiment de apartenență și continuitate, esențial pentru stabilitatea emoțională și pentru construirea unei identități solide.

În al doilea rând, istoria în educația preșcolară dezvoltă gândirea critică și capacitatea de analiză a copiilor. Deși preșcolarii nu pot aborda evenimente istorice complexe, ei pot fi inițiați în concepte simple precum „înainte și după”, „ieri și azi”, „tradiții și obiceiuri”. Aceste elemente le oferă un cadru temporal și cauzal în care pot ordona informațiile și pot identifica relații simple de tip cauză-efect. Astfel, activitățile istorice adaptate vârstei preșcolare contribuie la stimularea logicii, a memoriei și a capacității de observație, toate abilități fundamentale care se vor consolida pe parcursul întregii educații. În acest context, educația istorică timpurie nu reprezintă doar transmiterea de informații despre trecut, ci și dezvoltarea unor competențe cognitive esențiale pentru învățarea ulterioară.

Un alt argument pentru includerea elementelor de istorie în educația preșcolară îl constituie dezvoltarea empatiei și a înțelegerii interpersonale. Prin intermediul povestirilor istorice adaptate vârstei, copiii pot experimenta diverse perspective și trăiri ale oamenilor din trecut, chiar și la nivel simbolic. Această experiență le permite să înțeleagă că diferitele comportamente, alegeri și circumstanțe determină modul în care oamenii trăiesc și interacționează. În consecință, ei învață să fie mai sensibili la nevoile și sentimentele celorlalți, cultivând respectul și

toleranța. Experiențele istorice, chiar simplificate, oferă copiilor ocazia de a se raporta la diferențele culturale și sociale, pregătindu-i pentru o interacțiune armonioasă în societate.

Educația istorică la preșcolari are, de asemenea, un impact semnificativ asupra dezvoltării limbajului și a comunicării. Povestirile despre evenimente istorice, personaje sau tradiții necesită folosirea unui vocabular specific, dar accesibil, care stimulează exprimarea orală și îmbogățește lexicul copiilor. Activitățile precum jocurile de rol, drame scurte sau reprezentări vizuale ale unor scene istorice contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare și la consolidarea capacității de a reda informații într-un mod coerent. În plus, aceste activități favorizează învățarea prin experiență și interacțiune, ceea ce corespunde principiilor pedagogiei moderne și nevoilor de învățare ale preșcolarilor.

Din perspectiva dezvoltării motrice și creative, istoria poate fi introdusă în activități practice care implică manipularea obiectelor, desen, modelaj sau construcții. Reconstituirea unor scene istorice, realizarea de costume tradiționale sau confecționarea unor obiecte inspirate din trecut stimulează coordonarea, motricitatea fină și creativitatea. Astfel, învățarea istoriei devine o experiență multisenzorială, în care copiii nu doar receptează informația, ci o trăiesc prin acțiune, joc și imaginație. Această abordare experiențială este esențială în perioada preșcolară, când învățarea prin joc reprezintă principalul mod de explorare și înțelegere a lumii.

Integrarea istoriei în educația timpurie trebuie să fie, însă, atent calibrată. Conținutul și metodele trebuie adaptate vârstei, capacităților cognitive și nivelului de atenție al copiilor. Este recomandabil ca temele istorice să fie prezentate prin intermediul poveștilor ilustrate, jocurilor, vizionării de imagini, excursiilor la muzee sau interacțiunilor cu obiecte culturale. Abordarea multisenzorială și interactivă asigură nu doar captarea atenției copiilor, ci și o înțelegere mai profundă și memorabilă a elementelor istorice. De asemenea, colaborarea dintre educatori și părinți în transmiterea valorilor și poveștilor istorice consolidează experiența educațională, oferind continuitate între mediul familial și cel instituțional.

Un alt punct de reflecție este legat de impactul educației istorice asupra dezvoltării gândirii morale și etice. Povestirile despre personaje și evenimente istorice, prezentate în termeni accesibili, permit copiilor să înțeleagă noțiuni fundamentale precum binele și răul, dreptatea și nedreptatea, curajul și responsabilitatea. Chiar și la nivel simbolic, aceste experiențe contribuie la formarea unui reper moral, pregătind copiii pentru asumarea unor valori etice solide în viața personală și socială. În plus, exemple din diverse sisteme educaționale indică faptul că preșcolarii expuși la

456 experiențe istorice dezvoltă o mai bună capacitate de a înțelege temporalitatea, relațiile cauzale și contextul social.

Cu alte cuvinte, introducerea elementelor de istorie în educația timpurie și în activitățile pentru preșcolari se susține pe argumente precum: dezvoltarea identității personale și colective, stimularea gândirii critice, consolidarea empatiei și a competențelor sociale, îmbogățirea limbajului și a comunicării, dezvoltarea creativității și motricității, formarea reperelor morale și etice și asigurarea unei tranziții armonioase către învățământul primar.

Bibliografie

- Bruner, J. (1961), The act of discovery, *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Bruner, J. (1960), *The process of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2009), *Teaching History for the Common Good*, New York, London, Routledge.
- Case, R. & Okamoto, Y. *et al.* (1996), The role of central conceptual structures in the development of children's thought, *Monographs of Society for Research in Child Development*, 61(1/2), 1–295. <https://www.jstor.org/stable/1166077>
- Cooper, H. (2017), *History 5–11: A Guide for Teachers*, 3rd Edition, London, Routledge.
- Cooper, H. (2002), History in the Early Years, 2nd Edition, London, Routledge.
- Cooper, H. (1992), Young Children's Thinking in History, *Teaching History*, 69, 8–13. <http://www.jstor.org/stable/43257724>
- Fardi, K. (2024), Should history education begin in kindergarten? Investigating the social representations of prospective and currently employed educators regarding the introduction of children in early childhood to history education, *Historical Thinking, Culture, and Education*, 1 (1), 31–49. <https://doi.org/10.12685/hfce.1286>
- Fardi, K. (2022), The concept of historical time in early childhood education: theoretical, methodological approaches and practice, *History Education Research Journal*, 19 (1), 1–11. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.11.2024>
- Marulis, L.M., Sullivan Palincsar, A., Berhenke, A.L. & Whitebread, D. (2016), Assessing Metacognitive Knowledge in 3–5 Years Old: the Development of a Metacognitive Knowledge Interview (McKI), *Metacognition and Learning*, 11, 339–368. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7>
- Pathman, T., Larkina, M., Burch, M.M. & Bauer, P.J. (2013), Young Children's Memory for the Times of Personal Past Events, *Journal of Cognition and Development*, 14 (1), 120–140. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.641185>
- Piaget, J. (1964), Cognitive Development in Children: Development and Learning, *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176–186. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Siegler, R.S. & Ellis, S. (1996), Piaget on Childhood, *Psychological Science*, 7(4), 211–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00361.x>

- Stanciu, I.D. (2023), *Psihologia educației*, Cluj-Napoca, UTPRESS.
- Vygotsky, L.S. (1962), *Thought and language*, Cambridge, M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. & Sangster, C. (2007), Development of metacognition and self-regulated in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6 (3), 433–455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>

Muzica în educația timpurie — dezvoltarea prin sunet și emoție

Lect. univ. dr. Ecaterina Maria Unianu
(Universitatea Transilvania din Brașov)

Ce este muzica?

Muzica reprezintă arta îmbinării sunetelor într-o formă estetică ce poate sugera idei, dar, mai ales, emoții și sentimente. În același timp, muzica a devenit o parte esențială a vieții, căci suntem înconjuțați permanent de muzică, în orice context social în care ne-am afla. Elementele componente ale muzicii — sunetul, ritmul, melodia, armonia, pauza — pot determina o anumită stare emoțională, pot produce bucurie, fericire sau, dimpotrivă, supărare, tristețe. Muzica, prin structura sa, are o valoare culturală intrinsecă, reflectând valorile și istoria unei comunități. Vasile și Gavrilă (2019, p. 332) ilustrează rolul deosebit de important al muzicii prin prisma scopului acesteia: „destinația primordială a oricărei opere muzicale este cea socială, compozitorul și interpretul simțind că au ceva de comunicat celor cărora li se adresează creația și prestația lor interpretativă: sentimente, stări sufletești, impresii, idei, trăiri etc.”

Dar ce reprezintă muzica pentru copii în contextul educației timpurii? Muzica înseamnă, în primul rând, melodie și ritm. În momentul în care copiii aud muzică, simt nevoia să se miște pe ritmul ei, să „absoarbă” fiecare sunet, să se bucure de fiecare mișcare. Este componenta din mediul înconjurător care îi impresionează de la cea mai fragedă vârstă. Cântecul pentru copii are rolul de a le produce stări emoționale pozitive, contribuind la dezvoltarea treptată a sensibilității și receptivității artistice, la formarea reprezentărilor muzicale, a memoriei și gândirii muzicale, a sentimentelor estetice și a gustului artistic (Delion, 1993).

În familie sau în grădiniță, educația muzicală are un rol informativ-formativ. Copiii sunt familiarizați astfel cu diferite genuri muzicale (în familie, de obicei, cu genurile muzicale abordate de părinți sau frații mai mari), cu idei legate de istoria sau cultura comunității din care fac parte (de exemplu, în comunitățile mici unde folclorul primează). În grădiniță, educația

muzicală are, mai degrabă, un aspect formativ, vizând dezvoltarea analizatorului auditiv, cultivarea emoțiilor și sentimentelor artistice, formarea și dezvoltarea unor deprinderi muzicale de bază (ascultare, intonare corectă, respirație etc.), toate acestea contribuind la formarea unei personalități armonioase a copilului.

Picasso ar fi afirmat că fiecare copil se naște artist, problema principală fiind legată de modul în care acesta poate rămâne artist pe măsură ce crește. Studiile au demonstrat că orice copil se naște cu predispoziții sau potențial muzical, însă, dezvoltarea acestora depinde de combinația dintre factorii genetici și oportunitățile din mediul în care copilul crește.

Rolul educației muzicale în dezvoltarea timpurie a copilului

Educația muzicală, în creșă și grădiniță, reprezintă o componentă a educației estetice care vizează formarea deprinderilor muzicale, în mod gradual, folosind mijloacele corespunzătoare nivelului de vârstă al copiilor (Bocoș, coord., 2016). În această perioadă, educația muzicală are drept scop familiarizarea copiilor cu muzica și formarea unor abilități corelate cu prealfabetul muzical. Levitin (2013, p. 127) precizează că „prețuirea muzicii este strâns legată de capacitatea noastră de a învăța structura pe care se întemeiază muzica noastră preferată — echivalentul gramaticii din limbile vorbite sau din vorbirea prin semne — și de a face previziuni în privința a ceea ce urmează”.

Activitățile instructiv-educative din grădiniță în care se folosesc mijloace muzicale reprezintă cea mai bună modalitate de a forma și dezvolta componenta estetică a personalității copilului. Acesta își va însuși cântece specifice vârstei, se familiarizează cu diferite instrumente muzicale, își exersează deprinderea de a cânta vocal sau instrumental, își dezvoltă calitățile senzorial-perceptive și auzul muzical (Anghelache *et al.*, 2022).

Cu toate acestea, rolul educației muzicale în dezvoltarea timpurie a copilului nu se rezumă numai la formarea unor deprinderi sau abilități artistico-muzicale, ci presupune implicații pe toate planurile de dezvoltare a copilului. Astfel, muzica are un impact major asupra dezvoltării psihice a copilului, asupra dezvoltării sale emoționale, sociale și chiar motorii.

Dezvoltarea psihică

Activitățile care presupun muzică, indiferent de forma pe care o iau, determină stimularea creierului, deoarece se activează ambele emisfere cerebrale și se dezvoltă conexiunile neuronale. Un studiu realizat în Argentina (Benítez, Abrahan, Justel, 2017) a arătat că implicarea copilului în

460 activitățile muzicale presupune o mare activitate corticală și subcorticală, generând un transfer al învățării către funcțiile cognitive, memorie, limbaj, gândire logico-matematică.

La nivel psihic, educația muzicală contribuie la formarea și dezvoltarea sensibilității, percepției și reprezentărilor muzicale, la formarea unor capacități cognitive muzicale (gândirea muzicală), la dezvoltarea memoriei (implicit a celei muzicale) și la formarea și dezvoltarea unor aptitudini muzicale. Sensibilitatea muzicală face referire la capacitatea analizatorului auditiv de a sesiza sunetele muzicale din mediul ambiant (Delion, 1993). Familia reprezintă primul mediu social în care copilul va lua contact cu muzica, părinții fiind cei care utilizează, încă de la cea mai fragedă vârstă, muzica pentru a liniști sau adormi copilul (cântecul de leagăn). „Preferințele încep cu expunerea la ceva, iar fiecare dintre noi are coeficientul lui de «spirit de aventură» în ceea ce privește îndepărtarea de zona noastră de siguranță muzicală până la care suntem dispuși să ajungem la un moment dat” (Levitin, 2013, p. 273). Astfel, familia devine punctul de reper în ceea ce privește interesul copilului pentru muzică, acest aspect ilustrându-se în mai multe forme de familiarizare cu fenomenul muzical: familia stimulează curiozitatea copilului pentru muzică prin activități specifice, părinții învață copiii cântece specifice vârstei lor, cântă împreună, îi duc la spectacole muzicale dedicate copiilor etc.

Accesibilitatea muzicii în societatea contemporană permite părintelui să utilizeze aplicații destinate audițiilor muzicale fie de pe telefonul mobil, fie de pe device-uri cum ar fi laptopul sau tableta. În România, cel mai utilizat canal de Youtube pentru copii este Tralala, un canal care are peste 7,5 milioane de vizitatori unici și peste 100 milioane de vizualizări. La creșă și în grădiniță, educatoarele utilizează cântece pentru copii ca fundal sonor pentru activitățile libere ale copiilor, în timpul activităților liber alese (în momentul în care copiii lucrează la centre) sau în cadrul activităților experiențiale (de exemplu, în cazul activităților plastice, în timp ce copiii pictează, desenează sau modelează). Percepția muzicală se formează, întotdeauna, în strânsă legătură cu sensibilitatea muzicală. Copiii percep sunetele muzicale și tresar atunci când, pe neașteptate, aud un sunet familiar (un clopoțel), un cântec sau o anumită linie melodică. Reprezentarea muzicală face referire la imagini muzicale pe care copilul și le-a însușit în diverse contexte educaționale, după repetarea anumitor exerciții muzicale, jocuri, cântece sau dansuri. „Astfel, pe baza experienței și a memoriei muzicale, copiii își formează reprezentări de sunete înalte, joase, sunete scurte, lungi, sunete cântate tare și încet, sunete cântate cu vocea sau cu instrumentul” (Delion, 1993, p. 57).

Sunetele muzicale, ritmul, melodia ajută copiii să își dezvolte atenția, gândirea, limbajul și memoria. Un studiu de tip metaanaliză, realizat de Lu, Shi și Musib (2025) a ilustrat faptul că activitățile muzicale cu o durată între 20 și 30 minute, realizate cel puțin pe o perioadă de 12 săptămâni, contribuie la îmbunătățiri considerabile în ceea ce privește flexibilitatea cognitivă, memoria de lucru și capacitatea de control. Învățarea unui cântec presupune, în primul rând, audierea atentă a acestuia, educatoarele punând un foarte mare accent pe dezvoltarea capacității copiilor de concentrare a atenției. Înțelegerea versurilor, contactul cu cuvinte necunoscute, identificarea ideii principale a textului unui cântec presupun antrenarea capacităților cognitive ale copiilor, prin procese ca analiza, sinteza, comparația sau rezolvarea de probleme (de exemplu, în cântecul „Alunelu, hai la joc!” unul dintre versuri este „Cine n-o juca defel” — pe care educatoarea trebuie să îl explice astfel încât copiii să înțeleagă mesajul acestuia: „defel” fiind un adverb care înseamnă „deloc/nicidecum”, neutilizat în mod frecvent în limba română). Repetarea cântecului pentru a fi învățat va antrena memoria copilului, în special, memoria muzicală, care poate fi definită ca fiind activitatea de întipărire, păstrare, reproducere și recunoaștere a unor sunetele muzicale, ritmuri sau melodii (Delion, 1993).

Nu în ultimul rând, educația muzicală contribuie la dezvoltarea aptitudinilor muzicale ale copiilor. În acest mod, copiii preșcolari vor reuși să perceapă, să recunoască și să reproducă înălțimea sunetelor muzicale, durata acestora, diferite formule ritmico-melodice, cântece și jocuri muzicale, dansuri. Educatoarea este cea care poate descoperi aptitudini muzicale speciale, deosebite ale unor copii și îi poate îndruma către cursuri de canto sau instrument care le pot dezvolta aceste aptitudini (Delion, 1993).

Dezvoltarea emoțională

Această componentă a dezvoltării personalității copilului ilustrează necesitatea ca, în actul educațional, să fie abordate elemente care țin de recunoașterea, înțelegerea, exprimarea și gestionarea emoțiilor. Emoția este o „stare deosebită a unui organism, care survine în condiții bine definite (o situație numită emoțională), însoțită de o experiență subiectivă și de manifestări somatice și viscerale” (Doron, Parot, 2007, p. 283). Teoriile referitoare la emoții sunt foarte diferite ca abordare, punând accent fie pe zestrea genetică (psihologia evoluționistă — avem emoții pentru că sunt înscrise în gene), pe componenta fiziologică (William James — avem emoții deoarece și corpul nostru simte), fie pe latura cognitivă (psihologia cognitivă — avem emoții pentru că gândim). Însă, în ultima perioadă,

462 abordarea s-a schimbat, transformându-se în una culturală (emoțiile sunt determinate cultural).

Blasco-Magraner, Bernabe-Valero, Marín-Liébaña & Moret-Tatay (2021) au realizat o metaanaliză a studiilor care vizau efectele utilizării activităților muzicale asupra dezvoltării emoționale a copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 12 ani. Rezultatele obținute au sugerat că utilizarea muzicii în activitățile instructiv-educative îmbunătățește anumite aspecte legate de inteligența emoțională, în special percepția, exprimarea și reglarea emoțională.

Cadrelle didactice utilizează o multitudine de activități pentru formarea capacităților de gestionare a emoțiilor, printre care și cele de educație muzicală. „Cufărul” cântecelor pentru copii conține o multitudine de piese muzicale ce fac referire la emoții („Dacă vesel se trăiește, bate-așa!”, „Azi, Grivei e mânios!”, „Semaforul vesel”, „De ziua ta, mămico”, „Elefantul Cici” etc.). Recunoașterea emoțiilor se poate realiza folosind un suport vizual care însoțește textul unui cântec, în etapa de introducere în activitate. De exemplu, dacă educatoarea va organiza o activitate de educație muzicală, în care dorește să îi învețe pe copii cântecul „Azi, Grivei e mânios!”, poate începe cu prezentarea unei imagini care să ilustreze personajul principal al cântecului și să realizeze o conversație scurtă cu copiii pentru identificarea emoției pe care o are Grivei. Înțelegerea emoțiilor presupune activități care să abordeze modul în care „apare” o emoție, cauzele ei și identificarea modalităților de exprimare a acesteia. După cântarea model, educatoarea poate conduce, prin întrebări, copiii către identificarea cauzelor pentru care Grivei este mânios și a comportamentului asociat acestei situații. Expri-marea emoțiilor este un proces, la început, intrinsec, în cazul preșcolarilor. Aceștia își arată bucuria de fiecare dată când sunt implicați într-o activitate plăcută, când primesc o recompensă sau când sunt surprinși de un „invitat-surpriză” pe care l-au mai întâlnit. De asemenea, își exprimă tristețea sau supărarea în momentele în care nu primesc o recompensă sau când li s-a luat jucăria preferată. Reglarea emoțiilor și gestionarea acestora se realizează în activitățile în care cadrul didactic folosește muzica cu efect de liniștire, calmare, consecințele fiind, de cele mai multe ori, reducerea anxietății sau a comportamentelor negative.

De asemenea, activitățile muzicale din creșă și grădiniță contribuie în mod activ la dezvoltarea empatiei copiilor prin contactul pe care aceștia îl au cu personaje din cântece cu care pot împărtăși aceleași emoții și sentimente.

Un studiu realizat în Portugalia (Boal-Palheiros, Ilari, 2023) a concluzionat faptul că participarea copiilor la activități muzicale și de teatru contribuie la îmbunătățirea asertivității și a capacității de autocontrol, reducând din problemele comportamentale ale participanților. Activitățile muzicale, în creșă și grădiniță, se desfășoară în grup, ceea ce permite dezvoltarea răbdării și a respectului față de ceilalți. Audițiile muzicale sunt cele mai potrivite mijloace pentru atingerea acestui deziderat.

Mai mult decât atât, cântarea în grup facilitează colaborarea și lucrul în echipă. Copiii cântă și/sau dansează împreună, se bucură alături de colegi de experiența muzicală la care iau parte și empatizează unii cu ceilalți.

Dezvoltarea fizică/motorie

Cercetările în domeniu au ilustrat rolul muzicii în ceea ce privește coordonarea, motricitatea fină și cea grosieră. Astfel, din punctul de vedere al coordonării, activitățile muzicale din grădiniță contribuie la dezvoltarea capacității copiilor de a-și coordona mișcările, la dezvoltarea echilibrului și la o mai bună coordonare ochi-mână. Aceste capacități se formează în special în cadrul activităților care presupun jocuri muzicale („Batista”), dans (dansuri populare sau moderne), asocierea conținutului textului muzical cu mișcări adecvate („Bate vântul frunzele”) sau sincronizarea ritmului unei melodii cu bătăi din palme sau mișcări ale corpului („Bat din palme, clap, clap, clap”). De asemenea, muzica are efecte pozitive asupra dezvoltării motricității fine și grosiere, în special în activitățile care presupun utilizarea unor instrumente muzicale (tobă, maracas, xilofon etc.). Copiii sunt încântați să joace rolul unor mici muzicieni, iar accesibilitatea instrumentelor muzicale (de tip jucărie sau nu) este din ce în ce mai mare. Cadrele didactice, atât în creșe, cât și în grădinițe, pun la dispoziția copiilor instrumente muzicale diverse, ceea ce contribuie la creșterea curiozității copiilor pentru muzică, dar și la formarea unor abilități muzicale de bază.

Conform unui studiu realizat în Ghana (Adjepong, 2020), muzica tradițională poate contribui la dezvoltarea motrică a copiilor, oferindu-le ocazia să se familiarizeze cu obiceiuri și tradiții specifice comunității din care fac parte, dar și să exerseze anumite deprinderi motrice asociate muzicii. Aceste concluzii pot fi extrapolate și la specificul învățământului antepreșcolar și preșcolar din România, mai ales datorită faptului că muzica populară este prezentă în toate evenimentele și sărbătorile de peste an. Copiii învață atât în comunitate, cât și la grădiniță, pașii de horă sau pașii specifici unor dansuri populare din zona în care locuiesc („Brașoveanca”). Mai mult decât atât,

464 în cadrul ALA 2, cadrele didactice din învățământul preșcolar organizează jocuri distractive sau de relaxare care, de cele mai multe ori, presupun jocuri muzicale sau jocuri cu dans și cântec („Taraful Chiț”).

În concluzie, activitățile muzicale din educația timpurie pot avea efecte pozitive majore în planul dezvoltării copiilor, atât pe componenta intelectuală, cât și pe cea emoțională, socială sau fizică.

Activități instructiv-educative bazate pe muzică în educația timpurie

Documentul care reglementează proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților educaționale din creșe și grădinițe — *Curriculum pentru educația timpurie* — subliniază o nouă abordare a dezvoltării copilului, o abordare holistică ce vizează 5 domenii de dezvoltare (2019, p. 3):

- dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală;
- dezvoltare socio-emoțională;
- dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii;
- dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii;
- capacități și atitudini în învățare.

Activitățile instructiv-educative sunt proiectate și derulate de către cadrele didactice în conformitate cu prevederile legate de aceste 5 domenii de dezvoltare astfel încât dezvoltarea copilului să fie una uniformă, armonioasă și în concordanță cu principiile și valorile care stau la baza acestui curriculum. Educația muzicală este văzută, în acest context, ca o formă de manifestare liberă a copilului în contexte educaționale ce vizează formarea și dezvoltarea unei personalități complete a copilului preșcolar.

Care sunt activitățile din educația timpurie în care se face educație muzicală? Răspunsul la această întrebare este unul, în aparență, simplu: toate! Cadrele didactice folosesc muzica în orice moment al zilei, căci muzica aduce bucurie copiilor în orice context.

În cadrul activităților de dezvoltare personală, cel mai adesea, muzica este utilizată pentru liniștirea copiilor, pentru crearea unei atmosfere plăcute pentru învățare și pentru derularea activităților specifice dimineții. De asemenea, sunt cadre didactice care utilizează anumite cântece pentru a realiza tranzițiile între diferite activități („Trenulețul muzical / S-a oprit la scară / Și pe toți ne ia cu el / Pentru prima oară” — cântecel ce poate marca acțiunea de așezare în rând pentru a merge spre măsuțe în vederea participării la activitatea următoare) sau pentru anumite rutine („Rutina de dimineață” — cântec de rutină zilnică pentru copiii de grădiniță). În cadrul

întâlnirii de dimineață, salutul educatoarei și al copiilor se poate realiza tot prin intermediul unui cântec („Cântecul salutului”), aspect ce favorizează dezvoltarea auzului muzical și al anumitor deprinderi de cântare vocală.

Jocurile și activitățile liber alese reprezintă categoria de activități pe care copiii, de obicei, le aleg și care se desfășoară în grupuri mici, favorizând cooperare și lucrul în echipă. De cele mai multe ori, în cadrul acestor activități, muzica este prezentă ca fundal sonor, în timp ce copiii lucrează la centrele pe care le-au ales. Educatoarele utilizează fie muzică de relaxare, în surdină, fie cântece pentru copii. Activitățile liber alese derulate la finalul activităților educaționale ale unei zile (în cazul grădinițelor cu program normal) sau la finalul primei părți a zilei, înainte de masa de prânz (în cazul grădinițelor cu program prelungit) se pot baza pe jocuri muzicale sau pe jocuri cu text și cânt („Ursulețul doarme”). Aceste mijloace de realizare a activității pot fi utilizate inclusiv în perioada după-amiezii, când sunt vizate obiective legate de relaxare, recreere, cultivare și dezvoltare a aptitudinilor individuale.

Activitățile pe domenii experiențiale cuprind mai multe categorii de activități, organizate pe domenii de cunoaștere: domeniul limbă și comunicare (DLC), domeniul științe (DȘ), domeniul estetic și creativ (DEC), domeniul om și societate (DOS) și domeniul psihomotric (DPM).

Educația muzicală este încadrată în domeniul estetic și creativ și are scopul de a familiariza copiii cu elementele de limbaj muzical într-o formă accesibilă acestora, de a forma și dezvolta deprinderi muzicale specifice. Conținuturile acestor activități sunt următoarele:

- cântarea în grup sau individual;
- melodia;
- ritmul;
- expresivitatea în muzică — nuanțe;
- timbrul (vocal și instrumental);
- coordonare psihomotrică;
- cântarea armonico-polifonică;
- genurile muzicale.

Activitățile extrașcolare, planificate și derulate lunar, împreună cu părinții copiilor sau cu alți parteneri din comunitate, pot viza participarea la spectacole muzicale pentru copii sau teatru de păpuși (care are, implicit și o componentă muzicală).

Nu în ultimul rând, activitățile opționale sunt cele care permit dezvoltarea aptitudinilor muzicale ale copiilor, prin obiectivele pe care și le propun, conținuturile abordate și mijloacele de realizare specifice.

Repere metodologice privind educația muzicală în grădiniță

Deși muzica este prezentă în cea mai mare parte a activității copilului, din punctul de vedere metodologic, literatura de specialitate românească este deficitară la acest capitol. Metodica educației muzicale în grădiniță a fost foarte bine structurată la mijlocul anilor '60, a fost revizuită până spre finalul anilor '80, însă, în contextul curriculumului actual pentru educația timpurie, nu s-au publicat lucrări de specialitate care să actualizeze abordarea acestui domeniu în educația copiilor antepreșcolari sau preșcolari. Cu toate acestea, majoritatea cadrelor didactice rămân fidele metodicilor „vechi”, deoarece acestea le oferă reperele generale ale derulării activităților de educație muzicală. De asemenea, în literatura de specialitate, educația muzicală este abordată în capitole distincte, ca parte a unor volume mai mari pe tema educației timpurii, cu referiri discrete la planificarea conținuturilor sau la derularea unor tipuri de activități.

În *Curriculum pentru educația timpurie*, fiecărui domeniu de dezvoltare îi sunt asociate dimensiuni ale dezvoltării și comportamente specifice care sunt formate până la finalul perioadei preșcolare.

Astfel, comportamentele care se așteaptă să fie manifestate la finalul perioadei preșcolare și care pot fi formate prin activitățile muzicale sunt următoarele:

Domeniul de dezvoltare	Comportamente
Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală	1.2. Participă activ în jocuri, dansuri, jocuri în aer liber etc.
	2.3. Își coordonează mișcările în funcție de stimuli vizuali, ritm, cadență, pauză, semnale sonore, melodii.
Capacități și atitudini în învățare	3.2. Demonstrează creativitate prin activități artistico-plastice, muzicale și practice, în conversații și povestiri creative
	3.3. Demonstrează prezența simțului muzical ritmic, armonic prin cântec, joc cu text și cânt, dans etc.

Corespondența deprinderi muzicale/conținuturi/obiective operaționale

Conținuturile instructiv-educative reprezintă un „sistem de valori — cunoștințe, abilități, capacități, competențe, strategii, aptitudini, modele atitudinale și comportamentale, conduite etc., proiectate în documente

școlare oficiale (planuri de învățământ, programe și manuale școlare) și transmise în cadrul procesului de învățământ, desfășurat în instituții de învățământ de diferite grade” (Bocoș, coord., 2015, p. 258–259). *Curriculum pentru educația timpurie* (2019) nu oferă conținuturi așa cum se întâmplă în cazul programelor specifice disciplinelor de la gimnaziu sau liceu, astfel încât cadrele didactice au libertatea de a selecta acest conținuturi în funcție de diverși factori cum ar fi: vârsta copiilor, temele anuale, scopul și obiectivele proiectelor tematice, specificul cultural al comunității respective etc.

Pe de altă parte, educația muzicală, la fel ca activitățile matematice, determină cadrele didactice să respecte anumite conținuturi care devin „obligatorii” în formarea și dezvoltarea muzicală a copiilor. Pornind de la două abordări ale educației muzicale în grădiniță — Mătășaru et. al (2008) și Delion (1993), s-a realizat o corespondență a deprinderilor muzicale cu conținuturi cognitive și cu câteva exemple de obiective operaționale:

Conținuturi cognitive/ conceptuale	Deprinderi vizate	Exemple de obiective operaționale
Cântarea în grup sau individual (poziția în timpul cântării, respirație, emisia sunetelor, dicția, respectarea tonului și a semnalului)	- deprinderea de a avea o poziție corectă în timpul cântării care să favorizeze respirația costo-diafragmatică; - deprinderea de a emite sunetele muzicale corect; - deprinderea de a pronunța cuvintele clar și expresiv; - deprinderea de a cânta corect în colectiv și individual; - deprinderea de a respecta gestul dirijoral al cadrului didactic.	- preșcolarul va fi capabil să respecte poziția corectă în timpul cântării; - preșcolarul va fi capabil să emită corect sunetele muzicale, respectând indicațiile cadrului didactic; - preșcolarul va fi capabil să cânte corect, în colectiv, cântecul „Azi, Grivei e mînios!”, respectând gestul dirijoral al cadrului didactic.
Melodia (zgomotul și sunetul muzical, sunete înalte și sunete joase, mersul ascendent sau descendent al melodiei)	- deprinderea de a diferenția sunetele muzicale de zgomotele din mediul înconjurător; - deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce înălțimea sunetului muzical; - deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce mersul ascendent sau descendent al melodiei.	- preșcolarul va fi capabil să identifice corect sunetele înalte din cântecul „Mec, mec, codobelc”; - preșcolarul va fi capabil să diferențieze corect sunetele muzicale înalte de sunetele muzicale joase din cântecul „A, a, al Acum e toamnă, da!”; - preșcolarul va fi capabil să precizeze fragmentul muzical din cântecul „Bună dimineața, dragă grădiniță!” care conține mers ascendent al melodiei.
Ritm (sunete lungi și sunete scurte, diferențe de ritm, pauze de timp, marcarea formulelor ritmice)	- deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce durata sunetului muzical; - deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce ritmuri muzicale diferite; - deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce ritmul unor cântece cu pauze de un timp; - deprinderea de a reproduce, prin diverse mișcări, ritmul cântecelor învățate.	- preșcolarul va fi capabil să identifice corect sunetele lungi din cântecul „Bat din palme, clap, clap, clapi!”; - preșcolarul va fi capabil să intoneze corect cântecul „Autobuzul”, respectând ritmul acestuia; - preșcolarul va fi capabil să execute corect mișcările asociate textului din cântecul „Bate vântul frunzele”.

Conținuturi cognitive/ conceptuale	Deprinderi vizate	Exemple de obiective operaționale
Expresivitatea în muzică — nuanțe (nuanțe — tare/încet, tempo — rar/repede, unitatea dintre conținut și expresivitate)	- deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce tăria sunetului muzical; - deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce ritmuri muzicale diferite; - deprinderea de a cânta expresiv în colectiv și individual.	- preșcolarul va fi capabil să intoneze corect „Cântec de leagăn”, respectând nuanțele sugerate de cadrul didactic (încet); - preșcolarul va fi capabil să intoneze expresiv cântecul „E ziua ta, mămico!”.
Timbrul (vocal și instrumental)	deprinderea de a percepe, recunoaște și reproduce timbrul sunetului muzical.	preșcolarul va fi capabil să identifice corect instrumentele muzicale utilizate în cadrul activității muzicale.
Coordonare psihomotrică (mișcări sugerate de text, mișcări de dans)	- deprinderea de a executa corect mișcărilor sugerate de textul cântecelor de joc; - deprinderea de a executa corect mișcărilor specifice anumitor dansuri.	preșcolarul va fi capabil să execute corect pașii de dans specifici valsului, pornind de la modelul educatoarei.
Cântarea armonico-polifonică (subgrupa I — subgrupa II, solo educatoare — grupă, solo copii — grupă, acompaniament cu jucării muzicale, acompaniament cu instrumente muzicale)	- deprinderea de a cânta în colectiv, pe subgrupe, solo educatoare — grupă, solo copil — grupă; - deprinderea de a cânta un cântec acompaniat de jucării muzicale; - deprinderea de a cânta un cântec acompaniat de instrumente muzicale.	- preșcolarul va fi capabil să cânte corect cântecul „Dacă vesel se trăiește”, intervenind numai când îi vine rândul (solo educatoare — grupă); - preșcolarul va fi capabil să acompanieze corect cântecul „Toba”, marcând ritmul acestuia cu ajutorul instrumentului muzical.
Genurile muzicale (cântece pentru copii, jocuri populare instrumentale, muzica cultă)	- deprinderea de a asculta piese muzicale; - deprinderea de a diferenția cântecele pentru copii de alte genuri muzicale; - deprinderea de a executa jocuri muzicale populare.	- preșcolarul va manifesta interes pentru audierea cântecelor pentru copii propuse de cadrul didactic; - preșcolarul va fi capabil să identifice corect cântecele pentru copii din audițiile derulate.

Cel mai important mijloc al educației muzicale este *cântecul*. Alegerea cântecelor care urmează a fi suport pentru derularea unor activități muzicale trebuie realizată în funcție de următorii factori: vârsta copiilor (de exemplu, la grupa mică sunt recomandate cântecele care conțin sunete muzicale puține, pornind de la sol-mi, continuând cu sol-mi-la ș.a.m.d., ajungând ca la grupa mare să poată fi abordate cântece a căror linie melodică conține toate cele 8 sunete ale gamei Do major), dificultatea textului (numărul de cuvinte necunoscute din text, conținutul acestuia), dificultatea muzicală (melodie, ritm) și lungimea cântecului (Negrilă, 2023).

Învățarea cântecului după auz presupune un algoritm bine stabilit, potrivit acestui tip de activitate. Pornind de la recomandările lui Vasile și Gavrilă (2019), etapele învățării unui cântec după auz, încadrate în etapele unei activități instructiv-educative din grădiniță, sunt următoarele:

1. **moment organizatoric** — educatoarea așază mobilierul necesar activității care urmează să se desfășoare (de obicei, scaunele copiilor sunt așezate în semicerc)
2. **captarea atenției** — se poate realiza cu ajutorul unui invitat-surpriză care dorește să îi ajute pe copii să învețe un cântec nou
3. **anunțarea temei și a obiectivelor activității**
4. **pregătirea muzicală** — educatoarea va propune copiilor executarea unor exerciții de încălzire a vocii (exerciții de respirație, exerciții ritmice, exerciții melodice și exerciții ritmico-melodice)
5. **dirijarea învățării**
 - educatoarea reia titlul cântecului (în funcție de vârsta copiilor, se poate preciza numele compozitorului și autorul versurilor)
 - cântarea model de către educatoare (această variantă este recomandată, deși se poate audia cântecul, utilizând mijloace audio)
 - analiza cântecului (cuvinte necunoscute, conținutul de idei, mesajul transmis, elemente de structură — număr de strofe, refren, caracterul melodiei)
 - reluarea cântării model
 - învățarea propriu-zisă a cântecului (pe fragmente melodice, repetate și asociate cu fragmentul muzical învățat anterior, ca la memorizarea unei poezii)
6. **obținerea performanței** — intonarea integrală a piesei muzicale (cu întreaga grupă, pe grupe, pe fragmente, în lanț, în dialog, pe roluri, solist-cor etc.)
7. **feedback**
8. **încheierea activității.**

Un alt mijloc muzical, utilizat în cadrul activităților educaționale din grădiniță, este *jocul muzical*. Acesta reprezintă un tip de joc care contribuie la formarea și dezvoltarea deprinderilor muzicale, la formarea capacității de a crea linii melodice scurte, a capacității de a interpreta, vocal sau cu acompaniament instrumental, diferite cântece. Beneficiile jocurilor muzicale sunt ilustrate de o mai mare activitate neuronală, formarea capacității de concentrare a atenției, a capacităților spațio-temporale sau de coordonare motrică (Catalano, 2022).

Jocurile muzicale oferă oportunitatea copiilor de a se implica activ, intelectual și fizic, în timp ce dansează sau cântă, dar și „social, participativ în timp ce observă, imită prin gesturi și mimică și relaționează prin dialog cu ceilalți copii” (Catalano, 2022, p. 120). De exemplu, în cadrul jocului „Deschide urechea bine!”, copiii au posibilitatea să își exerseze deprinderea de a intona corect o linie melodică, de a-și concentra atenția în direcția copilului care va striga un coleg, dar și răbdarea (așteptând să îi vină rândul) sau respectul față de colegii de grupă.

Audițiile muzicale au ca principală sarcină destinderea copiilor. Audițiile se pot concentra pe cântece pentru copii, pe fragmente muzicale din genul cult, piese muzicale specifice perioadei contemporane (pop) sau pe fragmente muzicale populare. Una dintre condițiile unei audiții muzicale de succes o reprezintă accesibilitatea limbajului muzical al piesei audiate, prin raportare la experiența anterioară a copiilor. De aceea, este necesar să se aibă în vedere faptul că acest gen de activități sunt mai obositoare decât altele, mai ales în contextul „erei digitalizate” care sunt axate, mai degrabă, pe elemente vizuale decât pe alte componente senzoriale. Rolul educatoarei este evidențiat de grija acesteia pentru a doza cât mai bine durata și conținutul audițiilor muzicale. De asemenea, se pot repeta, cu rezultate bune, bucățile muzicale audiate din cadrul activităților pe domenii experiențiale. După audierea unor bucăți muzicale cu ritm de dans (vals, horă etc.) se poate repeta audiția, îndemnând copiii să execute mișcările corespunzătoare muzicii ascultate.

Concluzii

Muzica și educația muzicală, în perioada dezvoltării timpurii a copilului, au multiple beneficii în planul formării și dezvoltării personalității copilului. Muzica nu constituie numai o formă de divertisment, ci și un mijloc pentru formarea unor deprinderi muzicale de bază, dezvoltarea auzului muzical, formarea unor abilități de dans și îmbogățirea culturii muzicale a copilului. Integrarea muzicii în activitățile educaționale zilnice determină crearea unui mediu ambiant plăcut, stimulant, emoțional, creativ și echilibrat.

Activitățile muzicale și mijloacele specifice acestora trebuie proiectate, organizate și derulate cu grijă, respectând, în primul rând, vârsta copiilor, nevoile educaționale ale acestora și premisele educaționale precizate în documentele curriculare specifice.

Bibliografie

- Adjepong, B. (2020), The Value and Importance of Music to Children's Growth and Development, *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 25, 1–09. [10.9790/0837-2504030109](https://doi.org/10.9790/0837-2504030109)
- Anghelache, V., Baroni, M.C., Bențea, C.C., Bogdan, I., Clipa, O., Cojocariu, V.M., Colomeischi, A.A., Crînganu, N., Gherguț, A., Liușnea, M.D., Massari, G.A., Măță, L., Moiescu, P.C. & Seghedin, E. (2022), *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Benítez, M.A., Abrahan, V.M.D. & Justel, N.R. (2017), Benefits of Music Training in Child Development: A Systematic Review, *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 61–69. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069>
- Blasco-Magraner, J.S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liéban, P. & Moret-Tatay, C., Effects of the Educational Use of Music on 3– to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review, *Int J Environ Res Public Health*, 1 aprilie 2021, 18(7):3668. doi: [10.3390/ijerph18073668](https://doi.org/10.3390/ijerph18073668)
- Boal-Palheiros, G., Ilari, B. (2023), Music, drama, and social development in Portuguese children, *Frontiers in Psychology*, vol. 14, DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1093832](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093832)
- Bocoș, M.D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D.C. (2015), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, volumul I (A-D), Paralela 45.
- Bocoș, M.D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, volumul II (E-H), Paralela 45.
- Catalano, H., Albulescu, I. (coord.) (2022), *Educația timpurie antepreșcolară. Ghidul cadrului didactic*, Didactica Publishing House.
- Delion, P. (1993), *Metodica educației muzicale*, Hyperion.
- Doron, R., Parot, F. (2007), *Dicționar de psihologie*, Humanitas.
- Levitin, D.J. (2013), *Creierul nostru muzical. Știința unei eterne obsesii*, Humanitas.
- Lu Y., Shi L., Musib A.F. (2025), Effects of music training on executive functions in preschool children aged 3–6 years: systematic review and meta-analysis, *Frontiers in Psychology*, vol. 15. DOI: [10.3389/fpsyg.2024.1522962](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1522962)
- Mătăsaru, M., Chirilă, M., Nedelcu, C., Pricopoaia, V. & Mătăsaru, L. (2008), *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Rovimed Publishers.
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculum pentru educația timpurie*. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- Negrilă, I. (2023), *Didactica muzicii*, Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Vasile, V., Gavrilă, V. (2019), „Didactica domeniului Arte”, în Pânișoară, I.O., Manolescu, M. (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. 2 (Capitolul 38), 330–339, Polirom.

Abordări și direcții actuale în educația muzicală timpurie

Asist. de cercetare drd. Daniel-Alex Milencovici
(Universitatea de Vest din Timișoara)

În contextul transformărilor socio-culturale și tehnologice accelerate, educația timpurie dezvoltă valențe formative sporite, iar educația muzicală se impune ca domeniu esențial în configurarea dezvoltării globale a copilului. Muzica este un limbaj simbolic și oferă o experiență estetică, integrează dimensiuni cognitive, afective, psihomotorii și socio-culturale, contribuind la stimularea imaginației, la reglarea emoțională și la consolidarea competențelor de comunicare (Gordon, 2007). Ținând cont de aceste evidențe empirice, prezentul capitol își propune o analiză sistematică a abordărilor și direcțiilor actuale din educația muzicală aferentă perioadei antepreșcolare și preșcolare. Într-o manieră integrată, sunt discutate fundamentele teoretice, cadrul curricular, tendințele contemporane și provocările de implementare, completate de modele aplicative și exemple de bune practici.

1. Rolul muzicii în dezvoltarea holistică a copilului la vârsta timpurie (0–6/7 ani)

Educația muzicală joacă un rol esențial în dezvoltarea copilului, fiind considerată o formă de recreere, dar și un instrument complex de stimulare cognitivă, emoțională, socială, lingvistică și motrică. În primii ani de viață, creierul copilului are un nivel ridicat de plasticitate, iar experiențele sonore și muzicale contribuie la consolidarea conexiunilor neuronale (Ruokonen, Tervaniemi și Reunamo, 2021).

Cercetările din domeniul neonatologiei arată că reactivitatea inițială la diferite frecvențe sonore apare în jurul săptămânii 23 de sarcină. Astfel, la 24 de săptămâni, răspunsul de tresărire la stimularea vibroacustică confirmă dezvoltarea componentei neurosenzoriale a sistemului auditiv (Movallied și colab., 2023). În jurul vârstei gestaționale de 25 de săptămâni, sistemul auditiv devine funcțional (Graven și Browne, 2008). Din acest moment, este

esențial ca acesta să fie stimulat prin vorbire, muzică și sunete relevante din mediul înconjurător. În acest fel, se poate vorbi despre o formă indirectă de educație muzicală de care fătul poate beneficia încă din spațiul intrauterin, cu condiția ca stimularea să se producă în circumstanțe adecvate (Graven și Browne, 2008). Expunerea la muzică realizată în mediul formal, prin participarea la concerte/spectacole live în instituții specializate, sau în mediul familial, reprezintă o componentă esențială a educației muzicale timpurii. Expunerea la muzică în această etapă reprezintă *educația muzicală prenatală*, influențând dezvoltarea auditivă și cerebrală a fătului.

La nivel global, activitățile muzicale destinate publicului de la 0–2 ani au crescut brusc în ultimele decenii (Drury și Fletcher-Watson, 2017), în România existând modele de bune practici în acest sens: spectacolele *Bubu* (Opera Comică pentru Copii din București), *Madrigal for Babies* (Corul Național de Cameră Madrigal — Marin Constantin), *Miracolul muzicii pentru bebeluși* (Filarmonica Banatul din Timișoara) etc. Recomandările specialiștilor evidențiază necesitatea de a acorda o atenție sporită unor aspecte-cheie, precum durata programului, repertoriul, participarea activă a copiilor, relaționarea interpreților cu publicul tânăr și locul de desfășurare (Suthers, 2008), sunt aspecte necesare care trebuie integrate în cadrul unor astfel de evenimente muzicale.

Movalled și colab. (2023) au realizat o analiză sistematică a publicațiilor din 4 baze de date (MEDLINE, Scopus, EMBASE, Cochrane) și au identificat 7 studii care au indicat că nou-născuții au învățat sau au reținut și și-au reamintit sunete/melodii din perioada prenatală, iar un studiu a specificat că bebelușii, stimulați prenatal, au avut performanțe mai bune la testele de orientare. Autorii notează că expunerea la muzică în perioada prenatală are o influență benefică asupra comportamentului postnatal, indicator al integrității sistemului nervos. Aceste constatări sugerează că urmele de memorie specifice stimulului se formează în timpul perioadei fetale și modelează reacțiile autonome și neuronale ale nou-născutului la stimulii sonori. Alte studii realizate de He și colab. (2021) demonstrează că expunerea prenatală la muzică poate modifica răspunsurile motorii fetale (mișcări ale capului, brațelor, picioarelor).

Educația muzicală este un pilon central al dezvoltării copilului între 0 și 6 ani. Influența sa se manifestă în plan cognitiv, prin stimularea memoriei și a creativității; în plan emoțional, prin facilitarea expresivității afective și reglarea emoțiilor; în plan social, prin favorizarea cooperării și a incluziunii; în dezvoltarea limbajului, prin susținerea proceselor fonologice și a comunicării; în plan motric, prin dezvoltarea abilităților motorii fine și grosiere. Astfel, muzica este un context artistic, dar o resursă educațională și

terapeutică deosebit de valoroasă. Introducerea muzicii în educația timpurie oferă copiilor șansa de a crește echilibrat, creativ și bine integrat social.

În studiul lui Lu, Shi și Musib (2025) se prezintă o serie de dovezi care documentează faptul că antrenamentul muzical are un impact atât asupra structurii, cât și asupra funcției creierului: există corelații semnificative între antrenamentul muzical și maturarea corticală în special în regiuni precum cortexul prefrontal dorsolateral stâng, cortexul orbitofrontal posterior, girusul frontal mijlociu drept și girusul hipocampic bilateral. De asemenea, învățarea de a cânta modelează atât structura creierului, cât și funcția creierului (Vuust și colab., 2022). Expunerea la muzică, încă din copilăria timpurie sprijină învățarea și creativitatea, dar și dezvoltarea emoțională și socială (Al-Khleifat, 2024; Destiana, 2017). Alți autori precizează că un copil poate învăța elemente muzicale de la o vârstă foarte fragedă (Ruokonen, Tervaniemi și Reunamo, 2021).

În următoarea parte din acest subcapitol, analizăm rolul muzicii în educația timpurie, impactul/influența muzicii asupra dezvoltării copilului, organizând prezentarea pe cinci dimensiuni majore: dezvoltarea fizică și motorie, dezvoltarea limbajului, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea emoțională și socială.

a. Dezvoltarea fizică și motorie

Muzica și activitățile fizice sunt apreciate pe scară largă și au efecte profunde asupra educației timpurii și a interacțiunilor sociale. Lu, Shi și Musib (2025) evocă legătura muzicii cu dezvoltarea fizică prin declanșarea reacțiilor fizice instinctive, cum ar fi: aprobarea din cap, mișcările din cap, pocnitul din degete și pășitul. În plus, muzica este adesea însoțită de ritmuri și bătaii distincte, care pot încuraja copiii preșcolari să își sincronizeze mișcările cu muzica atunci când dansează sau folosesc instrumente de percuție.

Al-Khleifat (2024) subliniază faptul că educația muzicală contribuie atât la dezvoltarea abilităților motorii fine, cât și la cele groșiere. Cântatul la instrumente precum pianul sau vioara rafinează precizia motorie fină, în timp ce activități precum dansul îmbunătățesc coordonarea motorie groșieră, echilibrul și rezistența. În plus, antrenamentul ritmic îmbunătățește procesarea temporală, o abilitate esențială pentru sincronizarea mișcărilor. Autorul se referă la o serie de studii privind învățarea motorie care demonstrează că, acei copii care se angajează în exerciții ritmice prezintă o coordonare mână-ochi superioară și o mai bună conștientizare proprioceptivă (Al-Khleifat, 2024).

b. Dezvoltarea limbajului

Legătura dintre muzică și limbaj este bine documentată, ambele implicând procesarea sunetelor, a ritmurilor și a structurilor secvențiale. Studiile arată că instruirea muzicală timpurie îmbunătățește percepția fonologică și capacitatea de a distinge foneme, ceea ce facilitează dezvoltarea abilităților de citire. Copiii care participă la programe muzicale își dezvoltă mai repede vocabularul și înțelegerea mesajelor verbale (Linnavalli și colab., 2018). În cazul copiilor cu întârzieri de limbaj, muzica poate fi utilizată ca terapie complementară, stimulând recunoașterea și reproducerea sunetelor. În plus, cântecele cu text simplu ajută la consolidarea memoriei verbale și la dezvoltarea expresivității lingvistice (Welsh, 2021).

Lu, Shi și Musib (2025) au concluzionat că antrenamentul muzical poate promova percepția fonologică, poate îmbunătăți conștientizarea și funcționarea fonologică. De asemenea, activitățile de ascultare pot fi realizate ori de câte ori se predă un cântec nou, de exemplu, cu un instrument muzical sau cu o fredonare și apoi repetarea cântecului (Destiana, 2017).

c. Dezvoltarea cognitivă

Muzica reprezintă un stimul fundamental pentru dezvoltarea cognitivă a copilului. În primii cinci ani de viață, creierul este extrem de receptiv la stimuli auditivi, iar experiențele muzicale pot influența pozitiv funcțiile executive (Al-Khleifat, 2024). Copiii implicați în activități muzicale își dezvoltă memoria de lucru, atenția și capacitatea de concentrare, iar contactul cu structuri ritmice și melodice favorizează organizarea gândirii. Destiana (2017) subliniază că experiențele directe cu muzica sunt esențiale pentru formarea abilităților de bază, precum recunoașterea tonurilor și a ritmurilor. Cercetările au arătat și corelații între educația muzicală și performanțele școlare, în special în matematică și citire, datorită suprapunerilor cognitive dintre procesarea muzicală și cea lingvistică. Creativitatea este la rândul ei stimulată prin improvizație și compoziție, ceea ce contribuie la dezvoltarea gândirii divergente (Sala și Gobet, 2020).

Cele mai multe studii se focalizează pe impactul muzicii asupra funcțiilor executive (Lu și colab., 2024) respectiv: controlul inhibitor, memoria de lucru și flexibilitatea cognitivă la copiii preșcolari. În metaanaliză, autorii amintiți au prezentat rezultatele a nouă studii, care au evaluat controlul inhibitor și au arătat că antrenamentul muzical a îmbunătățit semnificativ controlul inhibitor al copiilor, comparativ cu grupul de control. Memoria de lucru a fost evaluată în opt studii care au demonstrat că antrenamentul muzical a îmbunătățit semnificativ memoria de lucru a copiilor

în comparație cu grupul de control. Flexibilitatea cognitivă a fost examinată în șase studii care au arătat că antrenamentul muzical a îmbunătățit semnificativ flexibilitatea cognitivă a copiilor în comparație cu grupul de control (Lu, Shi și Musib, 2025).

Unele studii au abordat impactul educației muzicale asupra inteligenței în general, mai specific asupra coeficientului de inteligență (IQ). Kaviani și colab. (2014) raportează rezultatele unui studiu care a vizat influența lecțiilor de muzică inițiate între vârstele de cinci și șase ani asupra IQ-ului. Autorii au examinat IQ-ul copiilor înainte și după lecțiile de muzică și au constatat o asociere pozitivă. Pentru a explora această dimensiune, sunt necesare mai multe studii empirice care să analizeze în detaliu efectul muzicii asupra funcției cognitive.

d. Dezvoltarea emoțională

Prin intermediul muzicii, copiii reușesc să își exprime emoțiile, să le recunoască pe ale altora și să dezvolte mecanisme de autoreglare. Welsh (2021) se referă la un studiu care abordează impactul pe care educația muzicală îl poate avea asupra inteligenței emoționale, iar Al-Khleifat (2024) observă că muzica servește ca un mediu unic pentru exprimarea și reglarea emoțională, în special la copiii mici care pot avea dificultăți în a-și verbaliza sentimentele. Studiul lui Miller și Davis (2018) arată că activitățile muzicale îmbunătățesc capacitatea copiilor de a recunoaște și gestiona emoțiile, atât ale lor, cât și ale celorlalți. De exemplu, activități precum cântatul și jocul ritmic permit copiilor să exploreze stări emoționale ca: bucuria, tristețea sau furia, promovând inteligența emoțională și reziliența.

Studiile longitudinale sugerează că acei copii implicați în terapia muzicală prezintă niveluri mai ridicate de stabilitate emoțională și empatie în comparație cu ai lor colegi. (Leggett, 2024).

e. Dezvoltare socială

Cântatul în grup, activitățile de ansamblu sau jocurile muzicale dezvoltă capacitatea de cooperare, ascultarea activă și spiritul de echipă. Copiii care participă la coruri, formații sau grupuri de dans învață să respecte reguli comune și să își sincronizeze acțiunile cu ceilalți (Lu și colab., 2025). Astfel, muzica contribuie la formarea comportamentelor prosoziale, precum sprijinul reciproc și empatia. De asemenea, studiile arată că programele muzicale pot avea un impact pozitiv asupra integrării copiilor din medii defavorizate, reducând riscul de izolare socială (Al-Khleifat, 2024; Ilari, 2016). Muzica devine astfel un spațiu de incluziune, unde diferențele

478 individuale sunt armonizate prin activitatea comună. Ilari (2016) afirmă că muzica este inerent socială, oferind oportunități de colaborare, lucru în echipă și schimb cultural. Activitățile muzicale de grup, cum ar fi interpretarea în ansamblu sau participarea la cor, îmbunătățesc abilitățile de comunicare și promovează respectul reciproc între copii.

2. Repere și modele teoretice și psihopedagogice în abordarea educației muzicale în educația timpurie

Educația muzicală este definită, în sens larg, ca ansamblul proceselor de învățare și formare care urmăresc dezvoltarea sensibilității muzicale, a capacităților de percepție auditivă, de exprimare vocală și de apreciere a fenomenelor sonore. În perioada timpurie a dezvoltării, experiențele muzicale au o influență majoră asupra formării gustului estetic, a atenției auditive și a exprimării emoționale. Conform unor teorii ale dezvoltării (Piaget, Vygotsky) și unor metode pedagogice muzicale (Orff, Kodály, Dalcroze, Suzuki), copilul învață muzica prin acțiune, prin imitație și prin trăire afectivă. Astfel, activitățile muzicale devin contexte privilegiate de dezvoltare integrată, în care se îmbină dimensiunea cognitivă cu cea emoțională și motrică. Din metodele enumerate, reiese faptul că principiile educației muzicale timpurii vizează, în mod egal:

- accesibilitatea și adaptarea conținuturilor la particularitățile de vârstă;
- caracterul ludic și creativ al activităților;
- continuitatea între experiențele spontane și cele organizate (Pașca, 2022).

2.1. Repere teoretice fundamentale pentru educația muzicală timpurie

Educația muzicală timpurie se sprijină pe un set de teorii fundamentale și metode pedagogice care conturează modul în care copiii învață și se dezvoltă prin muzică. Muzica este un instrument artistic, dar și unul educațional, prin care se dezvoltă competențe fizice, cognitive, emoționale, sociale și motrice.

a. Teoria dezvoltării cognitive (Jean Piaget) în educația muzicală timpurie

Jean Piaget a subliniat că dezvoltarea copilului are loc în etape succesive, fiecare etapă fiind caracterizată prin modalități distincte de înțelegere a lumii. În context muzical, teoria sa sugerează că experiențele muzicale trebuie adaptate vârstei și nivelului cognitiv al copilului. De exemplu, copiii aflați în stadiul preoperațional (2–7 ani) învață cel mai eficient prin

jocuri muzicale și activități practice, care le permit să își dezvolte gândirea simbolică (Lu, Shi și Musib, 2025).

Shih (2025) precizează că în teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget, creativitatea în copilăria timpurie este strâns legată de procesele cognitive de asimilare și acomodare, care permit copiilor să se adapteze la experiențe noi și să construiască cunoștințe. În etapa senzoriomotorie (de la naștere până la 2 ani), copiii interacționează activ cu mediul lor prin experiențe senzoriale și manipulare fizică, punând bazele gândirii simbolice. Pe măsură ce intră în etapa preoperațională (2–7 ani), copiii încep să dezvolte abilități de reprezentare, cum ar fi limbajul, jocul simbolic și imaginația, care sunt esențiale pentru gândirea creativă (Shih, 2025). Ca exemple concrete, se pot realiza exerciții folosind instrumentele Orff, exerciții de imitație muzicală între profesor și copil, intonarea unor cântece cu semnificație simbolică.

Pollard (2025) recomandă o serie de activități/exerciții de stimulare a abilităților muzicale ale copilului antepreșcolar, astfel:

- activități/exerciții de urmărire a surselor de sunet (de la 0 la șase luni); de imitare a mișcărilor ritmice (între șase și nouă luni); de reacție ritmică și imitare a vocalizărilor (de la nouă la douăsprezece luni); de imitare a unor fraze melodice, legănare pe muzică (de la doisprezece la douăzeci și patru de luni);
- activități pentru vârsta de trei până la patru ani: a cânta în stiluri improvizate, a repeta cântece și mișcări familiare, a cânta la instrumente simple de percuție;
- activități pentru vârsta de patru până la cinci ani — a potrivi înălțimile, a demonstra conștientizarea ritmului, tempo-ului, dinamicii și înălțimii prin mișcare și instrumente ritmice;
- activități pentru vârsta de cinci până la șase ani — a potrivi tonalitatea, a cânta în acord, a folosi mișcări ritmice ale corpului pentru a acompania cântecele (Pollard, 2025).

b. Teoria socioculturală (Lev Vygotsky) în educația muzicală timpurie

Lev Vygotsky a pus accent pe rolul interacțiunii sociale și al mediului cultural în dezvoltarea copilului. Conceptul său de „zonă a proximei dezvoltări” evidențiază importanța ghidajului oferit de adulți sau de colegi mai avansați. În educația muzicală, aceasta presupune că învățarea este mai eficientă atunci când copilul este sprijinit în depășirea nivelului actual de competență, prin activități colaborative, precum cântatul în cor sau ansamblurile instrumentale la vârste mai mari.

Shih (2025) apreciază că teoria socioculturală a lui Vygotsky subliniază rolul crucial al limbajului și al interacțiunii sociale în dezvoltarea funcțiilor

480 cognitive, inclusiv a creativității. Conform lui Vygotsky (1978 *apud Shih*, 2025), dezvoltarea cognitivă este inherent socială, învățarea având loc prin interacțiuni cu alte persoane mai informate, cum ar fi adulții sau colegii.

După Aguiar și colab. (2025), accesibilitatea socială în muzică, bazată pe teoria lui Vygotsky, înseamnă crearea condițiilor pentru dezvoltarea muzicală a tuturor, în spații organizate intenționat în acest scop, în percepția, înțelegerea, exprimarea și/sau creația lor, sub presuposiția fundamentală că, într-un fel, cu toții suntem muzicali și cu toții suntem capabili să dezvoltăm muzicalitatea pentru întreaga experiență culturală în această activitate, indiferent de biologie.

O abordare din ce în ce mai promovată în literatura pedagogică actuală și care susține accesibilitatea socială în muzică de la vârste mici este cea *makerspaces*, abordare care se aliniază bine cu programa școlară și filosofii de învățare pentru primii ani de viață. Bazate pe o abordare constructivistă, aceste spații asigură mediul de învățare promovat de Lev Vygotsky (interacțiuni sociale modelate cultural) afirmând-se ca modalitate eficientă de a sprijini dezvoltarea interpersonală și intrapersonală a copiilor (Hable, 2025; Kay și Buxton, 2024; Sullivan și Bers, 2018).

Așa cum subliniază Bobic (2023), *makerspace*-ul funcționează simultan ca o metodă de învățare activă, ca mediu educațional stimulant și ca abordare pedagogică integrată, contribuind la formarea competențelor prin experiență, creativitate, colaborare și reflecție (Bobic, Sava și Piele, 2025).

c. Teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner) în educația muzicală timpurie

Howard Gardner a introdus teoria inteligențelor multiple, subliniind că inteligența muzicală este o formă distinctă de inteligență, la fel de valoroasă ca cea lingvistică sau logico-matematică. Conform acestei perspective, muzica trebuie recunoscută și cultivată ca o abilitate fundamentală, iar educația muzicală are rolul de a sprijini manifestarea și dezvoltarea potențialului muzical al fiecărui copil (Gardner, 2024).

Gardner a formulat o teorie alternativă a dezvoltării artistice care se concentrează pe achiziția simbolurilor de către copil. El definește și descrie proprietățile sistemelor de simboluri, sugerând că achiziția și utilizarea de către preșcolar a cuvintelor, desenelor, imaginației și a altor simboluri reprezintă principala bază de dezvoltare pentru progresul artistic ulterior. Acest lucru duce la implicația provocatoare că majoritatea copiilor au dobândit toate caracteristicile esențiale ale publicului, artistului și interpretului până la vârsta de aproximativ șapte ani (Gardner, 2024; Goyibova și colab., 2025). Se pot propune diverse activități, precum: povestea muzicală (o narațiune susținută de un fond sonor), matematica cifrelor,

recunoașterea sunetelor din natură, jocuri muzicale de cooperare, cântece intonate în comun etc.

481

d. Teoria atașamentului (John Bowlby) în educația muzicală timpurie

John Bowlby (1969, *apud Shih*, 2025), prin teoria atașamentului, a arătat importanța legăturilor emoționale sigure în dezvoltarea copilului. În educația muzicală, interacțiunile afective dintre adult și copil, precum cântatul de leagăn sau activitățile muzicale comune, întăresc relațiile de atașament și oferă copilului un sentiment de siguranță și stabilitate emoțională (Agarwal și Sharma, 2025). Un exemplu concret de participare afectivă a nou-născuților împreună cu persoana de atașament la un eveniment muzical au fost și dovezile empirice ale studiului propus de Kragness, Berezowska și Cirelli (2022), care au raportat răspunsuri atenționale, afective și motorii ale nou-născuților la muzica live ca membri ai publicului la un concert, care au fost influențate de stilul cântecului, comportamentul părintelui/îngrijitorului și propriile lor experiențe muzicale. În acest caz, cântecele jucăușe au captat mai mult atenția sugarilor și, în special în condiții interactive, au stârnit mai multe zâmbete din partea acestora.

În același timp, metodele lui Orff, Kodály, Suzuki și Dalcroze oferă cadre practice pentru implementarea educației muzicale în școală și în familie. Astfel, educația muzicală se conturează ca o punte între teorie și practică, între dezvoltarea individuală și cea colectivă, având o contribuție semnificativă la formarea armonioasă a copilului. Resurse practice și informații utile pentru o integrare armonioasă pot fi găsite pe pagina: *Muzică, Improvizație, Mișcare, Armonie* (<https://mimamuzica.ro/>), *Lumea lui Momo* (<https://lumealuimomo.ro/>), *Happy Music Makers* (<https://www.happymusicmakers.ro/>).

Pardo-Olmos și colab. (2025) subliniază faptul că atunci când se discută despre intervențiile în domeniul muzical, trebuie diferențiate două concepte frecvent confundate: educația muzicală și terapia muzicală. Educația muzicală este un proces structurat bazat pe conținut descris în curriculum, folosind muzica ca scop în sine, cu obiective generale și universale menite să îmbunătățească calitatea performanțelor muzicale sub îndrumarea unui profesor. În schimb, terapia muzicală este o disciplină în care muzica este utilizată ca mijloc de a produce schimbări în rândul oamenilor; are obiective individualizate și este ghidată de un terapeut. De asemenea, poate face ca ascultătorii să se identifice cu gândurile și stările emoționale ale interpretului. Cele două concepte diferă ca obiectiv, însă au în comun aceeași resursă fundamentală și inepuizabilă: sunetul muzical.

2.2. Metode utilizate în educația muzicală timpurie

Mabini (2024) notează că, de-a lungul anilor, au fost dezvoltate diverse abordări pedagogice pentru a cultiva abilitățile muzicale ale copiilor mici și pentru a încuraja o apreciere pe tot parcursul vieții pentru muzică. Printre acestea, Metoda Orff, Kodály, Suzuki, Dalcroze, se remarcă prin filosofii și strategiile lor instructive unice. Autorul precizează că într-un peisaj educațional din ce în ce mai divers și globalizat, înțelegerea punctelor forte și a provocărilor diferitelor abordări ale predării muzicii este esențială pentru dezvoltarea unor programe de educație muzicală cuprinzătoare și incluzive.

a. Metoda Orff

Carl Orff a dezvoltat o metodă bazată pe ideea că muzica este cel mai bine învățată prin joc. Metoda Orff combină muzica, mișcarea, dansul și limbajul, permițând copiilor să exploreze activ sunetele și ritmurile. Instrumentele de percuție simple și activitățile colective stimulează creativitatea și spontaneitatea. După Mabini (2024), această metodă subliniază importanța creării active de muzică, integrând mișcarea, vorbirea, cântatul și interpretarea instrumentală și este utilizată pe scară largă în educația muzicală timpurie. Muzica elementară este esențială pentru abordarea Orff, deoarece implică ritmuri simple, melodii și forme care pot fi ușor înțelese și interpretate de către elevi.

Metoda Orff integrează mișcarea cu muzica, vorbirea și drama, permițând copiilor să experimenteze muzica într-un mod multisenzorial care încurajează creativitatea și exprimarea. Improvizatia este o componentă-cheie, încurajând copiii să exploreze și să creeze propria muzică, promovând originalitatea, spontaneitatea și exprimarea personală (Li și colab., 2023).

Abordarea Orff utilizează o varietate de instrumente de percuție, cum ar fi xilofoane, metalofoane și glockenspieluri, special concepute pentru a fi ușor de utilizat de către copii, ajutând la dezvoltarea abilităților ritmice și melodice. Abordarea Orff îmbunătățește eficient abilitățile muzicale, inclusiv ritmul, înălțimea și expresia muzicală (Kupinski, 2024). Pot fi accesate mai multe resurse educaționale la: *Orff Body Percussion for Kids* (<https://www.youtube.com/watch?v=8iTX82WXYts>), *The Singing Classroom* (<https://www.thesingingclassroom.com/>), cântecele și jocurile de la *Gașca Zurli* (*Am o căsuță mică; Aram sam sam* — <https://www.zurli.ro/>).

Dezvoltată de compozitorul și educatorul maghiar Zoltán Kodály, a devenit o abordare proeminentă în educația muzicală timpurie, caracterizată prin abordarea sa sistematică și holistică a învățării muzicale. Elementul central al metodei Kodály este convingerea că alfabetizarea muzicală ar trebui să înceapă de la o vârstă fragedă și că fiecare copil are capacitatea înnăscută de a învăța muzica (Kutlimuratovich, 2024).

Metoda sa propune utilizarea cântecelor tradiționale ca bază pentru dezvoltarea auzului muzical și a înțelegerii teoriei muzicii. Un element central este solfegiul cu note relative, care ajută copiii să înțeleagă structurile melodice și armonice (Mabini, 2024).

Abordarea lui Kodály încorporează silabe de solfegiu (do, re, mi) și silabe ritmice (ta, ti-ti) pentru a preda înălțimea și ritmul. Semnele mâinii corespunzătoare silabelor de solfegiu sunt, de asemenea, folosite pentru a consolida recunoașterea și internalizarea înălțimilor. Aceste tehnici pedagogice structurate își propun să dezvolte nu numai abilități muzicale, ci și o înțelegere și o apreciere profundă a muzicii în rândul preșcolarilor (Mabini, 2024). Exemple concrete se pot întâlni pe pagina de Youtube *Miss Crăița – Music & Play* (<https://www.youtube.com/@MusicPlayActivities>) și la *Activități muzicale pentru copii* (https://www.youtube.com/watch?v=Im_gb7oIrHI).

Toate aceste exemple de cântece și jocuri sunt potrivite pentru copii, dar alegerea depinde de vârsta și de nivelul de dezvoltare muzicală a fiecărui. Este ideal ca preșcolarii să le descopere și să se bucure de ele alături de un adult.

Tendențele recente includ integrarea tehnologiei pentru a îmbunătăți experiențele de învățare, încorporarea diverselor genuri muzicale dincolo de muzica populară și extinderea aplicării metodei pentru a include terapia muzicală în copilăria timpurie și mediile de educație specială. Educatorii explorează din ce în ce mai mult abordări interdisciplinare care integrează principiile Kodály cu alte discipline educaționale (Luen și colab., 2017). Integrarea muzicii cu matematica (ritm și numere simple), povestea muzicală a unui cântec sau pe un cântec, explorarea sunetelor din natură, realizarea unor instrumente de percuție din obiecte reciclabile. În felul acesta intervine educația pentru mediu și abordarea interdisciplinară și se dezvoltă creativitatea copiilor.

c. Metoda Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze a dezvoltat euritmia, o metodă prin care ritmul muzical este experimentat prin mișcare corporală. Această abordare

484 stimulează coordonarea, sensibilitatea ritmică și expresivitatea, oferind copiilor o experiență holistică în care muzica și corpul se îmbină armonios (Pollard, 2025; Schnebly-Black & Moore, 2004).

După Mabini (2024), metoda Dalcroze a influențat semnificativ educația muzicală în copilăria timpurie prin abordarea sa inovatoare care pune accent pe mișcare, improvizație și expresie fizică, iar învățarea muzicii ar trebui să implice întregul corp și anumite simțuri, promovând o înțelegere profundă și concretă a conceptelor muzicale. Elementul central al abordării lui Dalcroze este euritmia, care implică exerciții de mișcare ritmică ce corespund ritmurilor și frazelor muzicale (Greenhead, 2020).

Educatorii explorează integrarea instrumentelor digitale pentru exerciții de euritmie, platforme virtuale pentru experiențe muzicale interactive și colaborări cu discipline de dans și teatru pentru a îmbunătăți rezultatele învățării muzicale și kinestezice. Flexibilitatea metodei permite adaptări care se adresează copiilor cu nevoi și abilități de învățare diverse, promovând incluziunea și accesibilitatea în educația muzicală (Habron, 2016).

Unul dintre principalele obiective ale metodei Dalcroze este ca organismul să poată vorbi, iar corpul să fie suficient de competent pentru a deveni un instrument în exprimarea sentimentelor și gândurilor. Dalcroze a acordat importanță dezvoltării auzului ritmic în predarea corectă a muzicii, a luat mișcările ritmice ale corpului ca referință pentru aceasta și s-a concentrat pe dobândirea conceptului de ritm cu mișcări corporale (Barrio Aranda și Arús Leyta, 2024).

Printre cele mai comune exemple de aplicare a metodei se numără percuția corporală (cu numeroase tutoriale pe YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=IWJJ2RWG-uk>), exercițiile de euritmie (<https://www.eurythmy4you.com/>) și mișcările de dans.

d. Metoda Suzuki

Shinichi Suzuki a introdus metoda „limbajului matern” în educația muzicală. El a susținut că muzica trebuie învățată la fel ca vorbirea: prin expunere constantă, imitație și repetiție. Metoda Suzuki pune accent pe învățarea prin ascultare și pe implicarea activă a părinților în procesul educativ. În centrul metodei Suzuki se află convingerea că abilitățile muzicale pot fi dezvoltate la toți copiii, similar modului în care aceștia dobândesc limbajul prin ascultare captivantă și repetiție (Begin, 2024).

Elementul central al acestei abordări este mediul de învățare stimulant creat de părinți, profesori și colegi, care încurajează o comunitate de învățare suportivă. Metoda pledează pentru începerea educației muzicale la o vârstă fragedă, de obicei de la trei sau patru ani, și pune accent pe

antrenamentul auditiv, imitație și progresia treptată în învățarea muzicii (Hendricks și colab., 2021 *apud* Mabini, 2024).

Cercetările subliniază eficacitatea metodei Suzuki în cultivarea talentului muzical și promovarea unei aprecieri profunde pentru muzică în rândul copiilor mici (Liu și colab., 2022). Studiile indică faptul că acei copii expuși la educația muzicală bazată pe Suzuki demonstrează o sensibilitate muzicală sporită, o competență tehnică avansată la instrumentele lor și un simț puternic al expresiei și interpretării muzicale. Resurse utile pot fi accesate pe paginile oficiale ale Asociației Americane Suzuki (<https://suzukiassociation.org/>) și a Asociației Europene Suzuki (<https://www.europeansuzuki.org/>).

3. Cadrul curricular al educației muzicale în perioada antepreșcolară și preșcolară

Secțiunea care urmează trece în revistă reperele curriculare (naționale și internaționale) și principalele abordări tradiționale și moderne ale educației muzicale timpurii.

Ca forme de exprimare tradiționale sunt trecute în revistă: cântecul, jocul, mișcarea și audiția muzicală, iar ca abordări moderne: improvizatia, compoziția muzicală și utilizarea instrumentelor muzicale.

3.1. Repere curriculare naționale și internaționale

Curriculumul pentru educație timpurie (2019) propune o abordare holistică a învățării, având în vedere cinci domenii esențiale ale dezvoltării copilului: dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală; dezvoltarea socio-emoțională; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; capacități și atitudini în învățare (p. 3). Curriculumul se raportează la intervale de vârstă clar delimitate (0–18 luni, 19–36 luni, 37–60 luni și 61–72/84 luni), precum și la categoriile/tipurile și numărul de ore alocate pentru activități (p. 8). Activitățile tematice, indiferent de intervalul de vârstă, includ și activitățile muzicale. Acestea, prin formele lor variate, pot integra rutine și tranziții, jocuri și activități liber-alese la nivel antepreșcolar, iar la nivel preșcolar pot integra activități pe domenii experiențiale, jocuri și activități liber-alese și activități pentru dezvoltare personală.

Dezvoltarea liberă, armonioasă și integrală a personalității copilului are la bază respectarea unor principii ale educației timpurii cum ar fi: acordarea atenției domeniilor de dezvoltare fizică, psihică și intelectuală, în egală măsură, concentrarea activității didactice fiind pe copil și relația

486 sa cu mediul social și propriile emoții, adoptarea unei abordări specifice particularităților vârstei (Simion, 2020).

La nivel internațional, documente precum *Developmentally Appropriate Practice* (NAEYC, 2020) și *rapoarte OECD privind educația timpurie* (OECD, 2018–2020) susțin abordări centrate pe copil, accent pe jocul ghidat, învățarea bazată pe proiecte și evaluarea continuă. În plan muzical, se încurajează accesul la resurse variate, context cultural divers și parteneriate cu instituții artistice. Pentru onorarea acestor recomandări, literatura (Acquah, 2025; Bautista și colab., 2024; Morari, 2015) atrage atenția asupra nevoii și importanței formării profesionale continue a cadrelor didactice (educatori) din învățământul preșcolar.

3.2. Abordări tradiționale și moderne ale educației muzicale timpurii: continuități și mutații

Activitățile muzicale din grădiniță, în special, sunt centrate pe cântul colectiv, jocurile muzicale și audițiile dirijate, urmărind dezvoltarea urechii muzicale și a simțului ritmic. Aceste metode au un rol important în formarea deprinderilor de bază, însă tendințele actuale promovează o viziune mai flexibilă, centrată pe copil.

În abordările moderne, accentul se deplasează spre învățarea prin descoperire, realizată prin improvizație, explorare sonoră și integrare interdisciplinară. Muzica devine parte a experiențelor de viață ale copilului, fiind îmbinată cu mișcarea, cu povestea, cu activitatea vizuală și plastică și cu activitățile de comunicare (Karoli, 2023; Gamurari, 2020).

A. Abordări tradiționale

Formele de exprimare tradiționale și cel mai frecvent utilizate în activitățile muzicale din grădiniță sunt: cântecul, jocul, mișcarea și audiția muzicală. Aceste elemente sunt practicate de multă vreme, dar pot fi combinate cu ușurință cu abordările moderne pentru a crea experiențe de învățare integrate. Succint, voi propune câteva direcții de integrare a acestora.

CÂNTECUL

Cântecul este o compoziție muzicală, cu o structură armonioasă și melodioasă, cu text, prin care se exprimă un mesaj, interpretat de o voce, mai multe voci sau/și cu instrumente muzicale. Într-o analiză asupra cântecelor, Davis (2017), indică faptul că, introducerea cântecelor în clasă poate fi eficientă în dobândirea vocabularului și îmbunătățirea, în aspecte ale limbajului, cum ar fi pronunția, competența orală generală și abilitățile receptive.

Ca exemple de bună practică, se indică lecții online pentru dezvoltarea profesională a copilăriei timpurii a Universității din Nebraska-Lincoln, intitulată *Sing and Play with Me!* (<https://go.unl.edu/p0md>), site-ul web de la *Beth's Notes* (<https://www.bethsnotesplus.com>), unde sunt oferite gratuit cântece și planuri de lecție adecvate dezvoltării elevilor. Universitatea Holy Names are, de asemenea, o bibliotecă online extinsă de cântece și jocuri pentru copii, cu filtre pentru a alege cele mai potrivite pentru clasa unui profesor (<http://kodaly.hnu.edu/>).

Repertoriul de cântece destinat vârstei timpurii se structurează, preponderent, în jurul a două categorii funcționale: cântecele ludice (jucăușe) și cântecele de leagăn:

- cântecele ludice (jucăușe) sunt definite prin utilizarea unor mișcări ritmice dinamice, executate într-un tempo alert, și o intensitate sonoră puternică. Această combinație stimulează atenția activă și participarea motrică a copilului;
- cântecele de leagăn se caracterizează printr-un caracter calm (liniștit), un ritm lent și o dinamică redusă, iar melodia se menține adesea în registrul mediu și grav, elemente esențiale pentru inducerea unei stări de relaxare psiho-emoțională atât pentru interpret, cât și pentru ascultător (Cirelli și colab., 2020).

JOCUL MUZICAL

Jocul muzical este considerat cel mai important mijloc în educarea muzicală a preșcolarilor, fiind un instrument didactic esențial pentru dezvoltarea activității muzicale independente a copiilor. Ca metodă principală, jocul muzical este utilizat în toate etapele activității muzicale (audiție, cântec, dans, utilizarea instrumentelor muzicale pentru copii), aducând satisfacții copiilor, formând noi deprinderi și stimulând creativitatea.

Tipuri de jocuri: jocuri melodice (cu povești), jocuri ritmice, jocuri de improvizație etc.

MIȘCAREA

Relația dintre muzică și mișcare (euritmia) este centrală în pedagogia Dalcroze (Anderson, 2012). Prin dans, copiii învață diferențele de tempo și expresivitate muzicală, dar și abilități precum flexibilitatea, coordonarea, sincronizarea și anticiparea. Astfel, mișcarea pe muzică contribuie semnificativ la dezvoltarea motrică timpurie (Kostelnik și colab., 2019).

Capacitatea de a se mișca pe ritm depinde de vârstă și experiență. Bautista și colab. (2024) precizează că: la 3–4 ani, copiii pot merge, alerga, sări sau dansa pe muzică, însă execută doar aproximativ exerciții ritmice precum marșul sau bătutul din palme; coordonarea picioarelor se dezvoltă

488 mai târziu decât cea a mâinilor, iar dansul liber, nestructurat, este mai potrivit la această vârstă. El le dezvoltă conștientizarea spațiului și a mișcărilor celorlalți; în jurul vârstei de 5 ani, copiii reușesc bățăile mici, galopul, săriturile cu coarda și pot menține un puls regulat. Ei pot participa la dansuri simple în cerc sau în linie, sincronizându-se cu muzica și colegii, deși se bucură în continuare de dansul liber (Bautista și colab., 2024; Campbell & Scott-Kassner, 2014).

AUDIȚIA MUZICALĂ

Audiția muzicală reprezintă primul mijloc de muzicalizare a copilului și constă în ascultarea conștientă a unor piese muzicale variate (vocale, instrumentale sau vocal-instrumentale), care se inițiază la nivelul grădiniței. Obiectivul său principal în cadrul educației muzicale este dezvoltarea capacității de receptare și înțelegere a muzicii. Audiția muzicală poate fi de două tipuri:

- audiție pasivă: are loc atunci când nu sunt date sarcini didactice specifice; copilul ascultă muzica fără a fi solicitat să recunoască sau să identifice elemente anume.
- audiție activă: implică sarcini didactice clare, cum ar fi identificarea unor elemente muzicale (de exemplu, tempo, dinamică, timbru sau structura melodiei). Se recomandă, în general, folosirea acestei variante.

O abordare modernă a audiției muzicale active este *muzicograma* (Muzicograma veselă Crăița Ghilerdea), un exercițiu prin care copiii ascultă muzica în mod conștient, urmărind și reprezentând traseul muzical al unei piese cu ajutorul unor simboluri și desene vizuale (Muzicograma Spider-Man).

B. Abordări moderne și inovative

În educația timpurie, puericultorii/educatorii, trebuie să pună accent pe activități creative, iar studiile actuale susțin două tipuri de activități: recrearea peisajului sonor sau crearea de sunete, precum și experimentarea sonoră (Galea și Ramos, 2024).

Recrearea sonoră, ca proces de creare sau recreare a unei scene acustice specifice prin manipularea și combinarea diverselor elemente sonore, este o activitate valoroasă care, nu numai că îndreaptă atenția copiilor către detaliile sonore ale mediului lor, dar le și sporește abilitățile de ascultare critică și conștientă, și le stimulează imaginația și creativitatea prin combinarea și manipularea sunetelor pentru a produce noi experiențe auditive (Botella, 2020). Un exemplu concret este intonarea cu clopoței a unor melodii simple, fie cu negativ, fie la propunerea profesorului.

Experimentarea sonoră este considerată o abordare inovatoare și exploratorie a creării și manipulării sunetelor, care depășește tehnicile și practicile muzicale tradiționale, aflându-se la intersecția dintre muzică, știință și artă (Galea și Ramos, 2024; Yalçın și Erden, 2021). Se pot confecționa instrumente de percuție simple din obiecte reciclabile.

Crearea de sunete permite generarea, manipularea și organizarea sunetelor în scopuri artistice, poate implica atât metode tradiționale, cât și inovatoare și poate fi aplicată în diverse contexte educaționale (Galea și Ramos, 2024; Peñalba și colab., 2021). Deși experimentarea sonoră și creația sonoră au un interes comun pentru sunet și manipularea acestuia, ele diferă în ceea ce privește abordările, obiectivele, tehnicile și contextele de aplicare. Cu toate acestea, în ciuda accentului pus de literatura de specialitate pe promovarea activităților muzicale creative în educația muzicală școlară, anumite studii au validat integrarea lor limitată în metodologiile de predare (Riaño și colab., 2022; Sungurtekin, 2021), existând puține studii recente care se concentrează pe acest domeniu la profesorii de educație timpurie (Galea și Ramos, 2024). Indiferent de activitatea pe care dorim să o realizăm, în educația timpurie rămâne validă dezvoltarea creativității muzicale, un proces bazat pe: explorare și descoperire; experimentare și improvizație; creație și compoziție. (Campbell și Scott-Kassner, 2019).

Bazându-ne pe conceptele amintite și studiile evidențiate, propunem câteva repere care pot să fie incluse în practica activităților muzicale în educația timpurie.

Improvizația este o activitate creativă esențială care devine din ce în ce mai importantă în educația muzicală actuală (Riaño și colab., 2022; Sungurtekin, 2021) și care implică crearea de muzică în timp real, fără planificare prealabilă, permițând elevilor să exploreze limbajul muzical, să experimenteze idei muzicale și să dezvolte abilități auditive, tehnice și expresive (Zhang, 2023), încurajând creativitatea și capacitatea de a asculta și de a reacționa activ la muzică (Galea și Ramos, 2024; Biasutti, 2017).

În educația timpurie, această formă de exprimare se realizează la un nivel simplu și accesibil, concentrându-se pe explorare și joc. Se pot organiza diverse activități de improvizație, structurate pe mai multe direcții principale:

- *improvizație sonoră (timbrală)*, fie instrumentală sau vocală: folosirea de instrumente simple (maracas, triangu, ouă ritmice etc.) sau sunete onomatopее pentru a crea spontan peisaje sonore;
- *improvizație ritmico-melodică*: practicarea unui ritm simplu sau a unui joc în ecou, unde copiii preiau un model și inventează un răspuns. Se pot intona silabe, nume, obiecte sau nume de animale pe

diferite sunete și înălțimi. De asemenea, se pot folosi aplicații digitale care să sprijine procesul creativ: piano online;

- *improvizație prin mișcare*: mișcări libere (asemenea dansului), unde copiii reacționează spontan la muzică, exprimând ritmul și emoțiile prin corp, fără coregrafie prestabilită, folosind audiția muzicală (Gamurari, 2020; Muntean, 2016; Augustin, 2012).

Compoziția muzicală este o activitate creativă, importantă în educația muzicală (Galea și Ramos, 2024; Sungurtekin, 2021). Compoziția implică creație muzicală planificată și structurată, în care elevii au oportunitatea de a aplica cunoștințele teoretice și tehnice pe care le-au dobândit, precum și de a-și explora propria creativitate și expresie muzicală. În plus, le permite elevilor să își exprime gândurile și sentimentele prin muzică, cultivându-și astfel atât expresia artistică, cât și dezvoltarea personală (Biasutti, 2017). Prin compoziție se încurajează învățarea colaborativă prin interacțiunea muzicală dintre elevi, schimbul de idei și dezvoltarea abilităților de ascultare și adaptare reciprocă (Lage-Gómez și Cremades-Andreu, 2019). În educația timpurie, noțiunea de compoziție muzicală și sonoră se adaptează vârstei, punând bazele creativității:

- *la antepreșcolari*, accentul este pe explorarea senzorială (explorarea sunetelor din mediul înconjurător, utilizarea instrumentelor simple, percuția corporală).
- *la preșcolari* se trece la structuri simple și improvizație ghidată: copiii încep să „compună” prin: crearea de ritmuri pe baza numelor, animalelor sau obiectelor, înlocuirea versurilor în cântecele cunoscute (improvizație lirică), realizarea de povești sonore simple.

Classics for kids (<https://www.classicsforkids.com/>) este o platformă educațională online și conține numeroase aplicații muzicale interactive. Una dintre cele mai utile resurse pentru preșcolari este instrumentul care le permite copiilor să compună o „melodie” proprie prin joacă, fiind susținuți și ghidați de aplicație.

Instrumentele muzicale potrivite pentru educația timpurie sunt, în general, cele din categoria instrumentelor de percuție simple sau cele care produc sunete clare și ușor de explorat. Ele contribuie la dezvoltarea simțului ritmic, a coordonării ochi-mână și a auzului muzical și pot fi integrate cu ușurință în orice activitate educativă sau de joc. Printre acestea se numără: maracas, tobe mici, tamburine, castaniete, triangu, clopoței, bețe ritmice, xilofon, metalofon, kazoo etc. Pe lângă instrumente, pot fi utilizate și jucării muzicale precum tubul „sunetul ploii”, jucării în formă de

animale care redau sunete, covorașe muzicale, carusele muzicale (pentru nou-născuți), plușuri cu melodii ori cutii muzicale decorative. La preșcolari, cadrul didactic poate să construiască instrumente din materiale reciclabile, în special de tip percuție. Acestea pot fi folosite pentru a crea linii melodice și exerciții ritmice, oferind copiilor o experiență deopotrivă creativă și educativă.

O recomandare utilă este folosirea clopoștelor și a boomwhacker-elor, care sprijină atât improvizația muzicală, cât și explorarea sunetelor încă din perioada antepreșcolară. La preșcolari, activitățile pot merge mai departe prin formarea unor micuțe orchestre ritmico-melodice, acompaniate de negative muzicale de pe YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=kX8hFOAFEPs>). În acest context, fiecare copil urmărește culoarea sa și lovește instrumentul la momentul potrivit — o activitate transdisciplinară, plăcută și plină de energie.

În cele ce urmează, prezentăm o serie de resurse digitale esențiale (aplicații, pagini web și canale YouTube) care pot îmbogăți și diversifica activitățile muzicale din cadrul educației timpurii, fără a epuiza lista completă a acestora:

- ABCmouse: <https://www.abcmouse.com/abc/>
- Bebbo: <https://www.bebbo.app/>
- Opera Comică: <https://app.operacomica.ro/>
- PBS kids: <https://pbskids.org/>
- Instrumente muzicale on-line

Pe lângă cele menționate, Barrett și colab. (2021) au identificat și sistematizat multe resurse educaționale pentru copii și profesorii care predau în educația timpurie și pot fi accesate în articolul său.

Educația muzicală timpurie, prin direcțiile sale actuale, vizează dezvoltarea holistică a copilului, integrând muzica drept sprijin esențial în formarea sa. În educația timpurie, abordările contemporane pun accent pe învățarea prin joc, explorarea sonoră, mișcarea și participarea activă, stimulând creativitatea și expresivitatea. Cântecul, audiția muzicală, jocurile muzicale și activitățile ritmice trebuie adaptate particularităților de vârstă și noilor descoperiri științifice. Totodată se evidențiază importanța unui demers educațional flexibil, centrat pe nevoile individuale, într-un climat incluziv și motivant. Integrarea muzicii în contexte interdisciplinare și utilizarea echilibrată a resurselor moderne contribuie la diversificarea experiențelor de învățare. Adultul care ghidează activitatea are rolul de a facilita întâlnirea copilului cu muzica, încurajând descoperirea

492 și exprimarea personală. Prin aceste direcții, muzica sprijină dezvoltarea limbajului, motricității, atenției și echilibrului emoțional.

Bibliografie

- Acquah, E. (2025), *The Importance of Music Education in Preschool: Assessing Benefits, Challenges and Strategies for Improvement* (Master's thesis, Southern Illinois University at Edwardsville).
- Agarwal, P. & Sharma, S. (2025), Attachment Theory and Early Bonding: Foundations, Development, and Implications. In Chaudhury, S., Dhillon, R., Kumar Yadav, S. (ed.), *Emerging Horizons in Human Development and Well-being*, vol. II, pp. 1–11, Delhi, P.K. Publishers & Distributors Delhi — 110053.
- Aguiar, R.J.R.C., Pederiva, P.L.M., Peraci, E.M. & Pulino, L.H.C.Z. (2025), Art and inclusion in Vygotsky: cultural accesibility in music, *Psicologia Escolar e Educacional*, 29, e283130.
- Al-Khleifat, K. (2024), How Music Influences Child Development: The Importance of Early Musical Education, *Available at SSRN* 5047972.
- Augustin C.M. (2012), Mijloace specifice de realizare a educației muzicale. Simpozion național de referate și comunicări, ediția a VII-a, Baia Mare, Cluj-Napoca, Risoprint.
- Barrett, J.S., Schachter, R.E., Gilbert, D. *et al.* (2022), Best Practices for Preschool Music Education: Supporting Music-Making Throughout the Day, *Early Childhood Educ J* 50, 385–397.
- Barrio Aranda, L.D. & Arús Leyta, M. (2024), Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. In *Frontiers in Education* (No. ART-2024-138896).
- Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M.L. & Ilari, B. (2024), Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward, *Arts Education Policy Review*, 125(3), 139–149.
- Begin, C. (2024), The Suzuki Method : History, Philosophy, and Contemporary Implications, Illinois, OpenSIUC, Spring.
- Biasutti, M. (2017), Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education, *Frontiers in psychology*, 8, 911.
- Bobic, O., Sava, S. & Piele, A.N. (2025), Makerspaces as Catalysts for Entrepreneurial Education: Insights from a Systematic Literature Review, *Education Sciences*, 15(10), 1295.
- Bobic, O.R. (2023), Makerspaces as learning spaces for sustainable development. A systematic literature review, *Revista de Științe ale Educației*, 48(2), 32–45.
- Botella Nicolás, A.M. (2020), El paisaje sonoro como arte sonoro.
- Campbell, P.S. & Scott-Kassner, C. (2019), Music in childhood, *New York: Schirmer*.
- Destiana, E. (2017), The effect of music on the emotional intelligence development of early childhood, *Proceedings of the ICECRS*, 1(2), v1i2–1428.
- Diamond, L. & McCartney, C. (2022), Developmentally appropriate practice, Routledge.

- Drury, R.C. & Fletcher-Watson, B. (2017), The infant audience: The impact and implications of child development research on performing arts practice for the very young, *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 292–304.
- Galea, Y.T. & Ramos, V.J. (2023), Creativity in current music education: A review from school levels and teacher training: La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado, *Revista Electronica de LEEME*, (52), 141–157.
- Gamurari, P. (2020), Metodele moderne de predare a obiectelor muzicale teoretice, *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*, 1(36), 51–55.
- Gardner, H. (2024), *The Essential Howard Gardner on Education*, Teachers College Press.
- Gordon, E.E. (2007), *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*, Chicago, GIA Publications, Inc.
- Goyibova, N., Muslimov, N., Sabirova, G., Kadirova, N. & Samatova, B. (2025), Differentiation approach in education: Tailoring instruction for diverse learner needs, *MethodsX*, 14, 103163.
- Graven, S.N. & Browne, J.V. (2008), Auditory development in the fetus and infant, *Newborn and infant nursing reviews*, 8(4), 187–193.
- Greenhead, K. (2020), Dynamic rehearsal and Dalcroze eurhythmics: A phenomenological investigation into participants' experiences and their implications for the practice, teaching and learning of music and musical performance. Doctoral thesis (PhD), England, Royal Northern College of Music and Manchester Metropolitan University.
- Hable, B.W. (2025), *Maker Music: Constructing Musical Knowledge in Educational Makerspaces*, Doctoral dissertation, Boston University.
- Habron, J. (2016), Dalcroze Eurhythmics in music therapy and special music education, *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue*, 8(2), 100–104.
- He, H., Huang, J., Zhao, X. & Li, Z. (2021), The effect of prenatal music therapy on fetal and neonatal status: A systematic review and meta-analysis, *Complementary Therapies in Medicine*, 60, 102756.
- Ilari, B. (2016), Music in the early years: Pathways into the social world, *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23–39.
- Karoli, C. (2023), O introducere a inovației în educația muzicală specializată din mediul preuniversitar. În *Învățământul artistic–dimensiuni culturale*, pp. 38–44.
- Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M. & Sagan, O. (2014), Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests?, *Cognitive processing*, 15(1), 77–84.
- Kay, L. & Buxton, A. (2024), Makerspaces and the Characteristics of Effective Learning in the early years, *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 343–358.
- Kragness, H.E., Berezowska, B. & Cirelli, L.K. (2023), A concert for babies: Attentional, affective, and motor responses in an infant audience, *Developmental Science*, 26(2), e13297.
- Kupinski, E. (2024), “Amid the Wildflowers”: Jane Frazee-Her Life, Career, and Contributions to Music Education in the United States, *Journal of Historical Research in Music Education*, 45(2), 193–212.

- 494 Kutlimuratovich, A.B. (2024), The use of Kodály method in teaching music, *International Journal of Pedagogics*, 4(02), 63–67.
- Lage-Gómez, C. & Cremades-Andreu, R. (2019), Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education, *Thinking skills and creativity*, 31, 232–242.
- Leggett, N. (2024), Creativity in early childhood: how educators from Australia and Italy are documenting the creative thought processes of young children, *SN Social Sciences*, 4(3), 74.
- Li, B., Wu, Q., Yang, X. & Li, J. (2023), Research on the application of Orff music rhythm in rural preschool children's education, *Art and Performance Letters*, 4(6), 29–35.
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M. & Tervaniemi, M. (2018), Music playschool enhances children's linguistic skills, *Scientific reports*, 8(1), 8767.
- Lu, Y., Musib, A.F., Mohamed Razali, C.S. M. D. & Shi, L. (2024), Influences of music training on physical and psychological development of preschool children, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(1), 2910–2923.
- Lu, Y., Shi, L. & Musib, A.F. (2025), Effects of music training on executive functions in preschool children aged 3–6 years: systematic review and meta-analysis, *Frontiers in Psychology*, 15, 1522962.m
- Luen, L.C., Ayob, A., Wong, C. & Augustine, C. (2017), Kodaly's teaching method increasing preschoolchildren's solfege singing skills, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 340–347.
- Mabini, J.P. (2024), Comparative analysis of Kodály, Suzuki, Dalcroze, Orff, and Gordon music learning theory in early childhood music education: A literature review, *Comparative Analysis of Kodály, Suzuki, Dalcroze, Orff, and Gordon Music Learning Theory in Early Childhood Music Education: A Literature Review*, 150(1), 12–12.
- Miller, A. & Davis, R. (2018), Music and emotional intelligence in children, *Educational Psychology Review*, 24 (1), 88–105
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculum pentru educația timpurie*.
- Morari, M. (2015), Competențele artistice în contextul pregătirii specialiștilor în domeniul educației muzicale. In *Relevanța și calitatea formării universitare: compentente pentru prezent și viitor*, pp. 114–117.
- Movalled, K., Sani, A., Nikniaz, L. & Ghofazadeh, M. (2023), The impact of sound stimulations during pregnancy on fetal learning: a systematic review, *BMC pediatrics*, 23(1), 183.
- Muntean, L. (2016), Improvizatia muzicala a școlarilor mici, Sesiunea de comunicări științifice cu participare națională Arta între rațiune și simțire, Universitatea din Oradea, Facultatea de Arte, Departamentul Muzică.
- NAEYC (2020), Position statement on developmentally appropriate practice in programs for 4- and 5-Yearolds, *Young Children* 41(6), 20–29. Available at <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>.
- National Association for the Education of Young Children (2009), *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. Retrieved from www.naeyc.org.

- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/eag2018en>
- OECD (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145en>
- OECD (2020), *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions*, Paris.
- Pardo-Olmos, M., Martí-Vilar, M., Hidalgo-Fuentes, S. & Cabedo-Peris, J. (2025), Interventions through music and interpersonal synchrony that enhance prosocial behavior: a systematic review, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(3), 29.
- Pașca, E.M. (2022), Influența direcțiilor și curentelor pedagogice ale secolului al XX-lea asupra educației muzicale. În *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, vol. 43, pp. 9–14, Iași, Institutul de Cercetări Economice și Sociale, „Gheorghe Zane” – Academia Română, Filiala Iași.
- Peñalba, A., Martínez-Álvarez, L. & Schiavio, A. (2021), The active musical room: Fostering sensorimotor discoveries and musical creativity in toddlers, *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 128–151.
- Pollard, C. (2025), *Music and Movement Development in Early Childhood*, Doctoral dissertation, Baylor University.
- Riaño, M.E., Murillo, A. & Tejada, J. (2022), Music education, creativity and technology: An exploratory study on teaching strategies and creative activities with ex novo software, *Revista Electronica Educare*, 26(1), 41–63.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J. (2021), The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study, *Music Education Research*, 23(5), 634–646.
- Sala, G. & Gobet, F. (2020), Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis, *Memory & cognition*, 48(8), 1429–1441.
- Schnebly-Black, J., Moore, S.F. (2004), *Rhythm: One on one Dalcroze activities in the private music lesson*, California, USA, Alfred Music.
- Shih, Y.H. (2025), Early childhood creativity education: Theoretical foundations and play-based practical strategies for educational renewal, *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 8(6), 245–247.
- Simion A. (2020), Formarea identității emoționale la școlarii mici prin intermediul audiției muzicale, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
- Sullivan, A. & Bers, M.U. (2018), Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore’s early childhood centers, *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 325–346.
- Sungurtekin, S. (2021), Classroom and Music Teachers’ Perceptions about the Development of Imagination and Creativity in Primary Music Education, *Journal of pedagogical research*, 5(3), 164–186.
- Suthers, L. (2008), Early childhood music education in Australia: A snapshot, *Arts Education Policy Review*, 109(3), 55–64.
- Zhang, C. (2023), The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children (El rol de la improvisación musical en el desarrollo del pensamiento creativo infantil), *Culture and Education*, 35(3), 535–561.

- 496 Vuust, P., Heggli, O.A., Friston, K. J. & Kringelbach, M.L. (2022), Music in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 23(5), 287–305.
- Welsh, C.M. (2021), Music education, child development, and academic achievement: A review of recent literature, University Honors Theses.
- Yalçın, V. & Erden, Ş. (2021), The effect of STEM activities prepared according to the design thinking model on preschool children's creativity and problem-solving skills, *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100864.

De la S.T.E.M. la S.T.R.E.A.M. — Inovație, abordări și reconfigurări în educația timpurie

Conf. univ. dr. Gianina-Ana Massari
(Universitatea „Alexandru-Ioan Cuza” din Iași)

S.T.R.E.A.M. — fundamente, joc și explorare în educația timpurie

Fundamente conceptuale

În ultimele decenii, paradigmele educaționale axate pe științe, tehnologie, inginerie și matematică (S.T.E.M.) au evoluat semnificativ și s-au impus ca un pilon esențial al reformelor educaționale, fiind percepute drept răspuns la nevoia formării competențelor relevante pentru economia și societatea secolului XXI (Gavrilas & Kotsis, 2025), evoluând de la paradigma S.T.E.M. la S.T.E.A.M. și ulterior S.T.R.E.A.M., care includ dimensiunile reflexiv-lingvistice și sociale ale învățării. Această reconcepție pornește nu dintr-o simplă adăugare terminologică, ci din nevoia de a reconfigura scopurile educației timpurii astfel încât să includă formarea aptitudinilor transversale — creativitate, reziliență, reflecție, conștientizare și responsabilitate socială (Agape Little Uni, 2025) — pe lângă alfabetizarea științifică de bază. De asemenea, adăugarea «A» (arts) și a «R» (“reading/writing/reflection”/„citire/scriere/reflecție”) nu este doar o problemă de diversificare a conținuturilor: reprezintă un fundament conceptual care conectează competențele tehnice cu sensul, exprimarea și etica. Încorporarea artelor nu reprezintă o superficială adăugire de conținuturi estetice, ci o extensie fundamentală a modului de operare cognitiv și emoțional al elevilor (Yakhshiboeva, 2023). Artele facilitează gândirea divergentă, sensibilitatea estetică și posibilitatea de expresie metaforică a ideilor tehnice sau științifice și empatia, competențe esențiale în formarea unei gândiri inovatoare și responsabile social (BBM Academy, 2024). În plus, componenta umanistă prin literatură, citit și scris adaugă o dimensionare reflexivă ce permite copiilor să externalizeze procesul cognitiv, să denumească

498 conceptele, să aprofundeze sensul cunoștințelor și să le integreze în orizonturi mai largi de valori și responsabilitate (Makrakis, 2018) și să construiască narațiuni care ancorează învățarea în experiența lor.

S.T.E.M./S.T.E.A.M./S.T.R.E.A.M. își are legitimitatea în teoriile constructiviste și socio-culturale ale învățării, care susțin că sensul se construiește activ prin explorare, joc și interacțiune socială (Clements & Sarama, 2014; Gavrilas & Kotsis, 2025). Abordările bazate pe proiecte și activitățile practice permit copiilor preșcolari să formuleze ipoteze, să testeze și să reflecte asupra rezultatelor — procese esențiale pentru alfabetizarea științifică timpurie. Recunoașterea limitărilor S.T.E.M. în ceea ce privește creativitatea, expresivitatea și reflecția umană a condus la extinderea sa în S.T.E.A.M., prin includerea artelor și a elementelor narrative care extind spațiul cognitiv și afectiv al învățării, favorizând creativitatea divergentă și exprimarea personală.

Conceptualizarea S.T.E.A.M. (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică) și extinderea sa cu componente umaniste precum alfabetizarea științifică sub forma lecturii, scrierii și gândirii critice spre S.T.R.E.A.M. (adăugând *Reading/Writing/Reflection* — Citire/Scriere/Reflecție) rezultă din recunoașterea necesității unei pregătiri educaționale holistice, capabile să îmbine competențele tehnice cu gândirea creativă, reflexivă și etică (Little Scholars NYC, 2025). Rodrigues-Silva & Alsina (2023) subliniază că în multe studii nu se separă explicit domeniile S.T.E.M. și intersecțiile lor, ceea ce slăbește claritatea conceptuală.

În ultimii ani, S.T.R.E.A.M. devine o concepție integrativă care accentuează dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale într-un cadru de învățare centrat pe copil, axat pe explorare, colaborare și învățare prin proiecte practice care leagă cunoștințele științifice de dilemele etice și culturale ale lumii contemporane. Astfel, abordarea S.T.R.E.A.M. reprezintă o metadisciplină ce promovează o învățare integrată, facilitând rezolvarea problemelor în contexte reale și care depășește limita simplului cumul de cunoștințe din fiecare disciplină în parte, încurajând copiii să colaboreze, să gândească critic și să aplice conceptele în mod creativ. Un fundament teoretic important constă în faptul că problemele reale și complexe nu se desfășoară într-un mod rigid și doar în plan singular (matematică, fizică etc.), ci se întrepătrund. Proiectele educaționale trebuie să permită explorarea fenomenelor din multiple perspective (științe, arte, limbaj). În educația timpurie, aceasta se reflectă în acele activități în care copiii formulează întrebări pe teme care nu aparțin unui singur domeniu și sunt încurajați să facă conexiuni creative între domenii (Larkin & Lowrie, 2023). Metodele de investigare, observare, experimentare, descoperire și cele bazate

pe probleme sau proiecte sunt expresii didactice ale acestui fundament epistemic.

Această transformare răspunde unei nevoi educaționale complexe: pregătirea copiilor pentru un mediu social și profesional caracterizat de interconectivitate tehnologică, incertitudine și solicitări etice sporite. În contextul educației timpurii, această paradigmă educațională își propune dezvoltarea competențelor socio-emoționale, a gândirii critice și a creativității prin implementarea unui curriculum interdisciplinar, holistic și adaptat nevoilor complexe ale societății moderne. Pilonii conceptuali care legitimează și orientează elaborarea curriculumului, metodologia instruirii și a evaluării, includ: justificările epistemice ale interdisciplinarității, procesele de învățare esențiale (investigare, joacă, proiect), rolul artei și al limbajului în conferirea de sens, suport pedagogic și mediul educațional ca agent activ, dimensionarea etică și socială, criteriile evaluării autentice și cadrul sistemic necesar (resurse, politici, echitate).

Tranziția de la S.T.E.M. la S.T.R.E.A.M. în educația timpurie reprezintă o transformare paradigmatică a modului în care învățarea este conceptualizată, proiectată și trăită de către preșcolari. Extinderea cadrului de la știință, tehnologie, inginerie și matematică către integrarea artei și a dimensiunii relaționale reflectă o schimbare de accent de la un model cognitiv-instrumental la unul holistic și umanist, centrat pe copil. În această nouă ecologie educațională, accentul se mută de la transmiterea conținuturilor la cultivarea curiozității, creativității, empatiei și gândirii critice — competențe-cheie pentru adaptarea într-o lume complexă, digitalizată și interconectată.

Fundamente neuro-educaționale în dezvoltarea timpurie

Fundamentul acestei abordări constă în recunoașterea naturii interdisciplinare și integrative a dezvoltării umane, în special în primii ani de viață, când plasticitatea neuronală și curiozitatea naturală a copilului creează condițiile ideale pentru o educație bazată pe investigație, creativitate și colaborare (UNESCO IBE, 2025). Dezvoltarea neurocognitivă timpurie susține ideea că învățarea nu poate fi segmentată pe discipline, ci trebuie concepută ca o rețea de experiențe interconectate, prin care copilul construiește sens, relaționează și experimentează. În această perspectivă, S.T.R.E.A.M. devine un cadru de stimulare neuronală echilibrată, îmbinând raționamentul logic, creativitatea și empatia (Agape Little Uni., 2025; Leseman & Slot, 2025).

Conform neuroștiințelor educaționale, primele 1 000 de zile de viață sunt cruciale pentru formarea conexiunilor neuronale și pentru modelarea

500 competențelor cognitive, emoționale și sociale. În această etapă, experiențele bogate și integrate stimulează simultan multiple zone ale creierului, favorizând dezvoltarea integrală a copilului (UNESCO IBE, 2025). Astfel, un curriculum S.T.R.E.A.M. eficient trebuie să se bazeze pe experiențe multisenzoriale și interdisciplinare, care antrenează limbajul, raționamentul, motricitatea și expresivitatea artistică în mod unitar.

Cercetările sugerează că prima experiență a copiilor cu știința trebuie să fie memorabilă pentru a dezvolta și menține un interes durabil în acest domeniu. Studiile indică faptul că elevii manifestă un interes mai pronunțat pentru știință înainte de vârsta de 14 ani (Rochera *et al.*, 2019). Prin urmare, anii specifici educației timpurii și ai școlii primare sunt esențiali pentru formarea unei înțelegeri fundamentale a științei și a locului lor în lume. Calitatea predării joacă un rol fundamental în păstrarea interesului elevilor pentru știință. Această etapă educațională prin care educația științifică poate deveni captivantă, relevantă și aplicabilă reprezintă o oportunitate extraordinară de a cultiva curiozitatea și dorința de explorare, fundamentând astfel o viitoare apreciere pentru știință.

Pedagogiile emergente evidențiază importanța unui cadru pentru stimularea curiozității și creativității (Țifrea, 2023; Sanctuary Learning, 2024). Mediile educaționale trebuie să ofere oportunități pentru observare, investigare și experimentare activă, astfel încât copiii să învețe nu doar să reproducă cunoștințe, ci să le aplice și să reflecteze în mod constructiv (Leung, 2023; BBM Academy, 2024).

Cercetarea realizată de Vartiainen *et al.* (2025) sugerează că abordările care pun imaginația pe primul loc pot face abordarea S.T.E.A.M. mai incluzivă și mai relevantă din punct de vedere cultural, pregătind copiii pentru provocările viitoare (Eckhoff & Urbach, 2008; Sutton-Smith, 1988).

Studiile din literatura recentă de specialitate indică mai multe beneficii ale integrării S.T.R.E.A.M. în primii ani de viață: stimularea motricității fine și grosiere prin activitățile de construcție, dezvoltarea limbajului prin utilizarea jurnalelor de proiect în etapa de documentare asupra proceselor, îmbunătățirea abilităților numerice prin dezvoltarea de jocuri spațiale și logice, precum și consolidarea competențelor socio-emoționale prin munca în echipă și rezolvare comună a problemelor. Centrarea activităților pe interesele și libertate de explorare a copiilor reflectă cel puțin două efecte pozitive și anume creșterea motivației și a atitudinilor față de știință.

În contextul educației timpurii, fundamentele pedagogice converg către activități atractive și semnificative centrate pe joacă exploratorie și proiecte scurte și care generează învățare. Ca mecanism cognitiv și socio-emoțional, joaca aduce libertate, motivație intrinsecă și posibilitatea explorării autonome, oferind teren pentru dezvoltarea întrebărilor și a experimentelor care permit formularea unor ipoteze, manipularea de materiale și reflecție.

În educația timpurie a copiilor, jocul este mediul natural de învățare care încurajează cercetarea, munca în echipă și rezolvarea problemelor. Principalele componente ale abordării S.T.R.E.A.M. sunt învățarea bazată pe joc, cercetarea și proiectele interdisciplinare care încorporează știința, tehnologia, relațiile sociale, ingineria, artele și matematica (Agape Little Uni., 2025).

Prin dezvoltarea abilităților de bază precum observarea, experimentarea, adresarea de întrebări, testarea simplificată a soluțiilor, interacțiunea, comunicarea descoperirilor și reflecția continuă copiii se transformă în participanți activi. Implicarea copiilor în activități integrate, în care educatorul acționează ca facilitator, susține implicarea creativă și are ca rezultat o evaluare holistică a progresului care valorizează procesul de învățare, mai degrabă decât doar produsul final, conform celor mai recente cercetări (Boice *et al.*, 2024; Berman, 2023). De exemplu, ca proces esențial pentru alfabetizare științifică timpurie activitățile de tip proiect permit organizarea unei secvențe — formulare de ipoteză, manipulare de materiale, reacții, revizuire și comunicare. Curiozitatea și colaborarea sunt recunoscute drept piloni ai fundamentelor S.T.R.E.A.M. (Agape Little Uni., 2025). Revák *et al.* (2024) observă că multe activități includ componente digitale și experimente.

Sprijinul pedagogic și mediul educațional ca agenți activi constituie fundamente pedagogice indispensabile în educația timpurie. Sprijinul pedagogic semnifică intervenții temporare pe care educatorul le ajustează în funcție de nivelul copilului, sprijinindu-l până când devine autonom. În context S.T.E.A.M./S.T.R.E.A.M., sprijinul pedagogic poate lua forma intervențiilor didactice adaptative care susțin treptat autonomia copilului, ce includ întrebări catalizatoare, modele de reprezentare artistică, structuri de jurnal reflexiv, materiale sugestive etc. Mediul fizic (sala, materialele, centrele de învățare) devin „al treilea educator” — un mediu bine organizat oferă oportunități implicite de învățare prin explorare, dar și puncte de sprijin (ex.: zone de joc liber, materiale diverse, spațiu de documentare). Trina *et al.* (2025) subliniază necesitatea unor instrumente de evaluare care

502 să integreze mediul fizic (în special mediul exterior) și capacitatea acestuia de a sprijini învățarea S.T.E.A.M., deoarece mediul este mai mult decât un simplu cadru.

Evaluarea programelor S.T.E.A.M./S.T.R.E.A.M. în învățământul preșcolar trebuie să fie multidimensională: măsurarea abilităților cognitive (de exemplu, raționamentul științific de bază), a abilităților socio-emoționale, a creativității și a implicării.

Un fundament metodologic necesar este definirea clară a obiectivelor transversale și a indicatorilor aferenți: competențe de investigare (formulare de întrebări), competențe creative (divergență ideatică), competențe de comunicare/ limbaj și atitudini (curiozitate, cooperare).

Metodele cantitative și calitative sunt recomandate pentru a surprinde atât schimbările de performanță, cât și procesele pedagogice care le generează.

O abordare riguroasă necesită definirea clară a scopurilor și indicatorilor de evaluare care trebuie să surprindă nu doar competențele tehnice (știință, inginerie), ci și competențele creative, lingvistice, atitudinile și implicarea. În acest sens, se recomandă ca evaluarea să fie autentică și în mod special calitativă, nu doar cantitativă cu accent pe produsul final, ci prin utilizarea de instrumente variate pentru a surprinde procesul de învățare: portofolii de proiecte, jurnale reflexive, observații calitative etc. De exemplu, instrumentele de evaluare a mediului (inclusiv mediul exterior) subliniază cum mediul însuși poate fi „evaluat” ca parte a fundamentului educațional (Trina, 2025).

Fundamente epistemice: interdisciplinaritate și inovație

Fundamentele epistemice ale S.T.R.E.A.M. derivă din înțelegerea faptului că problemele reale nu pot fi rezolvate printr-o singură disciplină. De aici, accentul pe interdisciplinaritate — o integrare autentică între știință, tehnologie, artă și reflecție critică (Kashcheev, 2025).

În plan istoric și semiotic, evoluția pedagogiei STEM/S.T.E.A.M. reflectă o adaptare continuă la contextul social și tehnologic, confirmând nevoia de inovare și flexibilitate curriculară (Kashcheev, 2025). Modelele europene recente de curriculum S.T.R.E.A.M. promovează o structură adaptivă și integrativă, bazată pe experiențe reale și pe reflecția pedagogică permanentă (European Commission Joint Research Centre, 2025; Daniele, 2025).

În acest sens, integrarea artei în domeniile științei și tehnologiei joacă un rol esențial în formarea gândirii critice și creative, a sensibilității estetice și a capacității de a combina raționamentul analitic cu cel creativ (Țifrea,

2023). Arta aduce o sensibilitate estetică și oferă posibilitatea de a combina logica cu imaginația, transformând învățarea într-un proces mai profund și mai conectat la realitate. Din această perspectivă, S.T.R.E.A.M. nu este doar o evoluție naturală a modelului STEM, ci o reconceptualizare a educației ca practică reflexivă, care pune accent pe creativitate și dimensiunea umană a cunoașterii, pentru a înțelege mai bine complexitatea lumii în care trăim.

Fundamente socio-emoționale și contextuale

S.T.R.E.A.M. privește copilul ca pe o ființă completă, nu vizează doar dezvoltarea cognitivă, ci și dezvoltarea socio-emoțională, capacitatea de autoreglare, empatia și reziliența. Prin cultivarea autoreglării, a empatiei și a rezilienței, această abordare sprijină echilibrul interior și dezvoltarea armonioasă a fiecărui copil.

Tot mai multe direcții din educația timpurie evidențiază nevoia de a crea medii de învățare variate, deschise și incluzive, astfel încât procesul de învățare să susțină copiii în siguranță și conectați la natură, să descopere lumea prin experiențe reale, autentice și concrete, prin prezență conștientă și joc colaborativ (Portobello Institute, 2024).

Pe lângă componenta cognitivă, educația S.T.R.E.A.M. valorizează dezvoltarea socio-emoțională. Aceasta își propune să cultive empatia, autocontrolul și reziliența, ajutând elevii să facă față provocărilor și să lucreze armonios în echipă. În special în educația timpurie, accentul se îndreaptă din ce în ce mai mult către crearea unor medii de învățare incluzive, conectate la natură, unde copiii pot explora, colabora și învăța prin experiențe practice. Astfel de contexte încurajează atenția, curiozitatea și bucuria descoperirii — elemente fundamentale pentru învățarea autentică.

Mai mult, integrarea dimensiunilor socio-emoționale contribuie la reziliența educațională — capacitatea sistemului și a copilului de a se adapta la schimbare. Această perspectivă este susținută de studiile privind educația rezilientă, care arată că relația educator-copil și diversitatea resurselor educaționale constituie un fundament al învățării autentice (Nissim & Danial-Saad, 2023). În viziunea lui Leseman & Slot (OECD, 2025), sistemele robuste de educație timpurie se bazează pe incluziune, echitate și interdisciplinaritate, oferind acces egal la medii stimulative care cultivă gândirea critică, colaborarea și inițiativa personală.

Un element distinctiv al S.T.R.E.A.M. (față de S.T.E.A.M.) este accentul pe reflecție etică, responsabilitate socială și relația între știință/tehnologie și om. Raportul Comisiei Europene și analizele OECD subliniază necesitatea unor politici publice educaționale coerente care trebuie să asigure

accesul echitabil la materiale, sprijin real pentru dezvoltarea profesională și standarde flexibile care permit adaptarea la contexte locale și care să nu trateze S.T.E.A.M. ca pe un lux, ci ca pe un element integrat al educației timpurii pentru dezvoltarea capitalului uman. Instituțiile de învățământ cu resurse limitate riscă să fie într-o situație de risc major dacă S.T.E.A.M. se bazează prea mult pe tehnologii scumpe, precum realitatea virtuală, imprimantele 3D sau kiturile electronice. Șansa de a reflecta asupra implicațiilor inovației, de a discuta dileme morale și de a contextualiza știința în viața comunității poate fi surprinsă în proiecte de sustenabilitate, discuțiile despre dileme morale sau explorarea efectelor acțiunilor umane ce pot transforma abordarea S.T.E.A.M./S.T.R.E.A.M. dintr-un simplu demers tehnic într-o formă de educație ancorată în valori, responsabilitate civică și eficacitate socială.

Fundamente sistemice și profesionale

Un alt pilon al fundamentelor S.T.R.E.A.M. este sistemul educațional care susține aplicarea coerentă a acestor principii. Analize recente (OECD, 2025; Phang, 2023) subliniază că investițiile în formarea cadrelor didactice, infrastructură și politici integrate reprezintă condiții de bază pentru calitatea educației timpurii (Clayback, 2024; Berman, 2023).

Literatura și rapoartele internaționale indică clar că fără politici coerente care să recunoască importanța educației timpurii, investiții în formarea continuă a educatorilor, măsuri pentru reducerea inegalităților de acces, sprijin profesional și orientări curriculare coerente — fundamentele conceptuale S.T.R.E.A.M. rămân la nivel declarativ, riscând să nu fie traduse într-o practică coerentă și durabilă și care vor produce implementări fragmentare. Larkin și colab. (2023) evidențiază faptul că în multe studii afirmarea integrării S.T.E.M. apare doar la nivel declarativ, fără o integrare reală în practică. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice nu trebuie să se rezume la instruirea tehnologică, ci să pună accent pe cultivarea viziunii interdisciplinare și reflexive, capabilă să articuleze obiective științifice, artistice și sociale într-un design educațional coerent. Este evident că echitatea trebuie să fie un principiu-fundament: accesul la oportunități S.T.E.A.M./S.T.R.E.A.M. nu trebuie să depindă de infrastructura materială a unui centru (Leseman, 2025)

La nivel practic, implementarea cu succes a educației STREAM presupune formarea continuă a cadrelor didactice, proiectarea unor medii educaționale stimulative și investiții coerente în infrastructura digitală și resurse didactice adaptate vârstei preșcolare.

Politicile educaționale coerente și de leadership pedagogic reflexiv vor reflecta potențialul real al integrării interdisciplinare. Identificăm în spațiul european și internațional o multitudine de exemple — de la utilizarea roboților Bee-Bot în Canada, la rețelele de învățare colaborativă promovate de European Schoolnet și inițiativele de tip eTwinning.

Patru recomandări majore pot fi extrase din literatura de specialitate: 1) investiții susținute în formarea profesorilor și într-o infrastructură accesibilă; 2) elaborarea unui cadru curricular flexibil, centrat pe competențe transversale; 3) sprijin pentru cercetare longitudinală care să urmărească efectele pe termen lung ale intervențiilor timpurii; 4) politici sociale de incluziune care să asigure accesul copiilor din medii dezavantajate.

S.T.R.E.A.M. ca fundament pentru inovație și dezvoltare durabilă

La nivel macro-educațional, S.T.R.E.A.M. este privită ca un motor al gândirii critice, al creativității și al inovației încă din primii ani de învățare (Sanctuary Learning, 2024).

Raportul OECD din 2025 confirmă că această abordare pregătește copiii pentru provocările economiei digitale și pentru participarea activă într-o societate bazată pe cunoaștere și colaborare (Leseman, 2025). Curricula recomandate de organisme europene (European Commission JRC, 2025) promovează dezvoltarea competențelor transversale — creativitate, gândire computațională, comunicare și reflecție critică — într-un cadru pedagogic adaptiv și centrat pe copil. Fundamentele abordării S.T.R.E.A.M. în educația timpurie sunt multiple și interdependente integrând dimensiunile cognitive, afective și sociale ale dezvoltării prin modelarea unei gândiri complexe, a empatiei și a creativității copilului. Astfel, S.T.R.E.A.M. nu este doar o metodologie didactică, ci o filosofie educațională fundamentată pe integrarea cunoașterii, colaborării și creativității în procesul de formare a copilului.

Practici și resurse educaționale necesare implementării S.T.R.E.A.M.

STEM în educația timpurie are un potențial semnificativ pentru dezvoltarea competențelor-cheie ale copiilor, sprijinind atât gândirea critică, cât și abilitățile practice într-un mod interdisciplinar. La nivel european, numeroase inițiative și programe evidențiază bune practici ce pot fi replicate pentru a stimula și mai bine interesele și abilitățile copiilor în aceste domenii.

În contextul educației timpurii, putem identifica bune practici din diverse țări europene, punând accent pe strategiile educaționale adaptate vârstei preșcolare și pe sprijinul acordat cadrelor didactice care implementează activități variate în domeniile științei, tehnologiei, matematicii și artelor, concepute să stimuleze curiozitatea naturală a copiilor și să dezvolte gândirea critică prin metode ludice. Activitățile pot include experimente simple, jocuri de numărare și sortare, precum și explorări ale mediului natural care sunt integrate în rutina zilnică, facilitând o învățare activă și holistică, care implică atât abilități cognitive, cât și motrice. Studiul realizat de Ozkaya *et al.* (2025) oferă o perspectivă practică asupra implementării acestor programe în sălile de clasă din grădinițe, identificând atât nivelul de cunoștințe al profesorilor despre metodologia STEAM, cât și nevoile lor reale în ceea ce privește resursele educaționale și formarea profesională. Deși peste 65% dintre cadrele didactice au înțeles prin ce se caracterizează această abordare, doar o parte semnificativă se simt competenți în aplicarea efectivă, iar integrarea artei în activități rămâne una subdezvoltată. Aceasta indică necesitatea unor forme de sprijin specializate pentru profesori (Ozkaya *et al.*, 2025).

De asemenea, integrarea permanentă a artelor și a activităților senzoriale crește interesul copiilor și contribuie la o dezvoltare holistică, fundamentată pe curiozitate și creativitate (Silva-Hormazábal & Alsina, 2023; Conradty & Bogner, 2020; Ozkaya *et al.*, 2025). Provocările majore raportate sunt legate de dificultatea accesului la materiale adecvate și insuficienta pregătire specializată a cadrelor didactice.

Pentru o implementare eficientă a abordării STEM în învățământul preșcolar, este esențială dezvoltarea continuă a competențelor profesorilor și accesul adecvat la materiale didactice diversificate (Silva-Hormazábal & Alsina, 2023). Aceste elemente sunt indispensabile pentru crearea unui mediu educațional stimulativ care să favorizeze explorarea și experimentarea, factorii-cheie ai unei învățări profunde și durabile (Conradty & Bogner, 2020).

Formarea continuă a cadrelor didactice nu doar că îmbunătățește competențele profesionale, ci stimulează și colaborarea, schimbul de bune practici și inovarea ceea ce contribuie direct la consolidarea și extinderea metodelor educaționale moderne.

Modelele europene de integrare a STEM în învățământul preșcolar subliniază importanța activităților interactive, adaptate vârstei copiilor, dar și nevoia unui sprijin metodologic consistent pentru educatori. Crearea unui cadru educațional centrat pe joc, explorare și interdisciplinaritate — susținut de formare continuă și resurse adecvate — este esențială pentru dezvoltarea unei generații capabile să facă față provocărilor viitorului.

Programele de formare continuă bazate pe job shadowing, mentorat și cursuri de specializare în domeniul STEM/STEAM reprezintă o practică fundamentală pentru inovația pedagogică în educația timpurie. Acestea îi ajută pe educatori să integreze în mod natural abordări interdisciplinare, să utilizeze tehnologia ca instrument de explorare și să creeze contexte autentice de învățare, adaptate curiozității și ritmului individual de dezvoltare a fiecărui copil (Brenneman *et al.*, 2018; Johnston *et al.*, 2022; Marin *et al.*, 2024).

Formarea nu se limitează la acumularea de cunoștințe teoretice, ci presupune instruire directă în integrarea tehnologiilor digitale moderne în procesul de învățare — precum instrumentele Web 2.0 și Web 3.0 — care facilitează proiectarea unor contexte educaționale interactive, interdisciplinare și colaborative. Astfel, profesorii sunt încurajați să integreze aplicații digitale și resurse educaționale deschise în activitățile zilnice, transformând învățarea într-un proces activ, reflexiv și bazat pe descoperire.

Cercetările recente arată că succesul integrării STEM/STEAM în educația timpurie depinde în mare măsură de calitatea formării profesionale continue a educatorilor. De exemplu, un studiu amplu realizat de Brenneman, Lange și Nayfeld (2018) a demonstrat că formarea sistematică a cadrelor didactice din grădinițe, prin ateliere interactive, sesiuni de observare reciprocă și reflecție ghidată, a condus la o creștere semnificativă a competenței pedagogice pentru integrarea conceptelor științifice în activități cotidiene. Modelul de dezvoltare profesională propus de acești autori, aplicat în contexte educaționale diverse din SUA și Europa, a evidențiat importanța *mentoratului pe termen lung* și a *observației collaborative* în construirea unei culturi a predării reflexive și bazate pe dovezi.

Pe aceeași linie, Johnston, Kervin și Wyeth (2022) au analizat rezultatele a peste 40 de inițiative europene de tip makerspace implementate în instituții preșcolare, subliniind că formarea educatoarelor pentru utilizarea resurselor tehnologice (de la imprimante 3D la aplicații de programare vizuală) contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive și creative ale copiilor. Studiul arată că profesorii care au participat la cursuri de formare continuă focusate pe STEAM au devenit mai capabili să creeze contexte de învățare bazate pe investigație și colaborare, în care copiii explorează concepte ingineresti și științifice prin activități practice.

Un alt studiu recent realizat de Gonzales-Mingot & Marin (2025) confirmă că atitudinile pozitive ale profesorilor în formare față de tehnologiile digitale sunt strâns corelate cu nivelul perceput al competenței digitale. Această cercetare sugerează că programele de formare continuă ar trebui să includă nu doar instruire tehnică, ci și activități de reflecție care să-i ajute

pe educatori să înțeleagă potențialul tehnologic ca parte integrantă a procesului educațional, nu ca element adițional. Rezultatele indică faptul că educatoarele care experimentează în contexte de învățare colaborativă (precum *job shadowing*, *team teaching* sau *peer observation*) reușesc să-și dezvolte o gândire pedagogică mai flexibilă și orientată spre nevoile reale ale copilului.

European Schoolnet oferă un cadru de colaborare între 34 de ministere ale educației din Europa, având ca scop schimbul de bune practici și implementarea proiectelor inovatoare în domeniul STEM. Prin acest parteneriat, școlile și grădinițele au acces la resurse educaționale moderne, programe de formare și instrumente digitale care facilitează integrarea abordării STEM/STEAM în educația timpurie, contribuind la stimularea inovației și la dezvoltarea competențelor digitale ale copiilor.

eTwinning reprezintă o platformă digitală de cooperare între instituțiile educaționale de nivel preuniversitar din statele membre ale Uniunii Europene, inclusiv grădinițe, având ca scop principal facilitarea dezvoltării și implementării proiectelor comune cu accent pe domeniile STEM și STEAM. Prin intermediul acestei inițiative, se promovează consolidarea competențelor digitale și colaborative ale elevilor mici, prin schimb de bune practici pedagogice și crearea unor contexte de învățare internaționale și inovatoare. Astfel, eTwinning contribuie la stimularea curiozității, implicării active și dezvoltării unor abilități interculturale și creative în rândul copiilor, sprijinind o educație timpurie orientată spre explorare, cooperare și învățare interdisciplinară (eTwinning, 2024).

Prin ghidurile și modelele de bune practici dezvoltate la nivel european, abordarea STEM este integrată cu succes în programele educaționale ale grădinițelor din diverse țări, contribuind la crearea unor medii de învățare dinamice și interactive, bazate pe explorare și învățare activă. Printr-o abordare holistică și interdisciplinară a procesului educațional, aceste strategii pedagogice îi încurajează pe copii să participe direct la activități experiențiale, cum ar fi construcțiile, manipularea materialelor reale și jocurile de rol, facilitând astfel formarea unor competențe fundamentale într-un cadru educațional care le dezvoltă competențe fundamentale și stimulează curiozitatea, creativitatea și gândirea critică încă din primii ani de viață.

Compendiile de bune practici europene, realizate de organizații și instituții educaționale, evidențiază exemple autentice de abordări inovatoare și incluzive în educație. Aceste suporturi metodologice contribuie la oferirea unor cadre praxiologice pentru eliminarea stereotipurilor și promovarea incluziunii sociale, capabile să sprijine educarea copiilor în domeniile STEM într-un mod echitabil, creativ și conectat la realitatea socială.

David H. Jonassen (2008, p.25) definește resursele educaționale ca obiecte, activități și contexte care sprijină procesul de învățare, facilitând accesul la cunoștințe și implicarea elevilor cu materialele studiate. Resursele educaționale deschise (RED), ca materiale de învățare, predare și cercetare, disponibile public sau sub licențe, facilitează accesul gratuit, reutilizarea, adaptarea și redistribuirea unor informații (Zhang, 2020).

În procesul de învățare interdisciplinară specific S.T.R.E.A.M., scopul resurselor educaționale, precum materiale fizice, kituri și echipamente pentru experimente, cât și instrumente tehnologice și digitale (aplicații, platforme online și biblioteci cu resurse deschise) este accesibilizare a conceptelor din știință, tehnologie și matematică în realizarea de proiecte inovative S.T.R.E.A.M. pentru a dezvolta cunoștințe, abilități și competențe.

PhET Interactive Simulations de la Universitatea din Colorado este un exemplu relevant care oferă simulări gratuite pentru experimente științifice și concepte matematice, facilitând învățarea colaborativă și interdisciplinară prin activități practice și exploratorii specifice abordării S.T.R.E.A.M.

Platformele de învățare online și cursurile deschise constituie resurse-cheie în planificarea, proiectarea și implementarea activităților S.T.R.E.A.M. De exemplu, Khan Academy oferă lecții gratuite, interactive și adaptate nivelului și ritmului copiilor pentru a sprijini învățarea activă, exploratorie și interdisciplinară.

În perioada educației timpurii, copiii învață cel mai bine atunci când conceptele abstracte devin tangibile prin experiențe vizuale și interactive. Oportunitatea de a experimenta, aplica și explora principiile din știință și tehnologie într-un mod concret și captivant este creată prin transformarea conceptelor și ideilor abstracte în experiențe vizuale și interactive. Învățarea prin descoperire, rezolvarea de probleme și implicarea în experiențe practice este facilitată de tehnologiile, aplicațiile și resursele educaționale interactive care contribuie semnificativ la stimularea curiozității și la dezvoltarea gândirii critice. Exerciții și aplicații interactive pentru consolidarea conceptelor din știință, matematică sau arte pot fi identificate accesând **LearningApps.org**. Or, pentru facilitarea explorării active și înțelegerea practică a cunoștințelor, **CK-12 Foundation** pune la dispoziție simulări, videoclipuri și materiale multimedia.

Kiturile și echipamente pentru experimente practice, precum cele de la Arduino Project Hub care pun la dispoziție o colecție de proiecte, ghiduri și resurse pentru a explora principiile ingineriei, programării și electronicii prin activități practice, sunt resurse educaționale indispensabile pentru S.T.R.E.A.M. Acestea permit aplicarea cunoștințelor teoretice în activități practice, stimulând gândirea critică și creativitatea, fiind astfel o resursă

510 relevantă în procesul educațional S.T.R.E.A.M., deoarece integrează știința și tehnologia cu arte și matematică într-un mod aplicat.

Resursele educaționale printabile și fișele de lucru sunt încă o componentă importantă în S.T.R.E.A.M. Aceste resurse sunt utilizate pentru consolidarea învățării prin activități practice, care stimulează reflecția și aplicarea cunoștințelor dobândite.

Robotul Bee-Bot se dovedește a fi un mediu educațional complex, care facilitează o tranziție naturală de la jocul liber la învățarea STEM ghidată. Prin caracterul său tangibil și intuitiv, robotul stimulează explorarea, gândirea logică, cooperarea și autonomia — competențe fundamentale pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Mai mult, Bee-Bot facilitează învățarea socială și dezvoltarea abilităților de comunicare, întrucât activitățile de programare sunt de regulă realizate în grup. Copiii negociază pașii, discută strategiile și își coordonează acțiunile — un proces care reflectă în miniatură practicile colaborative din cercetarea științifică.

Jocurile educaționale interactive, cum ar fi Circuit Maze sau Laser Maze, sunt o resursă valoroasă, pentru conștientizarea procesului de învățare, stimulând gândirea strategică și aplicarea cunoștințelor științifice.

În contextul abordării S.T.R.E.A.M, integrarea eficientă a resurselor educaționale în activități S.T.R.E.A.M. oferă oportunități multiple de învățare, sprijinind atât învățarea experiențială, cât și dezvoltarea unor competențe-cheie. Resursele educaționale creează oportunități multiple de învățare, facilitând explorarea conceptelor științifice și tehnice într-un mod captivant și aplicat și contribuind la crearea unui mediu educațional interactiv, interdisciplinar și inovator. Investițiile viitoare în resurse educaționale, formare și cercetare aplicată vor contribui la consolidarea unei culturi pedagogice în care tehnologia, jocul și învățarea științifică coexistă armonios, pregătind copiii pentru o lume definită de inovație și gândire critică (La Velle, 2019).

Contribuții și bune practici pentru integrarea S.T.R.E.A.M. în educația timpurie

Marea Britanie

Una dintre cele mai importante contribuții britanice la fundamentarea abordării S.T.E.M./S.T.E.A.M./S.T.R.E.A.M. în educația timpurie se referă la observarea jocului liber, exploratoriu, contextualizat și ghidat ca formă de cercetare științifică timpurie. În curriculumul britanic pentru educație timpurie se subliniază importanța „explorării mediului” și a „observării

atente a fenomenelor naturale”, activități prin care copiii devin mici cercetători care formulează ipoteze, observă rezultate și își modifică strategiile pe baza feedbackului senzorial (Cioca & Gifford, 2022). Copiii care aleg să construiască turnuri, să umple recipiente, să compare greutatea sau să exploreze reacții între materiale (nisip, apă, frunze) demonstrează procese de observare, predicție și ajustare — toate acestea fiind trăsături fundamentale ale gândirii științifice (Cremin *et al.*, 2020). Studiile longitudinale (Siraj-Blatchford *et al.*, 2017) arată că educatorii britanici folosesc observația narativă pentru a documenta progresul copiilor, urmărind momentele de „investigație emergentă”. De exemplu, un copil care încearcă să construiască un pod din cuburi și observă că structura se prăbușește își ajustează ulterior tehnica pentru a crea o bază mai lată, ceea ce reflectă o manifestare timpurie a gândirii ingineresti. Educatorul intervine subtil, punând întrebări deschise („Ce s-ar întâmpla dacă folosești o piesă mai mare dedesubt?”), stimulând metacogniția fără a întrerupe autonomia copilului. În *STEM in the Early Years* (Royal Society, 2022), se subliniază că experiențele practice repetate cu materiale și fenomene reale oferă o bază pentru învățarea formală ulterioară a conceptelor de fizică, biologie și matematică. Aceste activități dezvoltă deprinderi ingineresti: perseverența, sistematizarea și gândirea orientată spre soluții (Lucas *et al.*, 2014).

Observarea jocului liber și mediat este privită nu doar ca metodă pedagogică, ci ca strategie epistemologică pentru formarea timpurie a gândirii științifice. Copiii acționează ca „oameni de știință emergenți”, învățând prin descoperire, eroare și adaptare, în timp ce adulții facilitează și structurează procesul prin reflecție, dialog și documentare. Această abordare transformă jocul într-un laborator al curiozității, în care învățarea informală devine fundamentul solid al dezvoltării ulterioare în domeniile STEM.

În practica educațională din Marea Britanie, jocurile de construcție, activitățile senzoriale și observarea naturii sunt recunoscute ca fundamente pentru domeniile STEM. Jocul liber asigură explorarea spontană, iar jocul mediat — în care adultul propune materiale, contexte sau provocări — creează punți între experiența copilului și conceptele științifice formale. Modelul gândirii comune susținute/*sustained shared thinking* (Sylva *et al.*, 2011), implementat în numeroase grădinițe din UK, demonstrează că interacțiunile susținute între adult și copil — bazate pe dialog, întrebări și reflecție comună — duc la creșterea semnificativă a competențelor de gândire critică și de rezolvare de probleme. De exemplu, în proiectul *Learning Through Play* (University College London, 2021), cadrele didactice au fost instruite să introducă provocări ingineresti în jocurile

512 de construcție („Cum putem face turnul să reziste vântului?“). Prin astfel de interacțiuni, educatorii britanici acționează ca parteneri epistemici, nu ca transmițători de cunoștințe — sprijinind autonomia intelectuală și dezvoltarea raționamentului științific prin întrebări, nu prin explicații.

Alte exemple de bună practică sunt cele care fac referiri la *Forest School Approach* și *Outdoor Learning Programmes*, promovate de organizații britanice precum *Learning through Landscapes* și *Early Excellence*. În aceste contexte, copiii explorează fenomene naturale (forța vântului, greutatea obiectelor, transformarea materialelor), ceea ce le permite să construiască cunoștințe prin experiență directă. În plus, introducerea artei în explorarea științifică — prin desen, modelaj sau muzică inspirată de natură — susține o tranziție naturală spre abordările STEAM (Cremin & Chappell, 2021).

Un element distinctiv al practicii britanice este accentul pe documentarea reflecției copilului. Portofoliile individuale, fotografiile secvențiale și conversațiile documentate sunt folosite pentru a urmări cum copiii formulează ipoteze, experimentează și își ajustează acțiunile. Aceste înregistrări nu au doar un rol evaluativ, ci și unul pedagogic — ajutând educatorii să planifice activități viitoare în funcție de interesele și curiozitățile manifestate. Astfel, jocul observat nu este o activitate pasivă, ci o metodă de cercetare aplicată: educatorul devine observator științific al „micilor oameni de știință“, iar copilul, la rândul său, internalizează ciclul de observare–ipoteză–testare–revizuire. În acest fel, experiențele cotidiene devin fundamente cognitive pentru viitoarea învățare formală.

Australia

Analiza curriculumului național pentru educație timpurie din Australia reflectă o perspectivă STEM curriculară și instituțională. Curriculumul australian subliniază importanța dezvoltării competențelor generale, precum rezolvarea problemelor, colaborarea, comunicarea și gândirea inovatoare prin practicile STEM, utilizând metode de predare centrate pe copil, joc și proiecte interdisciplinare (Australian Curriculum, 2025). Guvernul federal și autoritățile statale colaborează pentru a implementa politici și resurse care să sprijine educația STEM prin documentații curriculare adaptate și programe de formare pentru educatori. Astfel, educația timpurie în Australia este reglementată printr-un cadru cuprinzător care susține dezvoltarea competențelor STEM încă din primii ani ai copilăriei (Australian Curriculum, 2025).

Documentul de referință pentru educația timpurie, Victorian Early Years Learning and Development Framework (Education.vic.gov.au, 2025),

oferă o structură pentru îngrijirea și învățarea copiilor, punând accent pe dezvoltarea holistică și pe învățarea bazată pe explorare. Această caracteristică a dus la o interpretare flexibilă din partea educatorilor privind integrarea științei și ingineriei în activitățile zilnice prin raportare la nevoile și profilul copiilor.

Recent, Guvernul Federal a alocat fonduri semnificative pentru dezvoltarea și implementarea programelor STEM dedicate preșcolarilor, evidențiind o importanță crescută a activităților STEM încă de la vârste fragede (Education.gov.au, 2025). Inițiative precum „Future Innovators: Building Capacity in STEM and Early Learning” oferă sesiuni de formare și dezvoltare profesională, cât și resurse pentru educatori, axate pe aplicarea pedagogiilor STEM în contexte de joacă și explorare. Programele includ componente practice, cum ar fi introducerea tehnologiilor digitale, activități contextualizate de numerație și oportunități de explorare în aer liber „Bush Kinders”, care stimulează curiozitatea și înțelegerile științifice. Această conjunctură creează un context propice pentru dezvoltarea timpurie a competențelor STEM și pentru creșterea interesului copiilor în domeniile științifice și tehnologice.

Canada

În ultimul deceniu, în spațiul educațional canadian, integrarea educației STEM în educația timpurie se observă o expansiune semnificativă, determinată de nevoia de a dezvolta, încă din primii ani de viață, competențele-cheie pentru gândirea critică, rezolvarea de probleme și alfabetizarea digitală. În acest context, tehnologice educaționale interactive care îmbină jocul și explorarea devin piese centrale în procesul de stimulare a învățării active. De exemplu, prin activități ludice și experimentale, robotul Bee-Bot a devenit o resursă inovatoare, oferind copiilor oportunități autentice pentru dezvoltarea abilităților STEM prin joc și experimentare (Bowen, Knoll și Willison, 2022).

Deși în educația timpurie din Canada, abordarea pedagogică este predominant centrată pe joc, cadrul curricular canadian generează o diversitate semnificativă între regiuni, întrucât fiecare regiune își guvernează propriile politici educaționale. În majoritatea regiunilor, domeniile STEM sunt integrate în mod implicit în ariile generale de învățare — științe, matematică și limbaj — fără a fi tratate ca discipline distincte. În plus, deși tehnologia este menționată în documentele curriculare, utilizarea acesteia se limitează adesea la instrumente digitale de bază, precum tabletele, fără o includere explicită a elementelor de robotică educațională (Bowen *et al.*, 2022).

Această absență a unui cadru formalizat dedicat educației STEM timpurii relevă o tensiune între filosofia pedagogică bazată pe joc liber și nevoia de a dezvolta structuri de învățare STEM coerente și intenționale. Cadrele didactice sunt instruite în aplicarea principiilor educației incluzive, pentru a asigura accesul egal la experiențele STEM pentru toți copiii, indiferent de nivelul de dezvoltare cognitivă sau socio-emoțională. Programele canadiene de formare profesională pun accent pe job shadowing, mentorat și activități colaborative între educatori, în scopul consolidării încrederii acestora în utilizarea tehnologiilor emergente.

Aceste programe vizează, de asemenea, dezvoltarea competențelor de proiectare curriculară, astfel încât activitățile cu robotul Bee-Bot să fie integrate coerent în obiectivele de învățare ale curriculumului preșcolar, nu doar ca activități extracurriculare.

Studiile realizate în grădinițele canadiene arată că utilizarea Bee-Bot-ului (un robot programabil de tip tangibil, proiectat pentru a introduce concepte fundamentale de gândire computațională și logică algoritmică într-un mod intuitiv și ludic) sprijină semnificativ achizițiile în domeniul raționamentului spațial, al rezolvării de probleme și al colaborării între copii. Interacțiunea directă — prin apăsarea butoanelor fizice pentru direcții secvențiale — le permite copiilor să experimenteze relații cauză-efect, să înțeleagă secvențierea acțiunilor și să-și dezvolte gândirea logică și anticipativă (Robotix Education, 2023). Ghidarea robotului de-a lungul unor trasee prestabilite sau a unor hărți tematice îi ajută pe preșcolari să își formeze scheme mentale de orientare, distanță și succesiune — abilități-cheie pentru dezvoltarea ulterioară a alfabetizării științifice și matematice (Bowen *et al.*, 2022).

Integrarea roboților în educația timpurie nu se rezumă doar la utilizarea tehnologiei, ci presupune o abordare pedagogică complexă, bazată pe formarea continuă a cadrelor didactice. Educatorii trebuie să dețină atât competențe tehnice, cât și o înțelegere solidă a principiilor pedagogice care stau la baza învățării prin joc și a explorării ghidate, astfel încât să poată facilita activități autentice și interdisciplinare. În contextul S.T.R.E.A.M., roboții nu sunt doar instrumente tehnologice, ci și catalizatori pentru dezvoltarea gândirii critice, a abilităților de rezolvare a problemelor și a competențelor științifice și matematice prin activități practice și exploratorii.

Bowen *et al.* (2022) subliniază importanța dezvoltării unei „pedagogii tehnologice reflexive”, adică a capacității educatorilor de a integra echilibrat cunoștințele despre conținut, metodologie și tehnologie, adaptându-le la contextul specific al fiecărui grup de copii. Această abordare permite transformarea activităților S.T.R.E.A.M. în experiențe de învățare captivante, în

care jocul, experimentarea și colaborarea devin principii fundamentale, pregătind copiii să interacționeze creativ cu lumea științei și tehnologiei.

Fundamentele teoretice și dovezile empirice confirmă că învățarea prin joc, investigație și colaborare rămân nucleul procesului educațional specific educației timpurii, fiind esențiale pentru dezvoltarea completă a copilului — pe plan cognitiv, emoțional, social și moral. Interacțiunea dintre gândirea logică și expresivitatea artistică, dintre descoperirea științifică și reflecția emoțională pot fi încurajate prin explorări interdisciplinare.

Creând un cadru în care învățarea este simultan profundă, creativă și plină de sens, STREAM nu se rezumă la o simplă adăugare de materii în curriculum, este mai mult decât o simplă extindere curriculară. S.T.R.E.A.M. reprezintă o reconfigurare epistemologică a modului în care percepem educația timpurie. Pe lângă cunoștințe, copiii dobândesc instrumente pentru a înțelege relații de cauzalitate, pentru a construi relații umane autentice și pentru a-și dezvolta reziliența. Știința și arta nu sunt văzute separat, devin limbaje complementare prin care copiii pot descifra realitatea și interpreta lumea înconjurătoare, exprimându-și curiozitatea. Viitorul educației timpurii depinde de capacitatea adulților de a păstra echilibrul între rigoarea științifică și sensibilitatea umană, între inovație și tradiție, între tehnologie și imaginație.

Bibliografie

- Agape Little Uni (2025), *The role of collaboration and curiosity in S.T.R.E.A.M. education*, Singapore.
- Agape Little Uni (2025), *The role of S.T.R.E.A.M. in early childhood education*, Singapore.
- American Journal (2023), *S.T.E.A.M. education as future education*.
- Aquademia Journal (2025), *The evolution of S.T.E.M. education and the transition to S.T.E.A.M. and STREAM*.
- Australian Curriculum (2025), *STEM Connections*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/stem-connections>
- Berman, T. (2023), STEAM learning centers: A tool for early childhood education. *Voices of Reform*, 6(1), 106–119. Retrieved from <https://www.voicesofreform.com/article/123142-steam-learning-centers-a-tool-for-early-childhood-education>. doi: 10.32623/6.00008
- Big Blue Marble Academy (2024), *Power of S.T.E.A.M. in early childhood education*.
- Boice, K.L., Alemdar, M., Jackson, J.R., Kessler, T.C., Choi, J., Grossman, S. and Usselman, M. (2024), Exploring teachers' understanding and implementation of STEAM: one size does not fit all. *Front. Educ.* 9:1401191. doi: 10.3389/educ.2024.1401191
- Bowen, G.M., Knoll, E. & Willison, A.M. (2022), *Bee-Bot Robots and Their STEM Learning Potential in the Play-Based Behaviour of Preschool Children in Canada*.

- In T.J. Kennedy & S.D. Tunnicliffe (eds.), *Play and STEM Education in the Early Years*, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99830-1_9
- Brenneman, K., Lange, A. & Nayfeld, I. (2018), *Integrating STEM into preschool education: Designing a professional development model in diverse settings*. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 409–420. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0912-z>
- Campbell, C. & Speldewinde, C. (2022), *Play, Science and Engineering in the Early Years in Australia*. In T.J. Kennedy & S.D. Tunnicliffe (eds.), *Play and STEM Education in the Early Years*, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99830-1_8
- Cioca, I., Gifford, J. (2022), Performance feedback: an evidence review. Practice summary and recommendations. London, Chartered Institute of Personnel and Development.
- Clayback K.A., Williford A., Vitiello V. and Matthew K.L. (2024), Supporting all learners through high quality early childhood curricula: STREAMin3 implementation across Virginia, *Front. Educ.* 9:1494464. doi: [10.3389/feduc.2024.1494464](https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1494464)
- Clements, D.H. & Sarama, J. (2014), The importance of the early years. In R.E. Slavin (ed.), *Science, technology & mathematics (STEM)*, pp. 5–9, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Conradty, C., Sotiriou, S.A. & Bogner, F.X. (2020), How creativity in STEAM modules intervenes with self-efficacy and motivation, *Education Sciences*, 10(3), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci10030070>
- Conradty, C. & Bogner, F.X. (2020), *Effectiveness of STEAM instruction: Improving creativity and self-efficacy*. *Journal of Science Education*.
- Cremin, T. (2020), Reading for Pleasure: challenges and opportunities. In: Davison, Jon and Daly, Caroline eds., *Debates in English Teaching*, Debates in Subject Teaching, London, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429506871-7>
- Cremin, T. & Chappell, K. (2019), Creative pedagogies: a systematic review, *Research Papers in Education*, 36(3), 299–331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Daniele, S., Murcia, K. & Chappell, J. (2025), Beyond museum walls: A transmedia approach to fostering multimodal literacy and STEM engagement in Science Discovery Children's Museums, *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984251379603>
- Early Childhood Australia (2025), *ECA Community of Practice: STEM in early childhood*. <https://learninghub.earlychildhoodaustralia.org.au/elearning/eca-community-of-practice-stem-in-early-childhood/>
- Eckhoff, A. & Urbach, J. (2008), Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought, *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0261-4>
- Education.gov.au (2025), *School and Early Learning STEM initiatives*. <https://www.education.gov.au/australian-curriculum/support-science-technology-engineering-and-mathematics-stem/school-and-early-learning-stem-initiatives>
- Education.vic.gov.au (2025), *STEM in early childhood*. <https://www.vic.gov.au/STEM-in-early-childhood>
- European Commission Joint Research Centre (2025), *S.T.E.M. and S.T.E.A.M. education, and disciplinary integration*.

- Gavrilas, L. & Kotsis, K. (2025), Integrating learning theories and innovative pedagogies in STEM education: A comprehensive review. *Eurasian Journal of Science and Environmental Education*, 5, 11–17. [10.30935/ejsee/16538](https://doi.org/10.30935/ejsee/16538).
- Gonzalez-Mingot, S. & Marín, V.I. (2025), Edtech ecosystems in education: Catalan educators' perspectives on digital actors, *International Studies in Sociology of Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2024.2442960>
- Johnston, K., Kervin, L. & Wyeth, P. (2022), *STEM, STEAM and Makerspaces in Early Childhood: A Scoping Review. Sustainability*, 14(20), 13533. <https://doi.org/10.3390/su142013533>
- Jonassen, D.H. (2008), Instructional Design as Design Problem Solving: An Iterative Process, *Educational Technology*, 48(3), 21–26. <http://www.jstor.org/stable/44429574>
- Kashcheev, Sergey, Historical Foundations of STEM/STEAM Technologies in Education: A Semiotic Perspective (20 July 2025). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=5362989> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5362989>
- La Velle, Linda (2019), The theory–practice nexus in teacher education: new evidence for effective approaches. *Journal of Education for Teaching*, 45, 369–372. [10.1080/02607476.2019.1639267](https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639267)
- Larkin K, Lowrie T. (2023), Abordări de predare pentru integrarea STEM în școala pre- și primară: o revizuire calitativă sistematică a literaturii, *Int J Sci Math Educ*. 16 martie 2023: 1–29. doi: [10.1007/s10763-023-10362-1](https://doi.org/10.1007/s10763-023-10362-1). Epub înainte de tipărire. PMID: 37363785; PMCID: PMC10019419.
- Leseman, P. and P. Slot (2025), “Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses”, *OECD Education Working Papers*, no. 329, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>
- Leung, W.M.V. (2023), STEM Education in Early Years: Challenges and Opportunities in Changing Teachers' Pedagogical Strategies, *Education Sciences*, 13(5), 490. <https://doi.org/10.3390/educsci13050490>
- Little Scholars NYC (2025), *Why S.T.E.A.M. education in early childhood development is a game changer*. NYC.
- Lucas, G. M., Gratch, J., King, A. & Morency, L.-P. (2014), It's only a computer: Virtual humans increase willingness to disclose, *Computers in Human Behavior*, 37, 94–100. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.043>
- Making Education (2025), *Pedagogy & theory in early childhood*.
- Makrakis, Vassilios (2018), From STEM to STEAM and to STREAM enabled through meaningful critical reflective learning. Conference: 2nd International Conference on Innovating STEM Education, 24–28 June, 2018, Deutsch School Athens. Research Gate.
- Marin, V., Pisoni, G. & Canali, G. (2024), *Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. Education and Information Technologies*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-12237-y>
- Nissim, Y. & Danial-Saad, A. (2023), The Resilient Teacher: Unveiling the Positive Impact of the Collaborative Practicum Model on Novice Teachers, *Education Sciences*, 13(11), 1162. <https://doi.org/10.3390/educsci13111162>

- 518 Ozkaya, S., Veziroglu-Celik, M., Kacar, G. & Senturk, Z.E. (2025), *STEAM in Early Childhood: An Analysis Towards Teachers' and Children's Perspectives*. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01897-9>
- Phang, W.L.A., Chong, M.C., Che Mustafa, M. & Mohd Jamil, M.R. (2023), Issues and challenges for the implementation of preschool stream education: What do the preschool teachers say?, *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 12(1), 54–69. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol12.1.5.2023>
- Portobello Institute (2024), *Top trends in early childhood education in 2024*. <https://blog.portobelloinstitute.com/top-trends-in-early-childhood-education-in-2024>
- Revák, I.M., Csernoch, M., Szilágyi, K.C., Dávid, Á., Tóth, B.K., Malmos, E., Sütő, É. & Kurucz, D. (2024), A systematic review of STEM teaching-learning methods and activities in early childhood, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(8), em2481. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14779>
- Rochera, María & Merino Rubio, Iris & Oller, Judith & Coll, César (2019), Children's and Adolescents' Specific Interest in Science and Technology, Participation in Out-of-School Activities and Inclination to Become Scientists. *Journal of Science Education and Technology*, 11–15. [10.1007/s10956-019-09776-w](https://doi.org/10.1007/s10956-019-09776-w)
- Rodrigues-Silva, J. & Alsina, Á. (2023), STEM/STEAM in Early Childhood Education for Sustainability (ECEfS): A Systematic Review, *Sustainability*, 15(4), 3721. <https://doi.org/10.3390/su15043721>
- Sanctuary Learning (2024), *The importance of S.T.E.A.M. in early childhood education*. <https://sanctuarylearning.com.au/importance-of-steam-in-early-childhood-education/>
- Searles, B. & Last, M. (2023), *An integrative review and in S.T.E.A.M. conceptual framework*.
- Silva-Hormazábal, M. & Alsina, Á. (2023), Exploring the Impact of Integrated STEAM Education in Early Childhood and Primary Education Teachers, *Education Sciences*, 13(8), 842. <https://doi.org/10.3390/educsci13080842>
- Sylva, Kathy & Melhuish, Edward & Sammons, Pam & Siraj, Iram & Taggart, Brenda (2011), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*.
- Siraj, Iram & Melhuish, Edward & Howard, Steven & Neilsen-Hewett, Cathrine & Kingston, Denise & De Rosnay, Marc & Duursma, E. & Feng, X. & Luu, Betty (2017), *Fostering Effective Early Learning (FEEL) Study — Final Report*.
- Sutton-Smith B. Does play prepare the future? In: Goldstein JH, ed. *Toys, Play, and Child Development*, Cambridge University Press, 1994, 130–146.
- Trina, N.A., Monsur, M., Cosco, N. *et al.* Tools for Assessing the STEAM Learning Affordances and Quality of Outdoor Learning Environments of Childcare Centers: A Systematic Review, *Early Childhood Educ J* (2025). <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01911-0>
- Țifrea, Doina (2023), *Theoretical foundations regarding steam education at preschool age*, *Journal Plus Education*, 34, 281–289. [10.24250/jpe/2/2023/DFST/](https://doi.org/10.24250/jpe/2/2023/DFST/)
- UNESCO International Bureau of Education (2025), *Early childhood education and care (ECCE)*. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know>

- Vartiainen, J. (2025), STEAM in Early Childhood Education: A stand for Imagination. In International Handbook of Research on STEAM Curriculum and Praxis (Stephen Farenga, Salvatore Garofalo, Daniel Ness), Routledge, Taylor & Francis.
- Yakhshiboeva, S.T. k. (2023), STEAM education as future education: scientific theoretical basis of using steam technology in primary education. (2023), *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 19, 208–212. <https://americanjournal.org/index.php/ajper/article/view/1643>
- Zhang, Xiangling & Jemni, Mohamed & Chang, Ting-Wen & Liu, Dejian & Burgos, Daniel & Huang, Ronghuai & Tlili, Ahmed & Grosseck, Gabriela & Andone, Diana & Holotescu, Carmen (2020), *Ghid pentru aplicarea Practicilor Educaționale Deschise în timpul pandemiei de Coronavirus. Utilizarea Resurselor Educaționale Deschise în conformitate cu Recomandările UNESCO*.

STEM în educația timpurie

Prof. drd. Nicoleta-Alina Călinoiu
(Universitatea din București)

De când se nasc, copiii încep un proces amplu și de durată de descoperire, luându-și lumea în stăpânire, pe care reușesc s-o cunoască prin explorare senzorială. Odată cu dezvoltarea limbajului, la vârsta de 2–3 ani, ei încep să-și pună întrebări. Adulții din viața lor, părinți și educatori deopotrivă, sunt adesea asaltați cu aceste interogații. „De ce este cerul albastru?“, „De unde vin copiii?“ și „De ce cad frunzele?“ sunt doar câteva exemple de aspecte care îl preocupă pe copilul mic. Ele sunt rezultatul curiozității naturale ce îl caracterizează, care reprezintă motorul descoperirilor prin care încearcă să confere sens lumii în care trăiește.

„Bebelușii și copiii de vârste mici sunt curioși“, afirmă Karen Worth, „deoarece simt nevoie de a reduce incertitudinea și de a face lumea în care trăiesc un loc previzibil“ (Cohen & Waite-Stupiansky, 2020).

Pentru a putea veni în întâmpinarea acestor nevoi de explorare, este necesar ca educatorii să se echipeze cu multă răbdare și instrumente care să faciliteze și să mențină vie dorința copilului de a căuta explicații. În incursiunile sale în domeniul cunoașterii, el trebuie să fie însoțit pas cu pas, fiindu-i întreținută, în acest fel, flacăra curiozității naturale prin răspunsuri și implicarea sa în activități adaptate nivelului său de dezvoltare.

În domeniul vast al educației, este adesea vehiculat conceptul pedagogic ce poartă denumirea de STEM. Acesta reprezintă un acronim din limba engleză, reprezentând următoarele domenii: Science (Știință), Technology (Tehnologie), Engineering (Inginerie) și Mathematics (Matematică).

Cele de mai sus pot fi văzute doar ca discipline abstracte, prea puțin aplicabile atunci când ne referim la educația timpurie. Experții sunt însă de părere că ele reprezintă domenii de interes prin care copilul mic poate fi ajutat să-și satisfacă curiozitatea și să-și canalizeze energia în vederea dezvoltării cognitive. Autori în domeniu îl aseamănă pe copilul mic „omului de știință“ (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999), comparând curiozitatea înăscută a copilului cu cea a cercetătorului care experimentează pentru a testa ipoteze și a-și explica fenomene și procese.

Legătura dintre joaca copiilor întreținută de curiozitate și domeniul științei este cea despre care vorbește și Beau Lotto, expert în neurobiologie. Acesta consideră că există patru principii în cercetarea științifică: „incertitudinea, deschiderea la noi posibilități, cooperarea, motivația intrinsecă și acțiunea cu intenție”. Tot el este de părere că primele patru sunt trăsături care caracterizează și joaca, înțeleasă ca „atitudine”:

„În mod remarcabil, principiile de la unu la patru sunt definite de un singur cuvânt: joaca. Prin aceasta, nu mă refer la o anumită activitate, ci, mai degrabă, la o atitudine. Vorbim despre întruchiparea acelor calități ce țin de joacă în felul în care abordăm o problemă, o situație sau un conflict... Ce obținem dacă adăugăm intenția de a ne juca? Știință” (Lotto, 2017).

Primii ani de viață sunt considerați de către cercetătorii și experții din domeniu ca fiind perioada ideală pentru a iniția învățarea STEM, „având în vedere dispoziția firească a copilului de a manifesta curiozitate intelectuală și tendința sa de explorare a mediului” (Helm & Katz, 2016).

Educația STEM a fost definită în variate moduri. A fost văzută ca „efortul de a combina unele sau toate cele patru discipline într-o singură materie, unitate sau lecție, efort bazat pe legăturile dintre aceste domenii și problemele din lumea reală” (Moore *et al.*, 2014). De asemenea, a fost descrisă ca o „abordare pedagogică care integrează predarea științei și a matematicii printr-o infuzie de practici specifice cercetării științifice, designului tehnologic și analizei matematice și prin proceduri ce țin de teme și abilități interdisciplinare specifice secolului 21” (Johnson, 2013).

În esență, STEM presupune un proces de învățare transdisciplinar, în cadrul căruia copilul rezolvă probleme pornind de la propriile interese și întrebările despre stările de fapt și fenomenele din universul său imediat.

În ceea ce privește cercetările despre educația STEM, menționăm recenzie sistematică semnată de specialiștii de la Facultatea de Științe și Tehnologie, din cadrul Universității din Debrețin, Ungaria. Aceștia au analizat 29 de publicații pe această temă, apărute între 2014 și 2023, cu scopul de a ajuta personalul didactic care se ocupă de educație timpurie să înțeleagă practicile pedagogice care țin de STEM și impactul acestora. Investigând metodele de predare-învățare din aceste articole, ei au ajuns la concluzia că multe dintre ele studiau practici STEM având la baza învățarea prin intermediul jocurilor. Mai precis, potrivit experților maghiari, 62% dintre studii aveau de-a face cu învățarea bazată pe joc, digitalul fiind dominant. Ei au mai identificat și supus analizei articole despre educația STEM prin robotică și publicații care se concentrau pe învățarea bazată pe investigație și pe programare.

Tot din această lucrare, putem afla că educația STEM își are originile în Statele Unite, unde „a fost resimțită nevoia predării și învățării științelor cu

522 o abordare complexă”, și că cele mai multe studii despre STEM în educația timpurie au fost semnate de specialiști din SUA și Australia” (Revak *et al.*, 2024).

Dintre cele patru domenii STEM, ingineria a fost dominantă în studiile recenzate, care oricum „necesită cunoaștere interdisciplinară”, ceea ce explică „de ce profesorii care-i implică pe copii în activități ce țin de inginerie automat se folosesc și de celelalte 3 domenii” (Revak *et al.*, 2024).

Important de menționat este faptul că multe din lucrările analizate scot la lumină eficacitatea activităților STEM și rolul major jucat atât de profesor, cât și de mediul de învățare (și de materialele avute la dispoziție) în atingerea obiectivelor. „Este nevoie de o clasă bine organizată și motivantă care să permită mișcarea liberă și să faciliteze procesele de gândire ale copiilor și de spații de învățare în exterior/natură” (Revak *et al.*, 2024).

Una dintre cercetările importante, care a făcut obiectul de studiu în recenzia de mai sus, este cea semnată de către Karina Adbo și Clara Vidal Carulla, desfășurată în Suedia. Acest studiu longitudinal s-a derulat pe o perioadă de 2 ani, copiii-subiecți având 3 ani la demararea sa și împlinind 5 la finalizare. Studiul a analizat modul în care copiii de vârste mici pot înțelege și însuși concepte abstracte din științe, cum este noțiunea de „mic” (Adbo & Carrulla, 2020). Folosind cercetarea etnografică (înregistrarea video și audio a lecțiilor și observarea participativă), Adbo și Carulla ajung la rezultate importante. Studiul lor experimental dovedește faptul că și copilul mic își poate îmbunătăți abilitatea de înțelegere a conceptelor abstracte din științe dacă beneficiază de o abordare pedagogică pe care acești specialiști o numesc „cunoașterea împărtășită” a profesorului. Aceasta are la bază perspectiva constructivistă asupra învățării, cea promovată de Lev Vîgotski.

Dezvoltarea, potrivit teoriilor lui Vîgotski, reprezintă o socio-construcție în care „Zona proximei dezvoltări”, conceptul introdus de el, joacă un rol semnificativ. Aceasta se definește ca „distanța dintre nivelul actual de dezvoltare, în care copilul poate rezolva o problemă în mod independent, și nivelul potențial de dezvoltare, în care copilul poate rezolva o problemă asistat de un adult sau lucrând în colaborare cu alți copii care știu mai mult” (Sălăvăstru, 2009). Prin urmare, ceea ce copilul poate să rezolve de unul singur reprezintă nivelul său actual de dezvoltare, în timp ce ceea ce poate face cu ajutorul altora reprezintă potențialul său de dezvoltare. Este important ca educatorul să fie conștient de existența acestei zone a proximei dezvoltări, putând astfel să estimeze progresele de care este capabil cel ce învață în condiții de asistență și să acționeze în acest sens.

Revenind la învățarea STEM, subliniem faptul că aceasta are la bază jocul și pornește de la ceea ce copilului îi este familiar și interesant. Temele trebuie să corespundă acestor domenii de interes ale copilului. Așadar, aspectele sau fenomenele în explorarea cărora se angajează acesta prezintă următoarele trăsături:

- „sunt interesante și motivante pentru copil;
- sunt identificate și preluate din experiența acestuia;
- pot fi studiate în mod direct;
- pot fi explorate pe o perioadă îndelungată de timp;
- sunt adaptate etapei de dezvoltare în care se află copilul la acel moment” (Cohen & Waite-Stupiansky, 2020).

Pentru a se asigura că activitățile STEM sunt adaptate nivelului copilului, este nevoie ca educatorii să cunoască foarte bine stadiile de dezvoltare ale acestuia. În acest sens, trebuie să ne întoarcem la Jean Piaget (1969) pentru a putea identifica caracteristicile fiecărei etape de dezvoltare cognitivă. Potrivit psihologului elvețian, copilul mic, căci despre el este vorba în cadrul educației timpurii, parcurge două stadii de dezvoltare:

- **„stadiul senzorio-motor” (de la 0 la 2 ani)** — Copilul cunoaște lumea prin intermediul simțurilor, al percepțiilor și al mișcărilor și ajunge să conștientizeze permanența obiectului (înțelege că obiectele există chiar dacă nu sunt în câmpul său vizual). De asemenea, aceasta este etapa în care copilul începe să acționeze cu intenție. De exemplu, poate trage o pătură, cu scopul de a ajunge la o jucărie, având astfel loc trecerea de la comportamentul reflex la cel intențional. La sfârșitul acestui stadiu, se dezvoltă și limbajul.
- **„stadiul preoperațional” (de la 2 la 6/7 ani)** — Copilul își dezvoltă gândirea simbolică și continuă să-și îmbunătățească considerabil limbajul. El este caracterizat de **egocentrism** (este incapabil de a vedea lucrurile din perspectiva celorlalți) și **animism** (obiectele sunt însuflețite, copilul crezând că acestea au sentimente sau intenții). În această etapă, învățarea se produce prin manipularea obiectelor concrete, iar copilul apelează la jocul simbolic, cum ar fi folosirea unui obiect (bătă, canapea etc.) pe care să-l folosească ca pe un cal.

Stadiul preoperațional este împărțit în două etape: cel al gândirii simbolice (2–4 ani) și cel al gândirii intuitive (4–7 ani). În prima etapă, copilul este capabil să reprezinte mintal, cu ajutorul simbolurilor, obiecte care nu se află în proximitatea sa. În cea de-a doua, gândirea lui este legată de percepțiile imediate, fiind dominată de intuiție, el neputând încă apela la logică. Acest fapt a fost demonstrat de către Piaget prin experimentul

privind conservarea substanței. În cadrul acestuia, copilului i-au fost arătate două bile egale de plastilină, după care una dintre acestea a fost remodelată și transformată într-un bastonaș. Întrebat dacă în cele două formațiuni se află aceeași cantitate de plastilină, copilul afirmă că bastonașul conține mai multă plastilină, bazându-se, intuitiv, pe forma alungită a acestuia.

Prin urmare, este important ca activitățile STEM pe care le propunem antepreșcolarilor și preșcolarilor să țină cont de considerentele de mai sus. În designul și implementarea lor, trebuie să luăm în calcul ceea ce poartă denumirea de „practică adecvată dezvoltării” (Geist, 2025). Aceasta reprezintă un cadru pedagogic al „Asociației naționale pentru educația copilului mic” din SUA, menit să asigure educație și îngrijire optimă copilului mic, prin care se urmărește „atât acordarea importanței creării de experiențe de învățare potrivite nivelului și nevoilor de dezvoltare ale copiilor, cât și luarea în calcul a contextelor sociale și culturale specifice acestora” (Geist, 2025). „Practica adecvată dezvoltării” presupune faptul că activitățile propuse copiilor sunt, în primul rând, adaptate nivelului lor de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială. De asemenea, implică ideea că învățarea este centrată pe copil (pleacă de la nevoile, preferințele și interesele sale) și are la bază jocul (activitățile bazate pe joc încurajează acțiunile de explorare și descoperire care transcend disciplinele de studiu). Prin ea, se urmărește dezvoltarea holistică a celui aflat în formare, adică latura sa cognitivă, emoțională, socială și fizică.

Așadar, educatorii vor propune copiilor experiențe de învățare care să intre sub umbrela acestei „practici adecvate de dezvoltare”, dar îi vor și asista în construirea cunoașterii, în spiritul teoriilor constructivismului social menționat mai sus. Prin activitățile STEM, copilul va fi adus în *zona proximei sale dezvoltări*, profesorul asigurând cadrul propice în care acesta poate acționa pentru a căpăta o înțelegere superioară celei avute inițial cu ajutorul „cunoașterii împărtășite” la care făceam referire anterior.

STEM ca abordare integrată a celor patru domenii, reprezintă modul în care educatorii pot asigura, de asemenea, învățarea centrată pe copil. În cadrul său, copilul este implicat în activități de descoperire ce au la bază jocul. În acest fel, copilului îi este stimulată creativitatea și i se dezvoltă abilitatea de rezolvare de probleme.

Trebuie însă subliniat faptul că „succesul educației STEM în copilăria timpurie depinde foarte mult de practica pedagogică folosită pentru atingerea scopurilor și cerințelor STEM. Pentru a asigura acest lucru, educatorii trebuie să fie profesional, pedagogic și psihologic foarte bine pregătiți. Este nevoie ca ei să știe care sunt acele bune practici, metode de predare-învățare și activități propuse copiilor care pot fi folosite pentru a produce efectul

așteptat” (Revak *et al.*, 2024). Profesorul STEM nu livrează informație, ci îl însoțește pe copil în incursiunile sale de explorare și descoperire, fiind un facilitator în procesul de învățare. Tocmai de aceea, ideal ar fi ca aceste cadre didactice să urmeze formări în acest domeniu care să le echipeze cu instrumentele necesare creării unor contexte de învățare STEM adaptate nevoilor copiilor și etapelor de dezvoltare în care aceștia se află.

În învățământul preșcolar actual, domeniile STEM sunt folosite mai mult pentru a servi dezvoltării vocabularului copilului mic și motricității acestuia, pentru a-l învăța să numere, să identifice culori sau forme geometrice, demersuri pedagogice necesare, dar care nu trebuie să se limiteze doar la atât. În lipsa unei formări solide și a practicii pedagogice, profesorii pot fi ezitanți atunci când vine vorba de predarea STEM, căci nu posedă fundamentele teoretice și practice necesare. Tocmai de aceea, ne propunem să oferim în cadrul acestui capitol câteva linii directoare și exemple de activități STEM, care să le servească cadrelor didactice, fără a avea însă pretenția că acoperim acest domeniu vast și atât de bogat în posibilități.

Considerăm că este extrem de util ca orice educator care apelează la educația STEM să cunoască și să folosească modelul învățării prin investigație, care este unul asemănător celui din cercetarea științifică și este ilustrat mai jos:

- observă;
- întreabă;
- explorează/investighează/experimentează;
- reflectează/interpretează;
- comunică.

Copilul mic observă stările de fapt și fenomenele din universul său imediat și începe să se întrebe de ce lucrurile sunt sau se întâmplă într-un anumit fel. Aceste curiozități reprezintă un teren fertil pentru profesorul STEM, ele putând constitui prilejul de a-l conduce pe copil pe drumul explorărilor, investigațiilor și chiar al experimentelor.

Un astfel de moment propice inițierii unei activități STEM poate fi chiar cel când copilul se află la locul de joacă, unde se dă pe tobogan și conștientizează mișcarea de sus în jos pe care o face corpul său. Asistat de profesor, el poate ajunge la înțelegerea unor concepte-cheie din fizică, precum *legea gravitației* și *forța de frecare*. Copilul se va întreba (sau va fi provocat să-și pună această întrebare) cum este posibil să alunece pe tobogan, într-o mișcare de sus în jos, oferindu-i adultului ocazia de a-i vorbi despre forța de atracție a Pământului. Procesul de învățare va continua, educatorul fiind cel care-i va întreține copilului curiozitatea cu alte întrebări și

526 provocarea de a desfășura împreună un experiment. „Crezi că jucăriile sau alte obiectele vor aluneca la fel de repede ca tine?” poate fi întrebarea care îl determină pe copil să se implice în această activitate de cercetare. În cadrul ei, pot fi folosite obiecte diverse (jucărie, băț, piatră, sticla cu apă etc.) care să fie lăsate pe alunece pe rând pe tobogan fiindu-le monitorizat și notat (de către cadrul didactic) timpul necesar fiecăruia pentru a ajunge jos. Plecând de la compararea acestor timpi diferiți de aterizare și satisfăcând curiozitatea copilului care se va întreba de ce unele obiecte au nevoie de mai mult timp pentru a atinge pământul decât altele, profesorul poate să-l ajute pe copil să conștientizeze și să înțeleagă ce este *forța de frecare*. În cuvinte simple, îi poate explica faptul că valoare forței de frecare la alunecare depinde de forța de apăsare a corpului care alunecă pe tobogan, făcând astfel referire la una din legile frecării la alunecare. Pentru mai multe detalii privind *forța de frecare*, profesorii care nu dețin cunoștințe aprofundate de fizică pot accesa resurse disponibile online, recomandarea noastră fiind materialul filmat, disponibil pe Lecții-virtuale.ro, intitulat „Legile forței de frecare. Rezolvarea problemei corpului pe un plan înclinat”. Activitatea descrisă mai sus încorporează astfel două dintre cele două domenii STEM: știința și matematica. Copilul începe să devină conștient de două din legile importante ale fizicii, în timp ce măsurarea timpilor de alunecare a obiectelor și compararea acestora, pe care le întreprinde cu sprijin din partea cadrului didactic, îl introduce în noțiuni de matematică.

În cadrul unei alte experiențe de învățare STEM, preșcolarii pot fi inițiați în domeniul botanicii, atingând și domeniul matematicii, după cum vom demonstra mai jos (cf. Moomaw, 2013). Materialele de care avem nevoie pentru această activitate sunt:

- câteva tipuri de semințe, destul de mari pentru a putea fi mânuite de copii (dovleac, porumb, floarea-soarelui, fasole etc.);
- tăviță pentru sortarea semințelor;
- un recipient transparent din plastic, parțial umplut cu pământ;
- etichete cu numele fiecărui copil;
- paie;
- markere.

Scopul acestui proiect este acela de a-i ajuta pe copii să conștientizeze legătura dintre semințe și plante, proiectul putând fi folosit și pentru explicarea părților și ciclului de viață al plantelor. În etapa de implementare, profesorul le prezintă preșcolarilor semințele de tipurile menționate mai sus, acestea fiind amestecate, ocazie cu care ei le pot observa, atinge și compara. Într-o primă fază, le propune copiilor să le sorteze pe tăvița avută la

dispoziție. Activitatea îi ajută să conștientizeze formele, culorile și mărimile diferite ale semințelor. În acest mod, prin sortare și clasificare, se face legătura cu domeniul matematicii, mai precis cu algebra și teoria grupurilor din cadrul acesteia. Ulterior sortării semințelor, copiii sunt invitați să prezică rezultatul activității de experimentare care urmează. Profesorul îi poate întreba dacă ei cred că din semințele care arată la fel vor crește plante asemănătoare, fapt ce va fi confirmat odată cu dezvoltarea acestora. Urmează activitatea de plasare de către preșcolari a semințelor în solul din cutia de plastic (pot fi folosite mai multe cutii, în funcție de numărul lor), profesorul asigurând etichete cu numele copilului pentru a putea fi identificată planta pe care a sădit-o fiecare. De asemenea, cadrul didactic va introduce în sol și imagini ale semințelor corespunzătoare plantelor pe care le poate lipi pe niște bețe pentru frigărui. Când planta începe să crească, un pai sau orice alt obiect potrivit, poate fi înfipt în sol, în spatele fiecărei plante, copiii putând verifica zilnic cât de mult a crescut planta lor prin trasarea unei linii pe pai. În momentul când planta depășește lungimea paiului, un altul poate fi folosit în prelungirea primului. Astfel, copiii sunt implicați într-o activitate de măsurare, specifică tot domeniului matematicii. „Legătura aceasta dintre măsurare și observarea fenomenului științific al dezvoltării unei plante de la sămânță la floare/fruct reprezintă partea cea mai importantă în această experiență de învățare STEM” (Moomaw, 2013).

Există și numeroase resurse online pe care profesorii le pot accesa pentru a identifica activități STEM ce pot fi folosite cu preșcolarii. De exemplu, Little Bins. Little Hands, site care poate fi accesat la adresa <https://littlebinsforlittlehands.com/>, descrie o activitate care îi ajută pe copii să înțeleagă fracțiile. Pentru aceasta, sunt necesare următoarele:

- mere întregi;
- cuțit (va fi folosit de către profesor);
- tocător;
- fișa cu tema „Părțile/fracțiile mărului, disponibilă pe site;
- laminator (opțional)
- markere/creione colorate (opțional)

Într-o primă fază, educatorul taie merele în două, apoi jumătățile în sferturi, această acțiune putând continua. Copiii sunt familiarizați cu aceste concepte, respectiv „jumătate” și „sfert”. Cadrul didactic le arată copiilor cum diferitele fracții recompun întregul. Mai precis, reîntregește mărul, aranjând două jumătăți pentru a forma întregul, făcând același lucru și cu cele patru sferturi. Copiii sunt și ei încurajați să recompună merele, pentru a înțelege mai bine legătura dintre întreg și părți. Activitatea poate continua

528 cu implicarea lor în lucrul cu fișa disponibilă pe site.* Pentru aceasta, vor folosi markerele cu scopul de a colora diferitele fracții ale merelor de hârtie. Acestea pot fi decupate, chiar laminate de către profesor, pentru a putea fi folosite și în lecții viitoare menite să asigure fixarea acestor noțiuni. De asemenea, proiectul poate fi extins, atingând un alt domeniu STEM, respectiv ingineria. În cadrul acestei activități, copiii primesc scobitori pe care să le folosească pentru a putea construi structuri cât mai înalte folosind bucățile de mere secționate anterior. Cu ajutorul educatorului, copiii pot măsura înălțimea construcțiilor lor, atingând iarăși domeniul matematicii.

Din aceeași sursă aflăm că merele pot fi folosite și într-un experiment care îi aduce pe copii mai aproape de chimie și științele pământului. Intitulată „Măr-can” (*Apple-cano*), experiența de învățare constă în folosirea acestor fructe pentru a demonstra erupția vulcanică și a-i face pe copii conștienți de reacția rezultată în urma combinării a două substanțe diferite. Educatorul are nevoie de următoarele materiale:

- mere;
- praf de copt;
- oțet;
- farfurie/tavă;
- ceașcă/pipetă;
- cuțit (va fi folosit de către profesor).

Copiii sunt implicați într-o experiență autentică de învățare, în cadrul căreia profesorul le facilitează parcurgerea etapelor experimentului științific. Acesta din urmă începe prin a da o gaură și a crea un canal în partea de sus a merelor, până la jumătatea acestora. Le comunică apoi preșcolarilor că urmează să toarne praf de copt și oțet în spațiul creat în fructe. Acesta este momentul când copiii sunt invitați să prezică ceea ce se va întâmpla în urma acestei acțiuni (formularea ipotezei). Sunt apoi rugați să umple canalul creat în mere cu 2–3 linguri de praf de copt. Pentru o reacție mai spumoasă sunt îndrumați să adauge și puțin detergent de vase (optional). Cu ajutorul unor cești sau pipete, ei toarnă oțet peste praful de copt (experimentarea). Copiii observă erupția produsă și înțeleg, cu ajutorul profesorului, că atunci când două (sau mai multe) substanțe sunt amestecate, în acest caz o bază (praful de copt) și un acid (oțetul), ele trec prin anumite schimbări, contopindu-se și formând o altă substanță (observarea și comunicarea celor observate). La final, profesorul inițiază procesul de reflecție, întrebându-i pe copii ce au învățat din acest experiment.

* Fișa poate fi descărcată de aici: <https://littlebinsforlittlehands.com/wp-content/uploads/2023/02/New-APPLE-FRACTIONS.pdf>.

Site-ul de unde am preluat activitatea pune la dispoziția educatorilor și informații referitoare la fenomenul științific observat. Aici, este explicat faptul că amestecul dintre praful de copt (bicarbonatul de sodiu) și oțet (acidul acetic) produce dioxid de carbon, care conduce la erupția la care copiii au fost martori. Dioxidul de carbon este mai greu decât aerul și, prin urmare, se strânge și se revarsă din fruct prin canalul creat sub forma unor bule.

Sunt foarte multe concepte care transcend cele patru discipline STEM asupra cărora educatorii se pot concentra în activitatea cu preșcolarii, după cum menționează și Eugene Geist, autorul lucrării „Reinventing STEM in Early Childhood Education. A Constructivist Approach”. Potrivit acestuia, profesorii pot avea în vedere sprijinul acordat copiilor în înțelegerea relației de cauzalitate, de exemplu. Referindu-ne tot la plante, educatorii pot propune activități experimentale care să implice observarea efectului privării de lumină a unei plante, pentru a-i face să înțeleagă ce înseamnă relația cauză-efect. De asemenea, legat de inginerie și matematică, pot fi organizate activități care să-i ajute pe copii să devină conștienți de concepte precum *proporțiile*, *rezistența* sau *înălțimea* unei construcții, în acest sens putând fi folosite piese de Lego sau cuburi de construcție. *Energia*, *materia* și *formele de agregare* pot constitui alte domenii de interes în educația STEM. Copiii pot ajunge la înțelegerea unor concepte importante, precum *condensarea* sau *flotabilitatea*, prin facilitarea de către profesor a unor experiențe de învățare bazate pe joc, experimentare și observare.

Legătura dintre *structură* și *funcționalitate* poate fi și ea exploatată în cadrul unor activități de învățare STEM. Astfel, cu sprijinul profesorului, copiii pot analiza forma ciocurilor diferitelor păsări, ajungând la explicații care să justifice aceste diferențe de la pasăre la pasăre, ele fiind legate de funcționalitatea diferită. De asemenea, pot fi investigate habitatele animalelor, inclusiv tipurile variate de „locuințe” ale necuvântătoarelor.

Odată ce ajung să recunoască formele geometrice, copiii ar putea fi implicați în activități de „clasificare a atributelor formelor geometrice care țin de matematică” (Geist, 2025). Mergând spre domeniul ingineriei, profesorul îi poate încuraja pe copii să combine blocuri de construcție pentru a realiza diverse structuri. Tot pornind de la formele geometrice, ei pot fi expuși la concepte precum „transformarea și simetria”. Un astfel de exemplu de transformare a corpurilor geometrice este legat de acțiunea de a întoarce sau a roti o formă geometrică. Într-o asemenea activitate, copilul poate înțelege că un pătrat care este întors devine o altă formă geometrică, familiarizându-se și îmbogățindu-și cunoștințele matematice cu noțiunea de *romb*.

În concluzie, reiterăm importanța educației STEM în copilăria timpurie. În primul rând, prin implicarea în activități STEM, copiii de vârste mici

530 beneficiază de o învățare motivantă care poate constitui baza cunoașterii științifice, tehnologice și matematice de mai târziu. În plus, apelând la STEM, educatorii vin în întâmpinarea nevoilor copilului mic care învață cel mai bine jucându-se, observând, construind și experimentând. Prin asemenea activități de învățare, el vine în contact cu anumite concepte abstracte pe care ajunge să le conștientizeze și să le înțeleagă, acestea putând reprezenta fundamentul achizițiilor de mai târziu.

Bibliografie

- Adbo, K. & Carrula, C.V. (2020), *Learning About Science in Preschool: Play-Based Activities to Support Children's Understanding of Chemistry Concepts*, International Journal Of Early Childhood. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00259-3>
- Cohen, L.E. & Waite-Stupiansky, S. (2020), *STEM in early childhood education. How Science, Technology, Engineering and Mathematics strengthen learning*, New York, Routledge.
- Geist, E. (2025), *Reinventing STEM in Early Childhood. A Constructivist Approach*, New York, Routledge
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N. & Kuhl, P.K. (1999), *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*, New York, Harper Collins.
- Helm, J.H. & Katz, L.G. (2016), *Young investigators: The project approach in the early years*, New York, Teachers College Press
- Johnson, C.C. (2013), *Conceptualizing Integrated Stem Education*, School Science & Mathematics, 113(8), 367–368. <https://doi.org/10.1111/ssm.12043>
- Lotto, B. (2017), *Deviate: The science of seeing differently*, New York, Hachette Books.
- McClelland, S. (2024), *Apple Fractions: Math with Real Apples*, Retrieved from <https://littlebinsforlittlehands.com/apple-fractions-math-free-printable/>
- McClelland, S. (n.d.), *Erupting Apple Volcano Experiment*, Retrieved from <https://littlebinsforlittlehands.com/erupting-apple-science-baking-soda-fizzy-activity/>
- Moomaw, S. (2013), *Teaching STEM in the Early Years. Activities for integrating Science, Technology, Engineering and Mathematics*, St. Paul, Redleaf Press.
- Moore, T.J., Stohlmann, M., Wang, H., Tank, K., Glancy, A.W. & Roehring, G. (2014), *Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education*, Engineering in Pre-College Settings: Research into Practice (J.S.S. Purzer, ed.), Purdue University Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969), *The psychology of the child*, New York, Basic Books.
- Revak, I.M., Csernoch, M., Szilagyi, K.C., David, A., Toth, B.K., Malmos, E., Suto, E. & Kurucz, D. (2024), *A systematic review of STEM teaching-learning methods and activities in early childhood*, EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14779>
- Sălăvăstru, D. (2009), *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*, Iași, Polirom.

Metodologia predării elementelor de matematică în educația timpurie. Strategii didactice eficiente

Asist. asociat drd. Valeria Cîrlan (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava),
Prof. univ. dr. Otilia Clipa (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Predarea matematicii în educația timpurie nu poate fi redusă la exerciții repetitive sau la simple transmiteri de conținut. Presupune o înțelegere clară a dezvoltării cognitive a copilului, precum și aplicarea unor metode active, interactive și bine fundamentate științific. Diversitatea strategiilor didactice reflectă atât complexitatea domeniului matematicii, cât și nevoia de adaptare la stilurile de învățare ale copiilor mici. Această secțiune detaliază cinci direcții esențiale, susținute de literatura de specialitate și de rezultatele cercetărilor recente în domeniu.

Abordarea bazată pe jocuri și explorare

Jocul este mijlocul fundamental prin care copiii construiesc sens și interacționează cu conceptele matematice. Numeroase cercetări au demonstrat eficiența utilizării activităților ludice în dezvoltarea competențelor matematice timpurii, prin accesul natural al copilului la experiențe care implică numărarea, estimarea, recunoașterea formelor, a tiparelor și a relațiilor spațiale (Clipa & Bogdan, 2022; Clements & Sarama, 2020; Education Review Office, 2022; OECD, 2023).

În raportul (Education Review Office, 2022), se subliniază că educatoarii care integrează jocurile intenționate matematic, precum jocuri de rol cu recuzita numerotată, jocuri de potrivire sau construcție, contribuie direct la dezvoltarea conceptuală. De asemenea, (Sarama *et al.*, 2021) au arătat că jocurile de măsurare și ordonare favorizează înțelegerea traiectoriilor de învățare matematice, în special în domeniul mărimilor.

(Clements & Sarama, 2023) atrag atenția că jocul trebuie să fie ghidat și integrat în obiectivele curriculare, nu lăsat la întâmplare. Educatorii pot structura jocuri care dezvoltă conceptul de număr, precum construirea

532 de turnuri cu un număr fix de cuburi sau sortarea obiectelor după criterii matematice (culoare, dimensiune, formă). De asemenea, (Baroody & Lai, 2022) arată că jocurile repetitive, în care copiii exersează formarea de mulțimi și identificarea echivalențelor cantitative, sprijină internalizarea conceptului de cardinalitate.

Strategii de învățare bazate pe reprezentări multiple

O învățare profundă a conceptelor matematice se realizează mai eficient prin folosirea mai multor forme de reprezentare: concretă, picturală și abstractă. Modelul CRA (Concrete — Representational — Abstract), aplicat cu succes în educația copiilor cu dificultăți de învățare, este validat și pentru învățarea timpurie, în general (Agrawal & Morin, 2016; Baroody *et al.* 2023). Aplicarea acestui model poate să înceapă cu manipularea materialelor concrete (cuburi, jetoane), continuă cu reprezentarea vizuală (desene, tabele) și culminează cu abstractizarea simbolică (operații). În cadrul învățării conceptului de adunare, de exemplu, procesul pedagogic presupune ca elevul să efectueze operațiuni cu obiecte tangibile (adunarea de jetoane), să transpună aceste manipulări în reprezentări grafice ale grupurilor, pentru ca în final să codifice procesul prin intermediul expresiei matematice (ex.: $2 + 3 = 5$).

(Clements *et al.*, 2013) demonstrează că utilizarea sistematică a reprezentărilor multiple crește capacitatea de transfer a cunoștințelor către noi contexte. În același sens, (Outhwaite *et al.*, 2024) au identificat o corelație pozitivă între utilizarea resurselor manipulative și performanțele la evaluările de matematică standardizate în rândul copiilor de 4–6 ani.

Relevanța modelului CRA este susținută și de rezultatele metaanalizei realizate de (Yang *et al.*, 2020), care demonstrează că, în mod particular, în contextul formării competențelor spațiale precoci, expunerea graduală la diverse forme de reprezentare facilitează dezvoltarea gândirii geometrice și numerice complexe la copil, anterior chiar procesului de asimilare a simbolurilor formale.

Învățarea prin rezolvare de probleme

Predarea bazată pe rezolvare de probleme încurajează gândirea critică, explorarea logică și dezvoltarea strategiilor proprii de rezolvare. În contextul educației timpurii, problemele matematice nu trebuie să presupună neapărat enunțuri scrise sau calcule complexe, ci pot lua forma unor situații cotidiene autentice: împărțirea biscuiților, estimarea distanței până

la o jucărie sau numărarea pașilor până la masă (Arizmendi *et al.*, 2021; Carlson, 2023).

O altă abordare este cea a lui (Baroody *et al.*, 2022), care au subliniat în urma a 10 experimente educaționale, importanța construirii treptate a raționamentului matematic prin sarcini provocatoare, dar accesibile, specifice vârstei. Complementar, structurile de învățare care permit copiilor să experimenteze, să greșescă și să discute soluțiile obținute, dezvoltă flexibilitate cognitivă și autoreglare (Papic & Papic, 2025).

De asemenea, în raportul PISA (OECD, 2023) se menționează explicit că rezolvarea de probleme este una dintre competențele-cheie care trebuie încurajate de la cele mai mici vârste pentru a pregăti elevii pentru cerințele societății viitoare. Activitățile care implică întrebări deschise și soluții multiple sunt mai eficiente decât cele algoritmice în dezvoltarea abilităților de gândire matematică (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2009, Capitolul 6).

Utilizarea tehnologiei în sprijinul dezvoltării numerice

Tehnologia, utilizată în mod intenționat și mediat de adult, oferă oportunități valoroase pentru consolidarea învățării matematice. Resursele digitale interactive pot facilita vizualizarea relațiilor numerice, exersarea în ritm propriu și explorarea unor concepte abstracte (Clements *et al.*, 2023; Outhwaite *et al.*, 2024).

Programe precum *Building Blocks*, dezvoltate de (Clements & Sarama, 2013), au indicat rezultate pozitive în învățarea conceptelor de lungime, număr și geometrie prin activități digitale structurate pe traiectorii de învățare. În același sens, cercetările recente (Lee & Sarama, 2023) susțin că raționamentul spațial, care este un predictor important al performanței ulterioare la matematică, poate fi eficient dezvoltat cu ajutorul jocurilor educaționale digitale.

Cu toate acestea, specialiștii avertizează că tehnologia trebuie să fie complementară experiențelor concrete și fizice, nu înlocuitorul acestora. Interacțiunea copil-adult și discuția despre ceea ce se întâmplă în mediul digital sunt esențiale pentru ca învățarea să fie profundă (Hersant, 2023; Canadian Teacher Magazine, 2018).

Sprijinirea dezvoltării limbajului matematic

Dezvoltarea limbajului matematic constituie un element fundamental în predarea eficientă a matematicii. Studiile indică o legătură puternică

534 între vocabularul specific și înțelegerea conceptuală, în special în cazul copiilor bilingvi sau cu dezvoltare lingvistică întârziată (Arizmendi *et al.*, 2021; Sato-Calvo *et al.*, 2020).

Utilizarea limbajului matematic în educația timpurie nu contribuie doar la înțelegerea conceptelor, ci are și un rol semnificativ în dezvoltarea autoreglării cognitive. Potrivit lui (Carlson, 2023), autoreglarea implică capacitatea copilului de a-și planifica acțiunile, de a-și monitoriza progresul și de a-și controla impulsurile în sarcini solicitante. Atunci când copiii sunt încurajați să-și exprime verbal gândirea matematică (de exemplu: *Pun încă o piesă, acum sunt patru sau Verific dacă am numărat corect*), ei își folosesc limbajul ca instrument intern de organizare și control. Această formă de „gândire cu voce tare” este considerată un precursor al funcțiilor executive superioare. De asemenea, cercetările realizate de (Soto-Calvo *et al.*, 2020) și (Arizmendi *et al.*, 2021) sugerează că activitățile matematice care implică dialog și reflecție susțin autoreglarea atât în plan cognitiv, cât și în plan socio-emoțional. Prin urmare, sprijinirea limbajului matematic este o strategie-cheie nu doar pentru învățarea matematicii, ci și pentru dezvoltarea generală a copilului.

În contextul clasei, sprijinirea limbajului matematic presupune modelarea de către adult a terminologiei relevante, dar și oportunități frecvente pentru copii de a folosi, în mod funcțional, termeni precum: „mai mare”, „în total”, „adunăm”, „restul de”, „cu două mai puțin”, etc. (Baroody *et al.*, 2023).

Practicienii pot facilita acest proces prin strategii precum:

- încurajarea gândirii cu voce tare (*De unde ai știut că sunt cinci?*);
- reformularea răspunsurilor copilului în termeni matematici;
- includerea vocabularului matematic în rutine zilnice.

Cercetători precum (Carlson, 2023) atrag atenția asupra relației dintre dezvoltarea funcțiilor executive și utilizarea limbajului în sarcini matematice. Copiii care sunt încurajați să își exprime gândirea și alegerile matematice își dezvoltă autoreglarea și flexibilitatea cognitivă.

Exemple de activități didactice adaptate

Aplicarea principiilor didactice și metodologice prezentate anterior presupune transpunerea lor în contexte de învățare accesibile, atractive și relevante pentru copiii de vârstă preșcolară și din primele clase ale învățământului primar. Activitățile propuse în această secțiune sunt construite pe baza cercetărilor privind traiectoriile de învățare (Clements & Sarama, 2020; Baroody *et al.*, 2023), teoria reprezentărilor multiple (Agrawal & Morin,

2016) și importanța limbajului matematic și a jocului în învățare (Arizmendi *et al.*, 2021; Carlson, 2023).

535

Fiecare activitate este adaptabilă în funcție de nivelul de dezvoltare al copiilor și poate fi folosită pentru a consolida competențele numerice, spațiale, logice sau de rezolvare de probleme.

Activitate pentru dezvoltarea conceptului de număr și cardinalitate

Coșul cu fructe

- **Materiale:** jetoane cu fructe sau fructe din plastic, coșulețe numerotate de la 1 la 10.
- **Descriere:** copiii extrag un jeton cu o cifră (sau aruncă cu un zar) și trebuie să pună în coșul respectiv numărul corect de fructe. Se încurajează comunicarea (*Pun trei mere pentru că am cifra 3*).
- **Competențe:** cardinalitate, corespondență biunivocă, recunoașterea cifrelor.
- **Fundamentare:** (Baroody *et al.*, 2023) evidențiază importanța înțelegerii relației dintre numărare și cantitate în dezvoltarea timpurie a numărului.

Copiii verifică dacă au numărat corect schimbând rolurile între ei (*Verific coșul tău*). Aceasta susține autoreglarea și dialogul matematic (Carlson, 2023; Papic & Papic, 2025).

Activitate pentru explorarea spațiului și relațiilor geometrice

Lumea formelor

- **Materiale:** piese geometrice plane (triunghi, cerc, pătrat, etc.), planșe cu contur gol, carduri cu provocări (*Construiește o casă cu două pătrate și un triunghi*).
- **Descriere:** Copiii assemblează forme pentru a crea structuri sau scene și discută despre formele folosite și poziții/amplasare (*Triunghiul este sus, pătratul este dedesubt*).
- **Competențe:** recunoașterea formelor, vocabular ce indică poziția (sus, jos, lângă), construcție geometrică.
- **Fundamentare:** (Sarama *et al.*, 2021) subliniază valoarea introducerii timpurii a relațiilor spațiale și geometrice prin activități practice și discuții ghidate.

Observație: Se pot utiliza și aplicații interactive digitale. (Clements *et al.*, 2013) arată că tehnologia sporește înțelegerea prin vizualizare și feedback imediat.

Activități pentru dezvoltarea gândirii logice și a tiparelor

Colierul logic

- **Materiale:** mărgelile colorate, sfoară, carduri cu modele (ex.: roșu–albastru–roșu–albastru)
- **Descriere:** copiii construiesc coliere urmărind tipare, apoi creează și propun tipare proprii colegilor. Se discută regularitatea și regula tiparului.
- **Competențe:** recunoașterea și extinderea tiparelor, formularea de reguli, gândire predictivă.
- **Fundamentare:** (Baroody *et al.*, 2021) subliniază că învățarea timpurie a tiparelor este corelată cu succesul ulterior în algebră și în gândirea logică.

Observație: pentru învățământul primar, se pot introduce secvențe numerice (2, 4, 6,...) sau geometrice (pătrat, triunghi, pătrat,...), cu sarcina de a anticipa elementul lipsă sau de a explica regula.

Activitate pentru rezolvarea de probleme și situații aplicate

Cum împărțim gustările

- **Materiale:** farfurii, jetoane sau gustări reale (fructe, biscuiți)
- **Descriere:** copiii primesc o situație reală: *Avem nouă biscuiți și trei copii. Cum îi împărțim în mod egal?* Discută, încearcă soluții, justifică alegerea.
- **Competențe:** împărțire, raționament multiplicativ, estimare, exprimare verbală a raționamentului.
- **Fundamentare:** (OECD, 2023; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2009) subliniază că sarcinile autentice de rezolvare de probleme dezvoltă gândirea flexibilă și transferul interdisciplinar.

Observație: Se pot adăuga condiții (ex.: *Ce facem dacă mai vine un copil?*) pentru a încuraja raționamente adaptative și restructurarea soluțiilor.

Activitate pentru consolidarea vocabularului matematic

Ghicește forma! (joc de descriere și deducție)

- **Materiale:** piese geometrice ascunse într-un sac textil.
- **Descriere:** Un copil atinge o piesă cu mâna, fără să o vadă și o descrie colegilor: *Are trei colțuri, toate egale.* Colegii trebuie să o identifice.
- **Competențe:** vocabular geometric, ascultare activă, deducție, comunicare.

- **Fundamentare:** (Arizmendi *et al.*, 2021; Soto-Calvo *et al.*, 2020) arată că limbajul matematic expresiv se corelează cu dezvoltarea conceptuală și autoreglarea.

Observație: Integrarea în rutina zilnică susține generalizarea vocabularului în contexte reale: *Câți pași sunt până la bibliotecă?* sau *Ce formă are perna ta?*

Remarcă:

1. Toate aceste activități pot fi ajustate pe traiectorii de învățare, conform modelului propus de (Clements & Sarama, 2020), care propune succesiuni logice de dezvoltare conceptuală. Educatorii sunt încurajați să observe, să documenteze și să adapteze sarcinile în funcție de stadiul fiecărui copil (Clements *et al.*, 2023; Baroody *et al.*, 2023).
2. Pentru copiii de 3–4 ani, activitățile trebuie să aibă durată scurtă (5–10 minute), să implice materiale concrete, repetiție verbală și sprijin direct din partea adultului. Implicarea emoțională (poveste, joc de rol, animale preferate) ajută considerabil.

Rolul educatorului și formarea profesională

Predarea matematicii în educația timpurie nu poate fi concepută în absența unui actor central: educatorul. Mai mult decât un simplu facilitator, cadrul didactic este arhitectul învățării, un profesionist care observă, provoacă, adaptează și susține traiectoriile individuale ale copiilor în învățarea matematicii. Din această perspectivă, formarea profesională a educatorilor devine o condiție esențială pentru calitatea experiențelor matematice timpurii și pentru reducerea decalajelor educaționale.

Rolul educatorului ca facilitator al traiectoriilor de învățare

Modelul traiectoriilor de învățare propus de Clements & Sarama (2020) presupune că învățarea matematicii evoluează prin secvențe predictibile și fundamentate științific, iar rolul educatorului este de a poziționa copilul corect pe această traiectorie și de a-i oferi posibilități care să îl provoace la pasul următor. Acest demers cere o înțelegere profundă a dezvoltării numerice, geometrice și logice timpurii. Baroody *et al.* (2023) subliniază că educatorii trebuie să observe cu atenție strategiile spontane ale copiilor și să decidă când să intervină, cum să reformuleze o întrebare sau cum să introducă un material manipulativ potrivit. De exemplu, atunci când un copil spune „unu, doi, trei, patru, ...” fără a face corespondența cu obiectele, educatorul poate interveni cu întrebări care ghidează copilul spre o înțelegere conceptuală, nu doar mecanică, a numărării.

Educația matematică timpurie eficientă nu presupune doar transmiterea unor lecții, ci mai ales construirea de contexte în care copilul explorează, întreabă, greșește, descoperă. Clements & Sarama (2023) argumentează că educatorii care aplică traiectorii de învățare tind să personalizeze mai eficient predarea și să obțină progrese mai consistente în învățarea matematicii.

Formarea continuă și dezvoltarea competențelor profesionale în domeniul matematicii timpurii

Educația matematică timpurie solicită competențe specializate, iar studiile arată că mulți educatori nu au încredere deplină în propriile abilități de predare a matematicii. Papic & Papic (2025) arată că, deși unele cadre didactice din mediul preșcolar au convingeri pozitive despre importanța predării matematice, nivelul de siguranță pedagogică în abordarea conținuturilor matematice rămâne unul scăzut. Această discrepanță între intenții și practici reale subliniază nevoia de formare continuă axată pe practici bazate pe dovezi.

Intervențiile care utilizează modelul traiectoriilor de învățare s-au dovedit eficiente în îmbunătățirea competențelor didactice. Sarama *et al.* (2016) au demonstrat că programele de formare profesională care includ practica reflectivă, utilizarea tehnologiei și analiza progresului copiilor, contribuie semnificativ la transformarea modului în care educatorii planifică și evaluează învățarea matematică.

În România, provocările sunt accentuate de insuficiența resurselor de formare inițială și continuă, aspect semnalat de Matei (2022), care evidențiază lipsa unei abordări sistematice în formarea matematică a cadrelor didactice din învățământul timpuriu. În plus, raportul *Romanian Primary Mathematics Study* (British Council Romania, 2024) a scos în evidență că formarea matematică este adesea marginalizată în curriculumul formării inițiale, iar practicienii raportează nevoia de materiale adaptate și sprijin în aplicarea învățării prin joc.

Colaborare, reflecție și învățare profesională în comunitate

Un alt aspect esențial în formarea și susținerea educatorilor este participarea la cursuri de practică profesională. Potrivit Education Review Office (2022), formarea este mai eficientă atunci când educatorii învață unii de la alții, discută observații din practică și colaborează în crearea de medii matematice stimulative.

De exemplu, proiectele de “lesson study” sau “communities of inquiry” permit educatorilor să dezvolte secvențe didactice împreună, să le implementeze, să le observe și să le analizeze în mod critic, pe baza rezultatelor.

Astfel de modele sunt asociate cu dezvoltarea unei mentalități de cercetare pedagogică (Papic & Papic, 2025; O'Neill *et al.*, 2022) și cu creșterea calității intervențiilor didactice.

La nivel internațional, documentele strategice (OECD, 2023; Eurydice, 2025) insistă asupra importanței învățării colaborative și a formării bazate pe date. Aceasta presupune ca educatorii să înțeleagă instrumentele de observare și evaluare timpurie (Outhwaite *et al.*, 2024) și să folosească rezultatele pentru a ajusta procesul de predare.

Remarcă: Rolul educatorului în predarea matematicii timpurii este complex, dinamic și profund influențat de nivelul de formare profesională. Aplicarea traiectoriilor de învățare, utilizarea resurselor concrete și digitale, încurajarea dialogului matematic și construirea unor contexte provocatoare de învățare necesită competențe didactice specializate. Pentru a putea sprijini cu adevărat dezvoltarea matematică a copiilor, educatorii trebuie, la rândul lor, să beneficieze de sprijin, formare continuă și spații pentru reflecție profesională colaborativă.

Evaluarea progresului matematic în educația timpurie

Evaluarea învățării matematicii timpurii joacă un rol esențial în susținerea dezvoltării optime a copiilor și în adaptarea intervențiilor didactice. Aceasta trebuie să fie formativă, neintruzivă, centrată pe copil și integrată în activitățile cotidiene, pentru a nu transforma momentul evaluării într-o sursă de anxietate.

Evaluarea prin observare și documentare continuă

Observația sistematică este pilonul evaluării autentice în educația timpurie. Prin caracterul său natural și continuu, această formă de evaluare oferă o perspectivă complexă și realistă asupra modului în care copilul explorează, interacționează și construiește înțelesuri matematice în situații cotidiene. Spre deosebire de evaluările formale sau testările standardizate, observația permite educatorului să surprindă procesele cognitive „în acțiune”, identificând nu doar ce știe copilul, ci mai ales cum gândește, ce strategii folosește, cum își exprimă ideile și cum reacționează în fața provocărilor matematice (Clements & Sarama, 2020).

Acest tip de evaluare este deosebit de important în primii ani de viață, când expresia matematică a copilului este adesea nonverbală, fragmentară și strâns legată de contextul social și emoțional. (Education Review Office, 2022) subliniază că observația atentă, consecventă și bine documentată

540 le oferă educatorilor informații esențiale despre progresul fiecărui copil, permițându-le să planifice intervenții adecvate, să adapteze resursele și să identifice momentul optim pentru introducerea unor concepte noi. În acest fel, evaluarea devine o formă de sprijin, nu de ierarhizare și contribuie la conturarea unui climat propice de învățare în care copilul se simte înțeles și încurajat.

Mai mult, observarea sistematică sprijină procesul de corefecție pedagogică, permițând educatorilor să colaboreze, să compare perspective și să construiască împreună înțelegeri mai profunde ale dezvoltării matematice timpurii (Papic & Papic, 2025). Practici precum portofoliile, jurnalele pedagogice, capturile video ale interacțiunilor sau schemele de codificare a strategiilor pot transforma observația într-un proces documentat și personalizat. În acest sens, observația nu este doar o tehnică de evaluare, ci un instrument de cercetare pedagogică în sine, o fereastră către gândirea matematică a copilului.

Practicienii pot utiliza o varietate de instrumente calitative pentru a susține observarea sistematică a progresului matematic în educația timpurie. Printre cele mai frecvent folosite se numără jurnalele de observație, în care cadrele didactice notează în mod regulat comportamente, răspunsuri, strategii și momente semnificative din activitățile zilnice ale copiilor. Aceste însemnări pot urmări evoluția unei abilități matematice specifice, cum ar fi înțelegerea succesiunii numerice sau a relațiilor cantitative, sau pot reflecta tranzițiile dintre diferite etape ale traiectoriilor de învățare (Clements & Sarama, 2020).

Portofoliile individuale constituie un alt instrument valoros, oferind o imagine complexă și longitudinală a dezvoltării copilului. Acestea pot include lucrări ale copiilor, înregistrări ale jocurilor și construcțiilor, fotografii, fișe completate cu sprijinul educatorului sau individual, dar și notițe ale educatorului despre procesul de învățare. Portofoliul nu este doar o colecție de produse finite, ci mai ales o documentare a parcursului, a felului în care copilul gândește, încearcă, greșește, corectează și reușește.

În plus, utilizarea de capturi video sau audio ale activităților matematice permite educatorilor să revadă momente-cheie, să analizeze în detaliu interacțiunile verbale și nonverbale și să reflecteze asupra calității sprijinului pedagogic oferit. De exemplu, o înregistrare video a unui copil care construiește o structură din cuburi numerotate poate oferi indicii despre înțelegerea secvențelor, recunoașterea simbolurilor și dezvoltarea limbajului matematic spontan (Baroody *et al.*, 2023).

Un alt instrument util sunt clusterelor descriptive — fișe de evaluare narativă în care educatorul grupează observațiile în funcție de

domeniile dezvoltării matematice (spre exemplu: numerație, formare de tipare, orientare spațială) și de nivelurile atinse. Acestea permit o interpretare mai nuanțată a datelor și facilitează discuțiile între cadre didactice, precum și comunicarea cu părinții despre progresul copilului.

Toate aceste forme de documentare transformă observarea într-un instrument autentic de evaluare formativă, în care accentul cade pe înțelegerea proceselor de gândire ale copilului, nu doar pe verificarea unor „rezultate finale”. Prin corelarea datelor culese cu traiectoriile de învățare, educatorii pot poziționa copilul în mod realist în procesul educațional și pot adapta activitățile viitoare în funcție de nevoile sale specifice (Education Review Office, 2022; Outhwaite *et al.*, 2024). Astfel, evaluarea devine un proces reflexiv și continuu, iar datele adunate constituie un reper esențial al progresului individual și al ritmului de învățare, sprijinind deciziile pedagogice și promovând o abordare centrată pe copil și pe potențialul său de dezvoltare.

Aceste tipuri de documentare sprijină o reflecție autentică a educatorului și permit planificarea unor activități care se potrivesc etapelor cognitive ale copiilor, în conformitate cu principiile modelului traiectoriilor de învățare. Conform acestui model, învățarea matematicii nu se produce într-un mod aleatoriu, ci urmează o succesiune previzibilă de etape: de la înțelegeri informale, la niveluri intermediare de raționament, până la stăpânirea conceptuală și procedurală (Clements & Sarama, 2023). Prin urmare, educatorul nu doar observă comportamentele matematice ale copilului, ci le interpretează în raport cu o hartă predictibilă a dezvoltării și le folosește pentru a decide ce provocări educaționale sunt potrivite în continuare.

Această reflecție este profund profesională: ea implică nu doar recunoașterea unui comportament, ci și înțelegerea semnificației acestuia în contextul traiectoriei individuale a fiecărui copil. De exemplu, un copil care sortează obiecte în funcție de culoare și apoi le aliniază poate fi considerat că se află într-un stadiu incipient al dezvoltării conceptului de tipare. Dacă educatorul cunoaște etapele acestei traiectorii, va ști să propună următoarea activitate (cum ar fi extinderea secvenței sau introducerea unui nou criteriu de sortare) pentru a stimula progresul cognitiv (Baroody *et al.*, 2023).

Documentarea riguroasă, prin portofolii, fișe de observare și înregistrări narative, îi oferă educatorului o imagine de ansamblu asupra traseului fiecărui copil și facilitează planificarea diferențiată, adaptată atât vârstei cât și nivelului real de înțelegere al copilului. În acest fel, modelul traiectoriilor de învățare nu rămâne doar o teorie abstractă, ci un instrument practic de sprijin didactic, care transformă datele observate în decizii pedagogice relevante și susține progresul autentic al copilului.

Mai mult, prin reflecție și documentare, educatorii pot identifica și eventualele blocaje în traiectoria de învățare, fie că este vorba de lipsa unei expuneri, de o dificultate cognitivă sau de o neconcordanță între sarcină și nivelul de dezvoltare al copilului. Astfel, intervențiile pot fi personalizate, sprijinind fiecare copil în propriul său ritm, cu resurse și strategii adecvate nivelului său actual de învățare (Clements & Sarama, 2023).

Instrumente formale și informale adaptate vârstelor mici

Evaluarea riguroasă nu exclude instrumentele formale, dar acestea trebuie adaptate vârstei preșcolare sau a primilor ani de școală primară. Spre deosebire de testările standardizate aplicate în învățământul superior, în educația timpurie accentul trebuie să cadă pe metode de evaluare prietenoase, accesibile, care să respecte ritmul, capacitatea de concentrare și nevoia de joc a copilului mic. În acest context, instrumentele formale trebuie concepute astfel încât să fie integrate în activități semnificative pentru copil, să nu creeze presiune sau anxietate și să furnizeze date valide și relevante despre stadiul dezvoltării matematice.

Outhwaite *et al.* (2024), în analiza lor sistematică a instrumentelor psihometrice pentru educația timpurie, evidențiază o serie de evaluări care pot fi utilizate pentru a măsura competențele numerice fundamentale (cum ar fi recunoașterea cifrelor, numărarea obiectelor, comparația cantitativă sau raționamentul spațial și geometric). Cu toate acestea cercetătorii avertizează că instrumentele formale, luate izolat, riscă să ofere o imagine incompletă a potențialului copilului, dacă nu sunt corelate cu observațiile contextualizate în activitățile de joc, explorare și comunicare.

Mai mult, copiii foarte mici nu răspund întotdeauna în mod predictibil sau constant la sarcinile formale, chiar dacă posedă competențele respective în situații reale. Acest fenomen este cunoscut în literatura de specialitate drept „transfer contextual limitat” (Clements & Sarama, 2020), subliniind necesitatea triangulării datelor din evaluarea formală cu cele din observație directă și documentare continuă. Așadar, valoarea diagnostică a unui instrument formal este amplificată atunci când este susținută de o înțelegere holistică a comportamentului și exprimării matematice a copilului.

În plus, este important ca aceste instrumente formale să fie construite pornind de la traiectoriile naturale de învățare, nu doar de la standarde curriculare rigide. De exemplu, un chestionar care verifică dacă un copil „știe să adune până la 10” poate rata faptul că acel copil se află într-o etapă esențială de dezvoltare în care de abia își construiește ideea de cardinalitate

(o etapă premergătoare care trebuie susținută și consolidată (Baroody *et al.*, 2023). În acest sens, instrumentele eficiente sunt cele care evaluează procesul, nu doar produsul final.

De asemenea, ghidurile de bună practică (Education Review Office, 2022) recomandă folosirea chestionarelor descriptive și a rubricilor simple, cu criterii clare (ex.: „poate recunoaște trei forme geometrice”, „poate forma o mulțime de cinci obiecte”) și subliniază că instrumentele formale pot include și liste de verificare a competențelor, rubrici simple și scurte momente de interacțiune ghidată (de exemplu: jocuri de potrivire, clasificare sau construcție), în care copilul este invitat să-și demonstreze în mod natural înțelegerile care, pot fi completate în timpul activității, fără presiunea unei evaluări propriu-zise. Aceste activități, deși sunt structurate, trebuie să păstreze un ton jucăuș, să fie bazate pe încredere și să permită copilului să se exprime fără teama de a greși.

În concluzie, evaluările formale pot aduce valoarea reală în învățământul preșcolar doar în măsura în care sunt adaptate dezvoltării copilului, integrate în contexte familiare și interpretate în complementaritate cu datele obținute din dezvoltarea continuă. Evaluarea eficientă în educația timpurie este deci, una echilibrată, multimodală și centrată pe procesul de învățare, nu doar pe performanța punctuală.

Feedbackul și rolul evaluării în adaptarea demersului pedagogic

Feedbackul eficient este formula scalară a transformării evaluării într-un motor al învățării. În contextul educației timpurii, feedbackul constructiv trebuie să fie imediat, pozitiv, clar și orientat spre proces și adaptat nivelului de dezvoltare al copilului (Education Review Office, 2022), nu doar rezultatul final al unei activități, sau doar un comentariu la comportamentul sau performanța copilului. Astfel, acesta devine un instrument activ de modelare a gândirii, motivației și perseverenței în sarcinile cognitive, spre deosebire de feedbackul evaluativ sau comparativ (*Ai fost cel mai rapid!*) care poate induce presiune sau competiție. Mesaje simple ca „Ai numărat bine până la cinci, acum crezi că poți încerca până la șase?” pot stimula curiozitatea, încrederea și motivația învățării.

Astfel, comentariile educatorului trebuie să reflecte observarea atentă a eforturilor copilului și să valorizeze strategiile folosite mai mult decât răspunsurile corecte sau rezultatul final. Carlson (2023) arată că acest tip de feedback contribuie semnificativ la dezvoltarea funcțiilor executive, în special a autoreglării și flexibilității cognitive, elemente esențiale în învățarea matematică. De exemplu, un mesaj precum: „Ai numărat bine până la

544 cinci, acum crezi că poți încerca să numeri până la șase?” nu doar validează realizarea anterioară, ci introduce o provocare accesibilă, care stimulează încrederea copilului și curiozitatea cognitivă.

De asemenea, feedbackul eficient deschide spații pentru reflecție și explorare, încurajând copilul să-și revizuiască gândirea și să testeze ipoteze. Prin formulări deschise („Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?”, „Cum ai putea face altfel?”, „Vrei să încerci din nou în alt mod?”), educatorul sprijină mentalitatea de creștere (*growth mindset*), adică ideea că efortul duce la progres, iar greșelile sunt oportunități de învățare, nu eșecuri (Baroody *et al.*, 2022).

Importanța formulării pozitive este de asemenea esențială. În loc să corecteze sau să eticheteze, educatorul poate direcționa subtil copilul către alternative („Ai pus șapte cuburi aici, mai verificăm o dată împreună?”) sau îl poate invita să-și argumenteze alegerile („Cum ai știut că sunt mai multe cuburi roșii decât galbene?”). În acest mod, feedbackul devine parte din dialogul matematic autentic, stimulând exprimarea gândirii și dezvoltarea limbajului specific.

Cercetările din domeniul educației timpurii arată că frecvența și calitatea feedbackului sunt mai importante decât cantitatea de sarcini parcurse. Un feedback consistent și personalizat contribuie la consolidarea relației pedagogice și oferă copilului un mediu emoțional sigur în care să își asume riscuri cognitive (Outhwaite *et al.*, 2024). În plus, prin integrarea feedbackului în momente naturale de joc, educatorul normalizează dialogul reflexiv și sprijină învățarea activă și autentică.

În concluzie, feedbackul eficient în educația matematică timpurie este mai mult decât o corectare: este o formă de susținere, ghidare și provocare cognitivă care valorifică fiecare pas din procesul de învățare. Prin formulări clare, pozitive, orientate spre proces și adaptate nivelului de dezvoltare, educatorul poate cultiva în copil încrederea de a explora, curajul de a greși și motivația de a progresa.

Provocări și soluții în predarea matematicii timpurii

Diversitatea nivelurilor de dezvoltare

Una dintre cele mai frecvente provocări întâlnite în predarea matematicii la vârste mici este heterogenitatea nivelurilor de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială ale copiilor dintr-o grupă/clasă. Într-o singură clasă preșcolară sau de început de ciclu primar, se pot întâlni copii care abia încep să înțeleagă relațiile cantitative de bază și alții care fac deja operații simple de adunare și scădere. Aceste diferențe de ritmuri și stiluri

de învățare solicită din partea educatorului/învățătorului o abordare pedagogică diferențiată și flexibilă, care să permită fiecărui copil să avanseze în propriul său ritm.

Modelul traiectoriilor de învățare oferă un cadru valoros pentru înțelegerea acestor diferențe, permițând practicienilor să identifice unde se situează fiecare copil în raport cu o secvență de dezvoltare validată științific. Prin această înțelegere, educatorii pot forma obiective realiste, intermediare și accesibile, evitând așteptările nerealiste sau activitățile care suprasolicită cognitiv copilul.

De asemenea, abordările care pun accent pe învățarea prin joc, provocări graduale și dialog susținut permit crearea unui cadru de învățare incluziv, în care toți copiii, indiferent de nivelul lor de începere, se simt valorizați și sprijiniți (Papic & Papic, 2025). Soluția propusă de literatura de specialitate este integrarea strategiilor de predare diferențiată, a centrelor de activitate care permit autoreglarea și a rutinei de observație continue pentru a adapta provocările la nevoile fiecărui copil (Baroody *et al.*, 2023; Education Review Office, 2022).

Lipsa resurselor didactice

O altă provocare majoră în predarea matematicii timpurii, în special în mediile educaționale defavorizate sau rurale, o reprezintă insuficiența resurselor materiale și a materialelor didactice de calitate. Multe unități de învățământ nu dispun de jocuri matematice specializate, de materiale manipulative sau de infrastructură digitală care să sprijine învățarea activă și exploratorie.

Clements *et al.* (2023) subliniază importanța materialelor concrete (cum ar fi blocurile logice, cuburile unifix, riglele, formele geometrice), care contribuie esențial la tranziția copilului de la gândirea manipulativă la reprezentarea abstractă. Lipsa acestor resurse nu înseamnă că predarea eficientă este imposibilă, dar impune necesitatea creativității și adaptabilității didactice. Ca soluție, numeroși cercetători și practicieni sugerează utilizarea materialelor naturale și reciclabile (bețișoare, pietricele, capace, sfori, piese lego) în proiectarea unor activități de matematică. Acestea nu doar că înlocuiesc materialele costisitoare, dar pot stimula gândirea creativă și ecologică a copilului (Soto-Calvo *et al.*, 2020).

În același timp, parteneriatele locale: părinții, comunitățile, organizațiile nonguvernamentale, pot contribui semnificativ la dotarea spațiilor educaționale. De exemplu, proiectul Romanian Primary Mathematics Study realizat de British Council România în 2024 recomandă dezvoltarea

546 resurselor didactice accesibile și adaptate contextului românesc, care pot fi folosite în mod flexibil pentru a sprijini conceptul de traiectorii de învățare fără dependența excesivă de tehnologie.

Pregătirea educatorilor și formarea continuă

Nu în ultimul rând, calitatea predării matematicii în educația timpurie este profund influențată de nivelul de formare pedagogică și profesională a educatorilor. Numeroase studii arată că, adesea, cadrele didactice din educația timpurie nu se simt suficient de încrezătoare în abilitățile lor matematice sau în capacitatea de a explica conceptele într-un mod accesibil copiilor mici (Papic & Papic, 2025; Baroody & Lai, 2022). Această lipsă de încredere poate conduce la evitarea unor activități matematice mai complexe, la repetitivitate sau la utilizarea unor strategii didactice mai rigide. Sarama *et al.* (2016) demonstrează că programele de formare continuă bazate pe modelul traiectoriilor de învățare pot avea un impact semnificativ asupra practicii efective a cadrelor didactice, crescând nivelul de profesionalism, capacitatea de a diferenția predarea și gradul de implicare al copiilor în învățarea activă.

Prin urmare, este esențial ca sistemele educaționale să investească în formări pedagogice consistente, aplicate și susținute pe termen lung, care să includă atât conținut matematic, cât și exemple de bune practici, studii de caz și mentorat. Accesul la ghiduri metodologice, instrumente de evaluare formative, resurse vizuale și feedback profesional poate transforma modul în care educatorii înțeleg și transmit copiilor conținutul matematic (Clements & Sarama, 2020; Education Review Office, 2022).

Mai mult, dezvoltarea comunităților profesionale de învățare, în care cadrele didactice împărtășesc idei, meditează împreună asupra provocărilor și sprijină dezvoltarea profesională reciprocă, poate avea un rol decisiv în schimbarea culturii pedagogice în educația matematică timpurie (Matei, 2022, OECD, 2023).

În ciuda provocărilor semnificative, predarea matematicii la vârste mici poate deveni o practică pedagogică transformatoare atunci când este ghidată de cunoaștere științifică, resurse adaptate și profesionalism didactic. Modelul traiectoriilor de învățare oferă un cadru coerent de înțelegere a diversității, iar sprijinul sistemic pentru resurse și formare este cheia pentru transformarea matematicii timpurii într-o experiență autentică de descoperire, bucurie și dezvoltare.

Concluzii și recomandări pentru practicieni

Sintetizarea celor mai importante idei

Matematica în educația timpurie nu este doar despre numere și operații, ci despre formarea unei structuri cognitive, afective și sociale care va susține învățarea pe termen lung. Cercetările analizate evidențiază faptul că dezvoltarea gândirii matematice începe devreme și este profund legată de interacțiunea cu mediul, cu adultul și cu limbajul. Competențele de bază precum recunoașterea cantității, înțelegerea cardinalității, explorarea spațiului sau raționamentul asupra tiparelor, se dezvoltă în mod progresiv, prin jocuri, explorare și ghidaj pedagogic.

Un principiu esențial al predării eficiente este modelul traiectoriilor de învățare, care oferă o hartă clară a modului în care copiii progresează natural în înțelegerea conceptelor matematice. Prin acest model, educatorii pot observa, evalua și interveni personalizat, ținând cont de ritmul și nivelul fiecărui copil. Predarea nu se reduce la conținuturi izolate, ci este parte a unei relații educaționale în care copilul învață cu sens, cu plăcere și cu încredere în propriile resurse.

De asemenea, rolul evaluării formative și a feedbackului constructiv este fundamental în susținerea progresului. Evaluarea nu este un scop în sine, ci un proces continuu de înțelegere a copilului, iar feedbackul devine un instrument de învățare, nu doar de corectare.

Sugestii practice pentru planificarea activităților

Pentru a transforma matematica într-o experiență atractivă și accesibilă, educatorii pot integra următoarele sugestii în planificarea și desfășurarea activităților:

- **Planificarea secvențială:** activitățile matematice trebuie construite progresiv, pornind de la ceea ce copilul poate face singur sau cu sprijin minim. Utilizarea traiectoriilor de învățare ajută la identificarea „următorului pas”.
- **Diversificarea strategiilor:** folosiți o combinație de jocuri, povești, cântece, activități de manipulare și situații din viața reală pentru a face conceptele matematice relevante și interesante. De exemplu, o simplă activitate de pregătire a gustării, poate deveni ocazia ideală de a număra, împărți și compara.
- **Materiale vizuale și manipulative:** integrați în mod constant obiecte care pot fi atinse, mutate și explorate pentru a ancora învățarea în concret.

- **Activități diferențiate:** asigurați sarcini de dificultăți variabile în cadrul aceleiași lecții. De exemplu, într-o activitate despre forme, unii copii pot construi cu forme, alții le pot compara, iar unii pot crea tipare complexe.
- **Integrarea în rutina zilnică:** matematica nu trebuie limitată la „activitatea de la masă”. Întreaga zi oferă contexte naturale de învățare: măsurarea apei în jocul cu nisip, sortarea hainelor atunci când ne dezbrăcăm, estimarea timpului rămas până la joacă.

Observația ca metodă de evaluare: țineți jurnale pedagogice sau fișe de observație pentru a urmări cum progresează fiecare copil, nu doar în raport cu curriculumul, ci și cu propriile sale traiectorii.

Îndemnuri pentru susținerea unei atitudini pozitive față de matematică

Unul din cele mai importante daruri pe care educatorii îl pot oferi copiilor mici este o relație pozitivă cu matematica, una bazată pe curiozitate, încredere și plăcerea de a explora. Această atitudine se construiește în timp prin:

- **Normalizarea greșelii:** Transmiteți copiilor ideea că greșelile sunt firești și utile în procesul de învățare. Mai important decât „răspunsul corect” este gândirea și efortul depus.
- **Întrebări deschise:** Încurajați copiii să-și exprime ideile matematice, chiar dacă sunt incomplete sau incorecte. Întrebările: „Cum te-ai gândit?”, „De ce ai ales asta?”, „Cum ai putea face altfel?” cultivă gândirea critică.
- **Limbaj matematic pozitiv:** Folosiți expresii precum: „Îmi place cum ai gândit!”, „Ai descoperit o strategie interesantă!”, „Te-ai descurcat excelent cu forma asta!” pentru a întări conexiunea emoțională cu succesul.
- **Modelarea de către adult:** Arătați copiilor că și adulții pot pune întrebări, pot fi curioși, pot face calcule și greșeli. Aceasta reduce anxietatea și creează un climat de învățare cooperant.
- **Păstrarea jocului ca mediu central de învățare:** Atâta timp cât copilul se joacă, el este implicat activ, motivat intern și dispus să-și asume riscuri cognitive. Nu transformați matematica într-un set de reguli reci, ci într-o aventură logică în care fiecare copil are un rol.

Predarea matematicii în educația timpurie este un proces complex, dar cu un potențial imens de a influența pozitiv dezvoltarea copilului pe termen lung. Cu resurse adecvate, formarea profesională continuă și o pedagogie centrată pe copil, fiecare educator poate deveni un arhitect al gândirii matematice timpurii, punând bazele unei relații sănătoase și durabile cu știința numerelor, formelor și relațiilor.

- Agrawal, J. & Morin, L.L. (2016), EvidenceBased Practices: Applications of Concrete Representational Abstract Framework across Math Concepts for Students with Mathematics Disabilities. Learning Disabilities: A Contemporary Journal. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12093>
- Arizmendi, G.D., Li, J.T., van Horn, M.L., Petcu, S.D. & Swanson, H.L. (2021), Language-focused interventions on math performance for English learners: A selective meta-analysis of the literature, Learning Disabilities Research & Practice, 36(1), 56–75. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12239>
- Baroody, A.J. & Lai, M. (2022), The development and assessment of counting-based cardinal number concepts. Educational Studies in Mathematics, 111(2), 185–205.
- Baroody, A.J., Clements, D.H. & Sarama, J. (2022), Lessons Learned from 10 Experiments That Tested the Efficacy and Assumptions of Hypothetical Learning Trajectories, Education Sciences, 12(3), 195. <https://doi.org/10.3390/educsci12030195>
- Baroody, A.J., Mix, K. S., Kartal, G. & Lai, M.- lung. (2023), The Development and Assessment of Early Cardinal-Number Concepts, *Journal of Numerical Cognition*, 9(1), 182–195. <https://doi.org/10.5964/jnc.10035>
- Baroody, A.J., Yilmaz, N., Clements, D.H. & Sarama, J. (2021), Evaluating a Basic Assumption of Learning Trajectories: The Case of Early Patterning Learning, *Journal of Mathematics Education*, 14(2), 8–32. <https://doi.org/10.26711/007577152790071>
- British Council România (2024), *Romanian Primary Mathematics Study (RPMS)* [Raport], British Council România, accesat în data de 22.08.2025. <https://www.britishcouncil.ro/en/programmes/education/romanian-primary-mathematics-study>
- Canadian Teacher Magazine (2018), The Value of Early Mathematics Learning Trajectories. Retrieved from <https://canadianteachermagazine.com/2018/04/15/the-value-of-early-mathematics-learning-trajectories>
- Carlson, S.M. (2023), Let me choose: The role of choice in the development of executive function skills. *Current Directions in Psychological Science*, 32(3), 220–227. <https://doi.org/10.1177/09637214231159052>
- Clipa, O. și Bogdan, I. (2022), Jocul în grădiniță, *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță, Ghid pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 105–124.
- Clements, D.H., Sarama, J., Wolfe, C.B. & Spitler, M.E. (2013), Longitudinal Evaluation of a Scale-Up Model for Teaching Mathematics With Trajectories and Technologies: Persistence of Effects in the Third Year, *American Educational Research Journal*, 50(4), 812–850. <https://doi.org/10.3102/0002831212469270>
- Clements, D.H., Lizcano, R. & Sarama, J. (2023), Research and Pedagogies for Early Math. *Education Sciences*, 13(8), 839. <https://doi.org/10.3390/educsci13080839>
- Clements, D.H., Sarama, J., Wolfe, C.B. & Spitler, M.E. (2013), Longitudinal Evaluation of a Scale-Up Model for Teaching Mathematics With Trajectories and Technologies: Persistence of Effects in the Third Year, *American Educational Research Journal*, 50(4), 812–850. <https://doi.org/10.3102/0002831212469270>

- 550 Clements, D.H. & Sarama, J. (2020), *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach* (3rd ed.), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083528>
- Education Review Office (2022), *Early mathematics: A guide for improving teaching and learning*, ERO.
- Eurydice (2025), *Key data on early childhood education and care in Europe 2025*. European Commission, Eurydice Network
- Hersant, M. (2023), *Doing mathematics in kindergarten: Under what conditions?*. arXiv preprint arXiv:2305.14811
- Lee, K. & Sarama, J. (2023), *Embodied spatial reasoning in mathematics education: A thematic review (2009–2021)*. *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00446-0>
- Matei, F.L. (2022), The Romanian Curriculum of Early Education and Primary Education, *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 3(1), 2022. 50–60. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0004>
- National Research Council (2009), *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity* (Capitolul 6), The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/read/12519/chapter/6>
- O'Neill, S., Gillic, C. & Kingston, K. (2022), *Pedagogical strategies and approaches to support numeracy in early childhood*, Department of Education (Ireland).
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (volume I): The State of Learning and Equity in Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881en>
- Outhwaite, L.A., Aunio, P., Leung, J.K.Y. *et al.* (2024), Measuring Mathematical Skills in Early Childhood: a Systematic Review of the Psychometric Properties of Early Maths Assessments and Screeners, *Educ Psychol Rev* 36, 110. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09950-6>
- Papic, M.M., Papic, C. Is Confidence in Mathematics Pedagogy Enough? Exploring Early Childhood Teachers' Mathematics Beliefs and Confidence, *Early Childhood Educ J* (2025). <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01840-4>
- Sarama, J., Clements, D.H., Baroody, A.J., Kutaka, T.S., Chernyavskiy, P., Shi, J. & Cong, M. (2021), Testing a Theoretical Assumption of a Learning-Trajectories Approach in Teaching Length Measurement to Kindergartners. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211026657>
- Sarama, J., Clements, D.H., Wolfe, C.B. & Spitler, M.E. (2016), Professional development in early mathematics: effects of an intervention based on learning trajectories on teachers' practices. *NOMAD Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(4), 29–55. <https://doi.org/10.7146/nomad.v21i4.148741>
- Soto-Calvo, E., Simmons, F.R., Adams, A.M., Francis, H.N., Patel, H. & Giofrè, D. (2020), Identifying the preschool home learning experiences that predict early number skills: Evidence from a longitudinal study, *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 314–328.
- Yang, W., Liu, H., Chen, N., Xu, P. & Lin, X. (2020), Is early spatial skills training effective? A meta-analysis, *Frontiers in Psychology*, 11, 1938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01938>

Exploratori mici, idei mari. Învățarea bazată pe investigație în educația timpurie. De la curiozitate naturală la competențe ale viitorului și de la evidențe științifice la practici autentice

Conf. univ. dr. Cosmina Mironov
(Universitatea din București)

1. Introducere

Secolul XXI redefinesc fundamental ceea ce înseamnă a pregăti un copil pentru viață și muncă. Trăim într-o lume în care cunoașterea devine rapid accesibilă, iar ritmul schimbării sociale, tehnologice și economice devine tot mai amețitor. Digitalizarea accelerată și automatizarea provoacă sistemele de educație să depășească logica acumulării de informații: ceea ce nu pot face tehnologia și roboții devine esențial să poată face oamenii. În acest context, nevoia de a regândi strategiile de predare-învățare nu mai este un simplu privilegiu sau o facilitare pentru educație, ci devine, fără exagerare, o necesitate și o urgență globală.

Un reper în analiza impactului automatizării asupra pieței muncii îl reprezintă studiul de referință de la Universitatea Oxford care atrage atenția asupra unor riscuri și provocări critice (Frey & Osborne, 2017). Folosind o analiză complexă, autorii arată că până la 47% dintre ocupațiile existente sunt predispuse automatizării. Cu toate acestea, reziliența umană stă în acele competențe pe care tehnologia nu le poate copia ușor — creativitatea, gândirea critică, inteligența socială și cooperarea (Frey & Osborne, 2017). Acest diagnostic clar impune un răspuns: să educăm copiii din prima copilărie pentru competențele-cheie sau abilitățile transversale (engl. „soft skills”), pentru flexibilitate, inițiativă, curiozitate și gândire critică, dincolo de simpla transmitere a conținutului, respectiv de acumulare izolată a cunoștințelor sau de cunoaștere de dragul cunoașterii.

Învățarea bazată pe investigație (ÎBI) (engl. inquiry-based learning) este o soluție recomandată în acest context și rămâne, totodată, o provocare metodologică serioasă pentru mulți profesori din învățământul preșcolar și primar. Montarea unei investigații depășește rar în practică etapa observării sau a experimentării (a treia etapă din ciclul investigativ), chiar și la copiii și elevii mari și tot rar începe cu întrebările potrivite (generală și particulară) care să asigure trecerea la etapa creației și continuarea până la încheierea ciclului și stârnirea unui nou.

Identificarea celor mai relevante dovezi și argumente științifice din literatura de specialitate despre puterea ÎBI, apoi a celor mai bune întrebări care să ghideze o investigație, analiza datelor obținute și, mai ales, folosirea lor pentru a propune noi sau adaptate soluții unei probleme cu care se confruntă în realitate copiii pot fi doar câteva descoperiri ale capitolului de față.

2. Ce sunt educația pentru știință și învățarea bazată pe investigație și de ce sunt relevante în educația timpurie?

Educația pentru știință sau științifică la nivel preșcolar influențează pozitiv curiozitatea copiilor, atitudinea față de știință și dorința de implicare în acest domeniu, aspecte care prezic atât succesul pe termen scurt, cât și pe termen lung în educație și știință (Eshach, 2006; Patrick *et al.*, 2009; Worth, 2019; Osborne *et al.*, 2003; Tao *et al.*, 2012). Asociația Națională Americană a Profesorilor de Științe recomandă o abordare prin investigare activă și independentă, în care copiii formulează și planifică propriile cercetări (NSTA, 2014). Expunerea regulată la diverse oportunități de explorare și descoperire științifică, care să permită copiilor să se joace, să observe fenomene și să tragă concluzii, este esențială pentru dezvoltarea capacităților complexe de autoreglare și reflecție asupra propriei învățări.

Literatura evidențiază beneficiile educației științifice precoc, subliniind importanța prezentării științei într-un mod adaptat nivelului de dezvoltare, care să stimuleze explorarea senzorială și acumularea de cunoștințe și abilități de bază (Eshach, 2003; NSTA, 2014; Early Childhood Stem Working Group, 2017; McClure *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2008; Trundle and Saçkes, 2015). Unii cercetători consideră copiii ca oameni de știință naturali, capabili să înțeleagă și să adapteze teoriile intuitive în funcție de noi cunoștințe (Gopnik, 2012; Buchsbaum *et al.*, 2011; Williams and Lombrozo, 2013). Totuși, alte studii arată că copiii au nevoie de instruire explicită și ghidaj structurat pentru a dobândi abilități științifice precum proiectarea experimentelor și procesarea informațiilor (Zimmerman, 2007).

Curricula de științe pentru preșcolari și activitățile de învățare plăcute stimulează dezvoltarea cunoștințelor științifice, a discursului și a atitudinilor pozitive față de știință (French, 2004; Samarapungavan *et al.*, 2008; Patrick *et al.*, 2009). *Predarea*, în general, sau *intervenția ghidată*, în educația timpurie, a științei *prin investigație* reflectă o abordare constructivistă, unde copiii colectează și analizează date, testează ipoteze și formulează concluzii independente (NRC, 2012; NGSS Lead States, 2013; Dewey, 1938; Kuhn *et al.*, 2000). Ei pot formula și modifica ipoteze, explica fenomenele prin gândire abstractă și evalua dovezi (Legare, 2012; Schulz, 2012; Williams and Lombrozo, 2013). Integrarea științei cu alte domenii de dezvoltare și tipuri de activități de învățare în grădinițe, alături de îndrumarea adecvată prin întrebări, susține dezvoltarea unor abilități esențiale, inclusiv în domeniul matematic și social (Sheridan and Samuelsson, 2001; Tunnicliffe, 2015; Bustamante *et al.*, 2018; MEC, 2024). De asemenea, învățarea științifică stimulează dezvoltarea metacogniției și autoreglării (Whitebread, D. *et al.*, 2007; Zimmerman, 2008; Jirout and Zimmerman, 2015). Mai exact, studiile indică faptul că copiii mici dezvoltă componente ale metacogniției precum monitorizarea și controlul propriu al învățării, manifestate mai ales în activități de învățare inițiate de ei înșiși, desfășurate în grupuri mici, dar și autoreglarea socială, mai ales în contexte de colaborare și învățare asistată de colegi fără supraveghere adultă (Whitebread, D. *et al.*, 2007).

Dar care este profilul preșcolarului și cum să adaptăm potrivit acestuia învățarea bazată pe investigație? Dezvoltarea copilului în primii ani de viață este un proces holistic, în care dimensiunile dezvoltării sale: fizică, socială, emoțională, cognitivă și a limbajului sunt interconectate și se influențează reciproc, fără a funcționa separat (MEC, 2024). Copiii învață prin explorarea integrată a lumii, necesitând expunere stimulativă în toate aceste domenii simultan pentru a-și dezvolta potențialul complet. Această perspectivă este esențială pentru proiectarea programelor educaționale adresate copiilor de la naștere până la 7 ani, iar ÎBI este necesar să fie adaptată specificului și nevoilor preșcolarilor pentru a valorifica curiozitatea lor naturală și a le stimula potențialul cognitiv.

În ceea ce privește caracteristicile cognitive și psihologice esențiale, preșcolarii se află în stadiul preoperațional, conform teoriei dezvoltării cognitive a lui Piaget (1972), caracterizat de un proces de gândire egocentric, concret și intuitiv, cu capacități de abstractizare sau alfabetizare abia în formare. Capacitatea lor de atenție este limitată, între 5 și 20 de minute, permițându-le totuși să manifeste o curiozitate intensă, manifestată prin întrebări frecvente precum „De ce?” și „Cum?”, care sunt expresii firești

ale procesului lor natural de învățare (MEC, 2024). Aceste particularități cer o adaptare a ÎBI care să valorifice și să privilegieze explorarea senzorială, directă, concretă și folosirea predominant vizuală a informațiilor.

Dezvoltarea limbajului și a comunicării implică capacități receptivă (ascultarea și înțelegerea) și expresivă (vorbirea, dialogul). Premisele citirii și scrierii sunt însoțite de dezvoltarea vocabularului, a gramaticii, a asocierii sunet-literă și exprimarea ideilor prin medii diverse (MEC, 2024). În acest sens, ÎBI va include experiențe bogate narative, dialog și documentări simbolice sau grafice, care să faciliteze integrarea limbajului în procesul explorator.

Referitor la dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii în educația timpurie, copiii dezvoltă gândirea logică și abilitățile de rezolvare a problemelor prin înțelegerea relațiilor cauză-efect, compararea și clasificarea obiectelor și fenomenelor naturale, precum și prin manipularea materialelor concrete. Ei acumulează cunoștințe matematice elementare (numere, spațiu, forme) și își formează înțelegerea proceselor naturale prin observare și experimentare. Exploatarea curiozității native în explorare și descoperire este facilitată de metode prin care copilul experimentează direct lumea. (MEC, 2024). Mai mult, tehnologia devine un aliat important în această explorare, cu condiția folosirii sale responsabile și mediate, într-un mod protejat și monitorizat (Leonia, R. A., *et al.*, 2025). Un aspect critic este abilitatea copiilor mici de a-și menține atenția, de a reveni la sarcini și de a persista în rezolvarea problemelor, chiar și în fața dificultăților (MEC, 2024). Aceasta corespunde dezvoltării proceselor metacognitive care pot fi stimulate prin ÎBI și alte strategii de instruire similare încă din primii ani, pentru a dezvolta autonomia învățării.

Valorificarea și adaptarea ÎBI la preșcolari este importantă, deoarece caracteristicile specifice acestora pe niveluri de vârstă impun simplificarea etapelor la început și creșterea graduală în complexitate ulterior, precum și folosirea mijloacelor senzoriale și interactive (Whitebread *et al.*, 2007).

Delimitări conceptuale între învățarea bazată pe descoperire și cea bazată pe investigație. Este relevant să analizăm ÎBI în relație cu învățarea bazată pe descoperire (ÎBD), metodologia și strategia de instruire din care aceasta s-a dezvoltat, spre a evidenția valoarea sa adăugată.

ÎBD este predominant spontană, emergentă din inițiativele copilului, ancorată în experiență personală, axată pe manipulare liberă și rezolvare individuală, deseori fără un cadru organizatoric structurat. Este inspirată de teoriile constructiviste (de ex., Bruner, Piaget) și se întâlnește în viața cotidiană a preșcolarilor prin activități de joc, explorare senzorială,

experimente simple realizate direct de către copii, care „descoperă” reguli, relații sau proprietăți prin acțiune și reflecție (Bonawitz *et al.*, 2011; Whitebread *et al.*, 2007).

Din perspectivă contemporană, literatura de specialitate oferă mai multe definiții ale ÎBI, deși cuprinde deseori și momente de descoperire, este caracterizată de un cadru mai organizat. În ÎBI, adultul facilitează și structurează procesul: copiii sunt ghidați să formuleze întrebări relevante, să investigheze sistematic (de exemplu, să colecteze date, să compare, să analizeze), să tragă concluzii și să comunice rezultatele. Investigația presupune adesea colaborare între copii, reflecție susținută și cicluri de explorare-reflecție-evaluare mult mai evidente decât în descoperirea spontană (Pedaste *et al.*, 2015).

Așadar, ÎBI transformă copilul din receptor pasiv în explorator activ al lumii. Acesta pornește de la întrebări, uneori naive, alteori profunde, și folosește experimentarea, discuția și reflecția ca pe principalele instrumente de învățare autentică. Teoreticieni precum Piaget și Vygotsky au fundamentat deja în secolul trecut necesitatea ca educația să valorifice curiozitatea înnăscută, să adapteze predarea sau intervenția educațională la ciclurile naturale de dezvoltare și să recunoască rolul mediului și al colaborării. Modelele constructiviste dovedesc că „a face” și „a descoperi” reprezintă piloni ai dezvoltării cognitive la orice vârstă. Alte surse, precum Whitebread *et al.* (2007), arată că procesele metacognitive și autoreglatorii nu sunt apanajul adolescenților sau adulților, ci pot fi observate chiar de la vârste mici. Autorii remarcă faptul că preșcolarii pot planifica, monitoriza și reflecta asupra propriului proces de învățare atunci când sunt sprijiniți să formuleze întrebări, să caute răspunsuri și să argumenteze concluzii (Whitebread *et al.*, 2007).

Cercetările recente oferă un cadru operațional riguros pentru ÎBI. Lucrarea lui Pedaste *et al.* (2015) prezintă o analiză exhaustivă asupra conceptului de ÎBI, cu scopul de a armoniza variatele definiții existente în literatura de specialitate. Analizând cadrul conceptual, Pedaste *et al.* (2015) subliniază importanța ca învățăceii să-și asume responsabilitatea propriei învățări, iar cadrele didactice să faciliteze tranziția de la întrebări deschise la explorare, experimentare, rezolvare și reflecție și propun un ciclu al investigației ce cuprinde cinci faze distincte: *orientare*, *conceptualizare*, *investigație*, *concluzie* și *discuție*. Fiecare etapă este clar definită, iar autorii oferă evidențe cu privire la utilitatea modelului atât în predarea-învățarea tradițională, cât și în abordări inovative adaptate copiilor: (i) *faza de orientare* stabilește cadrul motivațional al investigației, ajutând copiii să-și activeze curiozitatea și să formuleze propriile întrebări relevante pentru explorare; (ii) *faza de*

556 *conceptualizare* presupune trecerea de la simple întrebări la formularea de ipoteze și identificarea conceptelor-cheie, conectând cunoștințele existente cu noi informații pentru a da structură explorării; (iii) *faza de investigație* le oferă copiilor ocazia să aplice metode practice, precum observare, experimentare, colectare de date, dezvoltând astfel abilități de analiză critică și autonomie cognitivă; (iv) *faza de concluzie* implică analiza și interpretarea rezultatelor, consolidând înțelegerea temei și capacitatea elevului de a reflecta critic și argumentat asupra procesului investigativ; (v) *faza de discuție* finală transformă rezultatele individuale în cunoaștere colectivă, încurajând argumentarea, revizuirea ideilor și generarea de noi întrebări, susținând astfel colaborarea și ciclul continuu al învățării. (Pedaste et al., 2015)

Acest model, validat empiric inclusiv în educația timpurie, relevă faptul că fazele pot fi simplificate pentru preșcolari, fără pierderea esenței lor, operaționalizând procesele gândirii critice la nivelul copilului mic. La rândul său, literatura recentă sugerează că ÎBI contribuie esențial la dezvoltarea abilităților-cheie pentru secolul XXI, precum gândirea critică, colaborarea, comunicarea și creativitatea (Agustini, R. et al., 2024; Leonia, R.A. et al., 2025). Succesul integrării acestei abordări în educația timpurie depinde de formarea cadrelor didactice, de accesul la resurse adaptate vârstei și, mai ales, de crearea unui climat educațional favorabil încercării și erorii (Kausar, F.N et al., 2024).

În acest context, o definiție de lucru relevantă pentru cadrele didactice din educația timpurie ar putea fi formulată astfel: *învățarea bazată pe investigație în educația timpurie este un proces educațional activ în care copilul, pornind de la propriile întrebări sau de la provocări create de educatori, explorează, experimentează, creează, reflectează și comunică ceea ce descoperă, având sprijinul cadrului didactic care creează contexte propice, adresează întrebări suplimentare și susține reflecția. ÎBI stimulează acumularea de cunoștințe și cultivă curiozitatea, gândirea critică, metacogniția, autonomia, încrederea, motivația interioară, abilitățile practice și capacitatea de colaborare încă de la cele mai fragede vârste, punând bazele atitudinii științifice și creative* (adaptat după Pedaste et al., 2015; Whitebread et al. 2007; Leonia, R.A., et al., 2025).

3. Elemente de metodologie a ÎBI în învățământul preșcolar: ciclul modelului investigativ

În contextul educației timpurii, modelul ciclului investigativ devine un „fir roșu” care structurează atât procesul didactic și educațional, cât și experiența zilnică a copilului. Acesta este aplicabil în activități de grup, experimentare senzorială și reflecție vizuală. Astfel, abordăm investigația nu

doar ca metodă didactică, ci ca proces holistic de formare a competențelor esențiale secolului XXI.

Există multiple adaptări ale fazelor ciclului investigativ propuse de Pedaste *et al.* (2015) pentru educația timpurie. Diverse studii și modele educaționale internaționale confirmă faptul că, deși structura de bază a ciclului investigativ se păstrează, fiecare fază se modelează în funcție de dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copiilor mici.

În educația timpurie, faza de orientare presupune stimularea curiozității prin joc, explorare senzorială și prezentarea unor situații familiare sau întrebări deschise într-un limbaj accesibil. Conceptualizarea se realizează adesea vizual, cu suport grafic sau povești, iar ipotezele sunt formulate într-un mod simplificat, de tipul „Ce crezi că se întâmplă dacă...?” Faza de investigație devine o experiență hands-on, copiii fiind încurajați să observe, să experimenteze cu materiale concrete, să pună întrebări și să manipuleze liber, sub supravegherea adultului-facilitator. Etapa de concluzie, în context preșcolar, implică discutarea rezultatelor sub formă de povești, desene sau jocuri de rol, iar reflecția este ghidată cu întrebări simple și reprezentări vizuale („Ce am descoperit?”, „Ce ne-a surprins?”).

Discuția finală presupune împărtășirea experiențelor în grup, valorizarea răspunsurilor multiple și stimularea noilor întrebări, transferând astfel investigația către alte contexte de învățare. Practici moderne recomandă integrarea limbajului narativ, a jocului și a modalităților vizuale drept căi legitime de explorare și consiliere, aspect susținut atât de abordarea Reggio Emilia, cât și de cercetările lui Whitebread și colaboratorii privind metacogniția la copii.

În perspectiva noastră, cu evidente și firești suprapuneri cu modelul lui Pedaste *et al.* (2015), am adoptat și adaptat pentru învățământul preșcolar, îndeosebi pentru copiii între 5 și 7 ani (conform MEN, 2019; MEC, 2024), dar și pentru elevii mai mari (Mironov, C., 2020), următorul model actualizat de ciclu investigativ, cu etapele sale:

I. Etapa de deschidere a dispoziției pentru învățare — ORIENTEAZĂ: pregătit, dornic — curios și capabil să învețe.

Această etapă marchează începutul procesului investigativ, în care profesorul creează contextul general al problemei de investigat, prezentând situații reale, întrebări provocatoare sau experimente simple, actualizează pre-rechizitele, modelează încrederea copiilor în propriile capacități de a explora („pot să investighez, pot să învăț”) și oferă un cadru clar în care așteptările și întrebările devin motorul motivațional al investigației. Practic, orientarea asigură fundamentul motivațional, formează așteptări privind parcursul explorării și pune bazele pentru formularea propriilor întrebări

558 autentice, următoarea etapă — un pas-cheie, recunoscut și de modelele contemporane ale învățării experiențiale și investigaționale (Pedaste *et al.*, 2015), precum cel al învățării la 360° (Mironov, 2020; 2022).

II. În etapa de conceptualizare — ÎNTREABĂ: formulează întrebări, ipoteze și probleme particulare, sarcini de lucru asociate, observă, consemnează, copiii trec de la întrebările inițiale la formularea unor ipoteze sau predicții, identificând conceptele-cheie relevante pentru problema investigată.

Această etapă presupune conectarea cunoștințelor anterioare cu noi informații, structurând cadrul teoretic al investigației. Profesorul are rolul de a stimula gândirea critică și de a ajuta elevii să definească întrebări particulare, „ipoteze” sau scenarii verificabile în situațiile lor reale de viață, favorizând astfel o abordare rațională și sistematică a cercetării (Pedaste *et al.*, 2015).

Orice activitate de învățare bazată pe investigație începe prin formularea problemei de cercetare și prin a unei ÎNTREBĂRI specifice care să inspire copiii și să îi activeze. Această etapă se identifică deplin cu următorul motto: „Dacă există un singur răspuns, atunci probabil că nu este un subiect prea interesant” (Ron Jeffries), însă totul începe cu o întrebare autentică, precum: „De ce plutesc unele lucruri și altele nu?”, „Ce se întâmplă cu frunzele toamna?” Întrebările deschise, adaptate vârstei, aprind scânteia uimirii, a curiozității și a învățării. Un copil de patru ani pune în medie aproximativ 400 de întrebări pe zi, în timp ce un adult aproape că nu mai pune deloc întrebări. Sistemul nostru de educație este structurat în jurul recompensării capacității de a reda răspunsul corect, nu al întrebărilor inteligente, de fapt, descurajează adesea adresarea întrebărilor. Ca urmare, pe măsură ce înaintăm în vârstă, încetăm să mai formulăm întrebări. Totuși, a pune întrebări bune este esențial pentru a găsi și dezvolta soluții și reprezintă o abilitate importantă în inovație, strategie și leadership. Atunci, de ce încetăm să mai punem întrebări, și, mai important, de ce nu ne antrenăm reciproc să punem întrebările potrivite încă de la o vârstă fragedă? Cel mai adesea, din cauza unui model care impune autoritatea cunoașterii și existența unui singur răspuns, pe care este bine să îl știi și nu să îl chestionezi! În realitate, însă, copiii sunt în etapa în care adresează întrebări și rolul profesorului este acela să selecteze sau să propună întrebări uimitoare, să ghideze formularea de ipoteze și identificarea conceptelor-cheie din problema supusă investigării.

III. Etapa de investigație — INVESTIGHEAZĂ (la copii mari de 5–7 ani) și restrâns la DESCOPERĂ (la copii mici între 0 și 4 ani): explorează, descoperă, documentează — caută informații, proiectează, planifică, cercetează.

Etapa este esențială în ÎBI la copii mici, reprezentând momentul-cheie în care aceștia devin mici exploratori ai problemei, testează ipotezele formulate, caută răspunsuri reale, manipulează materiale, observă, descoperă, documentează lumea înconjurătoare prin vizionări de filme, lecturi ale adulților sau autonom în Enciclopedii pentru copii în imagini și participă la discuții pe baza propriilor descoperiri. Instrumente simple, precum: lupa, borcane pentru observare, cartonașe vizuale, fișe de observație și de consemnare a rezultatelor prin simboluri, conform vârstei, devin porți către cunoaștere în mâinile lor. (Pedaste *et al.*, 2015).

Literatura științifică recentă subliniază mai multe direcții metodologice și evidențe cu relevanță directă:

- i. Explorarea și observarea activă reprezintă învățarea specifică preșcolarilor și este strâns legată de descoperire și joc, iar investigația deschide drumul către gândirea științifică și metacognitivă, către dezvoltarea abilităților de investigare, practice și analitice, esențiale pentru autonomia cognitivă. Studiile arată clar că atunci când copiii explorează liber, apar manifestări evidente de curiozitate, inițiativă, raționare cauzală și metacogniție, toate integrate într-un proces activ de investigare (Fridman, R., *et al.* 2020). Implicarea în experimentare directă îi ajută să formuleze ipoteze, să testeze și să învețe bazându-se pe propriile observații (Leonia, R. A., *et al.*, 2025), toate favorizând apariția gândirii științifice.
- ii. Documentare, consemnare și media diverse — procesul de consemnare, realizat prin desene, fișe, simboluri grafice, realizarea de filme sau povestiri, este componenta care transformă experiența în cunoaștere sistematică. Pedagogia documentării, inspirată de abordarea Reggio Emilia, propune folosirea artefactelor vizuale și media (fotografie, film, desen, fișe de observare), care se dovedesc a nu fi simple activități de tip artistic, ci modalități reale pentru a reflecta și structura demersul investigativ și pentru a iniția dialogul între copii, adulți și comunitate (Oxford Research Encyclopedia, 2020).
- iii. Rolul experimentării hands-on și al manipulării concrete prin experimentarea directă, cu materiale accesibile (apă, obiecte naturale, materiale pentru construcții și jocuri de rol) este demonstrată ca fiind un vector central pentru dezvoltarea conceptelor științifice și a competențelor de investigare. Studiile recente evidențiază faptul că investigarea trebuie să implice nu doar întrebări, ci și testarea

empirică a acestora, susținută de observare sistematică și de analiza datelor.

- iv. Rolul educatoarelor și al părinților aici este de facilitatori/ mediatori, ghidând înțelegerea și oferind materiale, contexte reale de explorare și sprijin, fie prin adresarea de întrebări suplimentare, fie prin modelarea procesului de observație și experimentare. Un mediu educațional bogat și permisiv, dotat cu materiale și oportunități de investigație, sprijină progresul cognitiv și social, respectiv dezvoltarea competențelor sociale, cognitive și creative. Pregătirea cadrului pentru explorare, împreună cu sprijinul adultului în analiza experienței, asigură transferul de la curiozitate la cunoaștere structurată.

Cu alte cuvinte, etapa „INVESTIGHEAZĂ” începe acolo unde curiozitatea copilului întâlnește libertatea de a explora și se finalizează abia atunci când copilul are ocazia să-și exprime, să consemneze în maniera preferată și să discute descoperirile proprii, totul într-o atmosferă de susținere și colaborare. Integrarea acestei etape trebuie să fie intenționată, repetitivă și diversificată, folosind materiale variate, media educațională și consemnare simbolică, sprijinită de adulți și documentată pedagogic pentru a valorifica la maximum potențialul investigativ și creativ al copilului în primii ani de viață.

IV. CREEAZĂ: testează, experimentează, rezolvă, desenează și explică fie prin machete, desen, construcții, fie prin jocuri de rol, copiii dau sens și formă descoperirilor lor în contexte noi sau specifice.

Daca primele trei etape au rolul să pregătească, să fundamenteze etapa actuală (creația) și pe următoarele, etapa de creare se referă la dezvoltarea sarcinii de lucru, a investigației, lucrul propriu-zis, la materializarea exprimării a tot ceea ce au explorat, au descoperit, au gândit și realizat într-o formă sau alta până în acel moment. Creația se exprimă în diferite moduri de la verbal, vizual: scris, textual sau desen-simbolic, la chinestezic prin desen, film, construcție ș.a., până la produse concrete, în funcție de ce au de realizat și de identificat ca soluție la provocarea din viața reală de la care au pornit explorarea — descoperirea și investigația. Este important de precizat că fiecare etapă a ciclului o pregătește pe următoarea și are specificitatea sa la nivelul rezultatelor învățării, ele fiind complementare, interdependente.

V. Etapa de concluzie și de discuție — SUMARIZEAZĂ și DISCUTĂ: vorbesc unii cu alții, împărtășesc idei sau raportează descoperiri, gândesc și concluzionează.

Etapa compozită implică analiza și interpretarea datelor obținute în faza anterioară, urmată de formularea unor concluzii argumentate și de

discuții. Copiii, cu sprijinul educatoarei, urmăresc validitatea ipotezelor lor, discută posibile explicații pentru rezultate și învață să recunoască limitările propriului demers investigativ. Acest pas consolidează înțelegerea temei și încurajează asumarea unei atitudini reflexive asupra procesului de învățare (Pedaste *et al.*, 2015).

În grupă, împărtășesc idei și concluzii, iar educatoarea devine moderator, punând întrebări de susținere, nu de validare restrictivă. În această etapă se produce învățarea de la covârșnici în grupul extins, cu rol de feedback, de problematizare, de stimulare a producției de noi idei. Copiii sunt încurajați să argumenteze, să primească opinii alternative și să își revizuiască propriile idei, dezvoltând competențe de comunicare și colaborare. Este o etapă, care prezintă constant, conduce către o capacitate care devine din ce în ce mai mult valorizată venind ca o nevoie din viața reală, de a fi capabil/ă să-ți prezinți ideile și produsele, nu doar să le gândești, să le realizezi. Cel mai bun și autentic „vânzător” al ideilor și produselor este chiar cel care le creează, le realizează!

VI. Etapa finală de reflecție — REFLECTEAZĂ: revizuiesc, regândesc și evaluează.

Autoevaluarea (narativă, artistică sau, simplă, prin simboluri vizuale) îi face să conștientizeze ce au învățat, ce i-a surprins și cum pot folosi cunoașterea în viața reală. Este momentul de analiză individuală și în echipa restrânsă de investigație asupra a ceea ce a funcționat, ce nu, de ce, ce ar putea face în continuare, ce este valoros pentru ceilalți (de împărtășit, de aplicat) și deschide posibilitatea inițierii unei noi cercetări.

Produsul în diferitele sale forme în care s-a lucrat sau documentația realizată este împărtășit/ă celorlalți (proiect, proces și produs). Cercetările lui Pedaste *et al.* (2015) și Whitebread *et al.* (2007) arată că această *ciclicitate reflexivă* dezvoltă gândirea de ordin superior și adaptează educația la specificul copilăriei timpurii. Reflecția finală în echipă finalizează ciclul investigativ, dar totodată poate relansa un nou proces de învățare bazat pe întrebări emergente.

Este important de precizat că fiecare etapă a ciclului investigativ o pregătește pe următoarea și are specificitatea sa la nivelul rezultatelor învățării, acestea fiind complementare, interdependente.

4. Exemplificări ale modului de aplicare

Pentru ca fiecare copil să se implice cu sens într-un demers investigativ, profesorul are rolul esențial de a crea contexte variate, accesibile și captivante, respectând ritmul fiecărui copil, stimulând colaborarea și

562 oferind repere clare pentru gestionarea timpului și resurselor. Aplicarea ÎBI presupune un amestec inteligent de structură, libertate exploratorie și reflecție, ghidând copiii să descopere sensul cunoașterii în probleme relevante pentru viața lor de zi cu zi, transformând fiecare activitate într-o experiență autentică și motivantă de învățare.

Practic, puteți începe cu **o sesiune de brainstorming** sau puteți să îi încurajați ca pe parcursul activității să aibă astfel de momente pentru stimularea creativității.

Deoarece ÎBI se poate desfășura pe o perioadă îndelungată de timp (o săptămână sau mai multe), copiii au nevoie de repere pentru **a-și gestiona timpul** pe parcursul fiecărei etape. Lucrați cu ei astfel încât să își stabilească obiective și sa aibă așteptări realiste. Dacă vor petrece prea mult timp la o etapă ar putea să devină frustrați. Puteți să le oferiți repere în acest sens.

Dacă **resursele și tehnologia** pe care ar putea să le utilizeze sunt noi pentru ei asigurați-vă că aveți timp să le prezentați, iar ei să se familiarizeze cu acestea. De asemenea, luați în considerare să aveți un plan de rezervă dacă resursele sau tehnologia generează probleme: internet, aplicație, ustensile. Ca și în cadrul documentelor scrise oferiți repere orale, specificații clare privind materialele (inclusiv formatele video, audio, web) și modul de folosire al instrumentelor necesare.

Asigurați-vă că cei mici au **abilitățile de cercetare** necesare pentru a îndeplini sarcina și, dacă nu, că puneți bazele dezvoltării lor. De exemplu, pot identifica și manipula resurse variate (ustensile sau instrumente de lucru și cercetare), inclusiv știu cum să facă diferența între resursele valide, necesare și utile și restul, știu să tragă concluzii în urma unor observații sau experimente simple.

Este indicat ca cei mici **să lucreze în echipe de 4-5 copii** pentru a nu se dispersa prea mult și a avea contribuții semnificative. Responsabilizați-i în sensul în care fiecare echipă să își asume propriul demers investigativ și produsele dezvoltate. Astfel, ei vor coopera.

Atrageți-le atenția că pe parcursul investigației vor juca diferite **roluri și vor avea diferite sarcini de lucru asociate**: cercetători, oameni de știință, scriitori, reporteri, producători și distribuitori de informații. De asemenea, vor fi fotografi, video reporteri, scenariști, nu în ultimul rând, agenți ai schimbării. Explicați-le că dumneavoastră veți juca rolul de „cercetător sau investigator-șef” sau de manager de proiect și mentor, în funcție de vârsta lor, gata să le răspundeți la întrebări și să îi susțineți.

Profesorul din educația timpurie poate să propună el întrebările sau poate negocia cu copiii aceste întrebări. Acestea vor corela cu rezultatele și conținuturile învățării.

După ce realizează observările sau experimentele, la ce le folosește concret ceea ce află sau își reactualizează ca informație? Care este finalitatea, care este scopul supraordonat al unei documentări sau observări? În ce situații din viața reală transferă ceea ce descoperă? Gândiți-vă ce să fie total nou pentru ei, ca informație științifică, abilitate și/ sau scop educativ, moral — în sarcina de lucru, evident, ancorat în și adaptat nivelul lor de dezvoltare.

Un reper-provocare: pentru copiii de 5–7 ani, ca sarcina de lucru să devină una bazată pe investigație (să depășească observarea, experimentul–explorarea, descoperirea și să rezolve o problemă reală din viața lor personală, ce să le solicite copiilor să rezolve, valorificând ceea ce au învățat din observare sau experiment)?

Iată un exemplu formulat ca reper: Cum evit sau previn transmiterea de microbi atunci când strănut ori tușesc? Care dintre soluții afectează cei mai puțini oameni din jurul meu? Cum demonstrez care este soluția cea mai bună sau eficientă — folosind experimente la îndemână, pentru fiecare soluție identificată?

Exemple de activități practice bazată pe investigație

Activitățile privind fenomenele naturale (ex.: flotabilitatea, formarea gheții, germinarea ș.a.) oferă oportunități de observare sistematică, documentare și reflecție, permițându-le copiilor să formuleze ipoteze, să testeze observații și să realizeze reprezentări plastice ale concluziilor. Calendarul naturii și jurnalele de observare facilitează funcționarea sistematică a procesului investigativ și acceptarea noii informații (Pedaste *et al.*, 2015; Fridman, R., *et al.*, 2020). Includerea tehnologiei educaționale este recomandată cu sprijinul adultului pentru a suplimenta explorarea directă, fără a înlocui contactul senzorial autentic.

O activitate reprezentativă pentru ÎBI pornește de la tema: „De ce plutesc unele lucruri și altele nu?” Copiii primesc sarcina de a testa obiecte variate într-un bol cu apă, făcând predicții și observând rezultatele. Fiecare echipă construiește apoi o „hartă a plutitorilor” (desen/colaj), discută și reflectează împreună. Educatoarea folosește întrebări de sprijin, fără a da răspunsul, pentru a menține viu parcursul investigativ.

Înainte de a începe o investigație despre „De ce plutesc unele lucruri?“, asigură-te că:

- Întrebarea generală este clară și stârnește curiozitatea („Ce obiecte crezi că plutesc?“)
- Întrebările specifice permit copiilor să observe concret și să testeze ipoteze („De ce mingea plutește, dar lingurița nu?“), iar întrebările particulare îi conectează cu interesele și nevoile lor. Putem aborda relația de la general la nivel personal, însoțind formularea de întrebări după următorul model: „La ce ne ajută ca obiectele să plutească?“ sau „Dacă voi scăpa mingea în apă, va pluti sau se va scufunda?“, „Cum pot «salva» de la scufundare un obiect important care de unul singur nu poate pluti — cu ce mă pot ajuta?“ Și apoi: „Cum pot pluti eu?“, „Ce mă poate ajuta cel mai bine să plutesc cât mai mult timp?“
- Există o etapă de creație unde copiii pot construi ceva folositor pornind de la descoperirile lor (exemplu: o barcă din materialele ce plutesc sau o scurtă înregistrare cu telefonul la mare/ în bazinul de înot în care reușește să plutească folosindu-și deplin respirația și mișcările necesare realizării plutei).
- Se pune accent pe discuție și reflecție, astfel încât fiecare să formuleze ce a învățat și cum va folosi această cunoaștere.

Activitatea durează aproximativ 10–20 de minute, însă se reia în fiecare zi din punctul unde a rămas sarcina și etapa de lucru, pe parcursul a 1–2 săptămâni. Sarcina de lucru va fi structurată astfel încât copiii să parcurgă fiecare fază a ciclului investigației. Ideal, este ca cei mici să aibă ocazia să experimenteze în bazinul de înot sau la mare împreună cu părinții lor sau cu antrenorul în acest timp.

Un alt exemplu ilustrativ poate fi abordarea temei „Eschimoșii și animalele de la Polul Nord și Polul Sud“, pornind de la întrebarea generală: De ce condiții de mediu au nevoie animalele polare să supraviețuiască? Activitatea poate debuta cu lectura povestirii cu același titlu. În continuare, repere utile pot să vă fie următoarele întrebări provocatoare pentru profesorii din educația timpurie sau părinți: „Ce să facă efectiv copiii cu informațiile pe care le obțin din povestire?“, „Ce problemă rezolvă din viața reală?“, „Cum își construiesc copiii planul personal de acțiune ulterior?“ De aici se proiectează și construiește etapa de creație și esența investigației. O întrebare specifică poate fi: „Cum le pot oamenii proteja?“ — și, apoi, întrebarea particulară, cu impact personal se poate duce în direcția: „Ce pot să fac eu să ajut animalele polare să supraviețuiască ori să trăiască mai bine, deși nu mă întâlnesc direct cu ele?“

Alte surse de documentare pentru copii pe această temă sunt filme tematice recomandate de educatoare, spre exemplu, pe care fiecare să le urmărească în echipe sau individual și apoi le discută în echipă și extrag ceea ce este util pentru proiectul lor. Cum pot ei ajuta trăind la mare distanță de acestea? — poate fi o problematizare utilă. De cele mai multe ori, finalul explorării prin experiment, observație, documentare este startul investigației propriu-zise și creației, și merită dezvoltat.

Alte exemple posibile de sarcini bazate pe investigație pentru preșcolari

- Care sunt schimbările care ar avea loc la nivelul germinației prin modificarea uneia dintre condiții (de ex.: lipsa luminii/a apei)? Dar eu, cum pot rămâne sănătos: de câtă lumină a soarelui am nevoie zilnic/săptămânal, dar de aer curat sau apă? Ce se întâmplă cu mine în lipsa luminii, a mișcării, a aerului curat, a apei, a hranei nutritive? (folosind filme documentare, experimente, jocuri în natură și în spații închise — vara și iarna)
- De ce alunecă unele lucruri mai ușor? (experimente cu planuri înclinate)
- Cum ne protejăm de microbi? (jocuri cu apă colorată și pulverizator)

Fiecare exemplu pornește de la întrebări reale, propune investigații hands-on, stimulează discuția și reflectarea, continuând logica ciclului investigativ descris.

5. Concluzii și recomandări pentru profesori și părinți

În contextul ÎBI, rolul adultului este de ghid și coinvestigator, nu de deținător unic al adevărului. Literatura de specialitate (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2015) subliniază valoarea investigației ghidate (engl. „guided inquiry”): adultul structurează cadrul, modelează gândirea investigativă și, esențial, lasă spațiu pentru inițiativa copilului. Pregătirea unui mediu „bogat”, precum colțuri tematice, centre de investigație, materiale diverse, este la fel de importantă ca și organizarea explorărilor. Evaluarea progresului poate include portofolii, autoevaluare narativă sau vizuală, cu accent pe individualizare. Sylvia Chard, prin demersul „Project Approach”, confirmă că atunci când curiozitatea copilului primește spațiu și ghidaj, se dezvoltă organic nu doar cunoștințele, ci și autonomia, motivația și spiritul colaborativ (Chard, 1998).

ÎBI reprezintă, totuși, o provocare metodologică semnificativă pentru mulți profesori din învățământul preșcolar și din alte niveluri de școlaritate. Informațiile prezentate în acest capitol sunt doar câteva direcții, argumente

566 și repere teoretice și metodologice la care să reflectăm profund și să revenim în exerciții de aplicare a învățării prin investigație, valorificând dimensiunile științifică și metodologică a strategiei.

Practic, dacă informațiile pot fi identificate în surse școlare sau pe internet, aceea este o documentare, ceea ce poate fi un al treilea pas în investigația amplă. Dacă ne propunem să montăm un experiment sau o observare prin intermediul cărora copiii învață aspecte practice într-un mod experiențial, direct, acesta poate fi un obiectiv în sine de învățare, dar și un pas al patrulea din investigație. Așadar, acestea pot constitui parte dintr-o investigație în anumite condiții. Dacă în debutul investigației sau pe parcurs, identificăm întrebările generală și particulare și dacă prin modul în care sunt formulate (al doilea pas din investigația propriu-zisă) duc la un răspuns nou, adaptat unui anumit context real, este cert investigație. Urmărirea etapelor ciclului investigativ este esențială spre a avea garanția că abordăm o investigație și că depășim nivelul observării, explorării, experimentării, nu mai puțin valoroase în sine. Însă scopul nostru este ca cel puțin din când în când să derulăm cu copiii investigații, să le creăm situații de învățare care să le ofere oportunitatea învățării de profunzime, superioare.

Iată în continuare câteva repere concrete pentru aplicarea învățării bazate pe investigație în practică, cu provocările asociate și recomandări de sprijin pentru educatoare și părinți:

1. PROVOCAREA DE A PARCURGE ÎNTREG CICLUL INVESTIGAȚIEI

În practică, mulți profesori se opresc prea devreme în procesul investigativ, adesea după etapa de observare sau experimentare. Pentru a asigura o învățare autentică, este esențial ca această etapă să fie doar parte a întregului ciclu, care începe cu orientarea și formularea unor întrebări generale și particulare relevante și cu impact personal sau identificarea unor idei ale copiilor și continuă cu crearea de soluții adaptate contextului real al acestora.

2. FORMULAREA ÎNTREBĂRILOR INTELIGENTE — CHEIA INVESTIGAȚIEI REUȘITE

Întrebările „potrivite” sunt cele care declanșează curiozitatea și investigația reală, conducând la descoperirea de noi răspunsuri aplicabile vieții copiilor. De aceea, un pas critic este o reflecție atentă asupra modului în care sunt formulate aceste întrebări, astfel încât să sprijine trecerea firească de la documentare/observare către creație și soluționare.

3. DISTINCȚIA ÎNTRE DOCUMENTARE, EXPERIMENT ȘI INVESTIGAȚIE

567

Documentarea se referă la identificarea informațiilor existente, în timp ce *experimentarea* la manipularea directă, experiențială a realității. Ambele sunt importante și pot fi obiective de învățare în sine, dar nu reprezintă în întregime o investigație.

O *investigație completă* implică toate etapele ciclului: orientare context general, întrebări și ipoteze inițiale, colectarea datelor, analiză și aplicare practică–creare, concluzionare–discuție și reflecție finală, iar fără această completitudine riscă să rămână o simplă activitate doar declarată ca ÎBI și, în fapt, nefinalizată la nivelul unei investigații autentice.

4. CICLUL INVESTIGATIV REPREZINTĂ UN CADRU NECESAR METODOLOGIC ȘI ORGANIZATORIC

Educatoarele pot să privească ciclul investigației ca pe un cadru care garantează că fiecare etapă are sens și continuă natural în următoarea, facilitând trecerea de la curiozitate la învățare aplicată. Planificarea activităților în acest cadru asigură sustenabilitatea intervenției educaționale.

5. REFLECTAREA ASUPRA PAȘILOR URMĂTORI

După documentare și experiment, este esențial să discutăm și să decidem ce vom face cu informațiile dobândite: cum pot copiii să creeze ceva nou, să rezolve o problemă reală din viața lor, să facă transferul învățării? Această reflecție stimulează dezvoltarea gândirii critice și metacognitive, contribuind decisiv la eficiența procesului educațional.

6. FEEDBACK CONSTRUCTIV ȘI ÎNDRUMARE PENTRU PERFEȚIONARE

Observațiile făcute pe parcursul aplicațiilor ÎBI la grupuri mari de profesori aflați în formare pentru calificarea în PIPP evidențiază că, deși există inițiative valoroase chiar și cu preșcolari mici (2–3 ani), există și nevoia de ajustări metodologice, mai ales în formularea întrebărilor și în încheierea ciclului investigativ. Formarea cadrelor didactice în direcția însușirii acurate a metodologiei învățării bazate pe investigație și a altor strategii complementare de instruire în educația timpurie rămâne o intervenție esențială în dezvoltarea profesională a personalului didactic, cu impact direct asupra preșcolarilor, dar și asupra educației părinților.

În loc de încheiere: De ce este momentul potrivit pentru ÎBI în educația timpurie?

Lumea viitorului nu va premia doar capacitatea de a reda răspunsuri corecte, ci, mai ales, abilitatea de a formula întrebări pertinente, inteligente și de a găsi soluții originale, inovatoare, adaptate contextelor. Investiția în

568 învățarea bazată pe investigație la vârste mici, încă din primele etape ale educației, nu reprezintă doar o reacție adaptativă la provocările globalizării și digitalizării, ci este o investiție strategică în potențialul nelimitat al copilăriei. Sprijinirea „micilor exploratori” în procesul lor de descoperire contribuie esențial la formarea unei generații de adulți curajoși, critici și deschiși cunoașterii, pregătiți să navigheze complexitatea lumii și să distingă între adevăr și falsitate. Deși am accentuat importanța învățării bazate pe investigație, este vital să subliniem că aceasta nu trebuie să devină singura strategie educațională, diversitatea abordărilor și echilibrul metodic rămân esențiale pentru un proces educațional complet și adaptat nevoilor tuturor copiilor.

Bibliografie

- Agustini, R., Meilanie, R.S. & Pujiastuti, S.I. (2024), Enhancing critical thinking and curiosity in early childhood through inquiry-based science learning, *Aulad: Journal on Early Childhood*, 7(3). <https://doi.org/10.31004/aulad.v7i3.780>
- Buchsbaum, D., Gopnik, A., Griffiths, T.L., and Shafto, P. (2011), Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence, *Cognition* 120, 331–340. doi: [10.1016/j.cognition.2010.12.001](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.001)
- Bustamante, A.S., Greenfield, D.B., and Nayfeld, I. (2018), Early childhood science and engineering: engaging platforms for fostering domain-general learning skills, *Educ. Sci.* 8:144. doi: [10.3390/educsci8030144](https://doi.org/10.3390/educsci8030144)
- Chard, S.C. (1998), *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive*, Scholastic. Abstract disponibil la: <https://chicagometroaeyc.org/KToday.pdf>
- Dewey, J. (1938), *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, D.C. Heath.
- Early Childhood Stem Working Group (2017), *Early STEM Matters: Providing High-Quality STEM Experiences for All Young Learners*, Policy Report, Chicago, IL, UChicago STEM Education.
- Eshach, H. (2006), *Science Literacy in Primary Schools and Pre-Schools*, Dordrecht, Springer.
- Eshach, H. (2003), Inquiry-events as a tool for changing science teaching efficacy belief of kindergarten and elementary school teachers, *J. Sci. Educ. Technol.* 12, 495–501. doi: [10.1023/b:jost.0000006309.16842.c8](https://doi.org/10.1023/b:jost.0000006309.16842.c8)
- French, L. (2004), Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum, *Early Child. Res. Q.* 19, 138–149. doi: [10.1016/j.ecresq.2004.01.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.004)
- Frey, C.B. & Osborne, M.A. (2017), The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?, *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. Abstract disponibil la: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0040162516302244>
- Fridman, R., Eden, S. & Spektor-Levy, O. (2020), Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration, *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01790>

- Gopnik, A. (2012), Scientific thinking in young children: theoretical advances, empirical research, and policy implications, *Science* 337, 1623–1627. doi: [10.1126/science.1223416](https://doi.org/10.1126/science.1223416)
- Jirout, J. and Zimmerman, C. (2015), “Development of science process skills in the early childhood years,” in *Research in Early Childhood Science Education*, eds. M. Sackes and K.C. Trundle, Dordrecht, Springer, 143–165. doi: [10.1007/978-94-017-9505-0_7](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0_7)
- Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K. & Caspari, A.K. (2015), *Guided inquiry: Learning in the 21st century* (2nd ed.). Libraries Unlimited. Abstract disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/307981777_Guided_Inquiry_Learning_in_the_21st_Century_Learning_in_the_21st_Century
- Kausar, F.N., Anwer, M., Massey, A.R., Mussawar, B., Javeid, U. & Aftab, A. (2024), Investigating the benefits and challenges of implementing inquiry-based learning approaches in early childhood education, *Social Science Review Archives*, 2(2). <https://doi.org/10.70670/sra.v2i2.168>
- Kuhn, D., Black, J., Keselman, A., and Kaplan, D. (2000), The development of cognitive skills to support inquiry learning, *Cogn. Instruct.* 18, 495–523. doi: [10.1207/s1532690xci1804_3](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1804_3)
- Legare, C.H. (2012), Exploring explanation: explaining inconsistent evidence informs exploratory, hypothesis-testing behavior in young children, *Child Dev.* 83, 173–185. doi: [10.1111/j.1467-8624.2011.01691.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01691.x)
- Leonia, R.A., Rolina, N. & Suyantri, E. (2025), A Systematic Review of Scientific Literacy in Early Childhood Science Learning: Approaches, Methods, and Media. Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 11(2), 38–46, (PDF) *A Systematic Review of Scientific Literacy in Early Childhood Science Learning: Approaches, Methods, and Media*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/389737984_A_Systematic_Review_of_Scientific_Literacy_in_Early_Childhood_Science_Learning_Approaches_Methods_and_Media (accesat pe 20 septembrie 2025).
- McClure, E., Guernsey, L., Clements, D., Bales, S., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., et al. (2017), *STEM Starts Early: Grounding Science, Technology, Engineering, and Math Education in Early Childhood*, New York, NY, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculum pentru educația timpurie*, Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, București. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- Ministerul Educației și Cercetării (2024), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, București. https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf
- Mironov, C., Oprea, M. (2022), Mentorat 2X2. Mentorat Aspirațional. Ghidul mentorului, UiPath Foundation. <https://learningcenter.unibuc.ro/dezvoltarea-carierii/> (Modelul de învățare — dezvoltare la 360°)
- Mironov, C. (2020), Model de învățare — dezvoltare la 360° (fișă concept) în Școala de vară de Științe și Tehnologie de la Măgurele (MSciTech 2020) — Programul pentru profesori STEM și consilieri școlari, ediția a III-a online, 23 august – 5 septembrie 2020.

- 570 National Science Teachers Association [NSTA] (2014), *NSTA Position Statement: Early Childhood Science Education*. Available online at: <http://www.nsta.org/about/positions/earlychildhood.aspx> (accessed October 18, 2020).
- NGSS Lead States (2013), *Next Generation Science Standards: For States, by States*, Washington, DC, The National Academies Press.
- National Research Council (NRC) (2012), *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*, Washington, DC, National The National Academies Press.
- Jones, I., Lake, V.E., and Lin, M. (2008), "Early childhood science process skills", in *Contemporary Perspectives on Science and technology in Early childhood education*, eds O.N. Sarachoand and B. Spodek (Mumbai: IAP), 17–40.
- Osborne, J., Simon, S., and Collins, S. (2003), Attitudes towards science: a review of the literature and its implications, *Int. J. Sci. Educ.* 25, 1049–1079. doi: [10.1080/0950069032000032199](https://doi.org/10.1080/0950069032000032199)
- Oxford Research Encyclopedia (2020) Inquiry-Based Curriculum in Early Childhood Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1064>
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., and Samarapungavan, A. (2009), Motivation for learning science in Kindergarten: is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference, *J. Res. Sci. Teach.* 46, 166–191. doi: [10.1002/tea.20276](https://doi.org/10.1002/tea.20276)
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., de Jong, T., van Riesen, S.A.N., Kamp, E.T., et al. (2015), Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle, *Educational Research Review*, 14, 47–61. Abstract disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X15000068>
- Schulz, L. (2012), The origins of inquiry: inductive inference and exploration in early childhood, *Trends Cogn. Sci.* 16, 382–389. doi: [10.1016/j.tics.2012.06.004](https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.004)
- Tao, Y., Oliver, M., and Venville, G. (2012), Long-term outcomes of early childhood science education: Insights from a cross-national comparative case study on conceptual understanding of science, *Int. J. Sci. Math. Educ.* 10, 1269–1302. doi: [10.1007/s10763-012-9335-2](https://doi.org/10.1007/s10763-012-9335-2)
- Trundle, K.C., and Saçkes, M. (2015), *Research in Early Childhood Science Education*, Berlin, Springer.
- Tunnicliffe, S.D. (2015), *Starting Inquiry-Based Science in the Early Years: Look, Talk, Think and Do*, London, Routledge.
- Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P., and Patrick, H. (2008), Learning science through inquiry in kindergarten, *Sci. Educ.* 92, 868–908. doi: [10.1002/sce.20275](https://doi.org/10.1002/sce.20275)
- Sheridan, S. and Samuelsson, I.P. (2001), Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality, *Contemp. Issues Early Child*, 2, 169–194. doi: [10.2304/ciec.2001.2.2.4](https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4)
- Williams, J.J. and Lombrozo, T. (2013), Explanation and prior knowledge interact to guide learning, *Cogn. Psychol.* 66, 55–84. doi: [10.1016/j.cogpsych.2012.09.002](https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.09.002)
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino-Pasternak, D. & Sangster, C. (2007), Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: Role of Collaborative and Peer-Assisted Learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433–455, Springer. <http://dx.doi.org/10.1891/194589507787382043>

- Worth, K. (2019), *STEM in Early Childhood Education: How Science, Technology, Engineering, and Mathematics Strengthen Learning*, London, Routledge.
- Zimmerman, C. (2007), The development of scientific thinking skills in elementary and mid middle school, *Dev. Rev.* 27, 172–223. doi: [10.1016/j.dr.2006.12.001](https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001)
- Zimmerman, B.J. (2008), Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects, *Am. Educ. Res. J.* 45, 166–183. doi: [10.3102/0002831207312909](https://doi.org/10.3102/0002831207312909)

Webografie

<https://startsole.org/>; <http://www.teachthought.com/>

Rolul funcțional al jocului în dezvoltarea copilului preșcolar

Conf. univ. dr. Delia Muste
(Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca)

Dacă pornim de la premisa că jocul reprezintă o activitate fundamentală în viața copilului preșcolar și constituie nu doar o formă de recreere, ci un mijloc esențial de învățare, exprimare și dezvoltare, considerăm că este necesar să privim cu mai multă atenție felul în care copilul explorează lumea înconjurătoare prin acțiune, imaginație și interacțiune cu ceilalți. În această etapă timpurie a vieții, jocul devine contextul natural în care toate procesele anterior menționate se desfășoară și se consolidează, dându-i posibilitatea să gândească simbolic, să relaționeze cu ceilalți, să-și exprime emoțiile, să își dezvolte creativitatea și să-și formeze o imagine coerentă despre sine și despre lumea care îl înconjoară.

Astfel, în contextul educației timpurii, jocul trebuie recunoscut și valorizat nu doar ca metodă didactică, ci ca mijloc de dezvoltare holistică, fiind esențial ca adulții — educatori, părinți și specialiști — să susțină și să promoveze acest proces natural, dar complex, al copilăriei timpurii. (Catalano & Albușescu, 2022)

1. Rolul central al jocului în învățare și dezvoltare

1.1. Jocul ca primă formă de limbaj al copilului

În primele etape ale dezvoltării timpurii, copilul își exprimă gândurile, nevoile și emoțiile nu prin cuvinte articulate, ci prin acțiuni, gesturi, expresii faciale și, mai presus de toate acestea, prin joc. Prin urmare, jocul poate fi considerat *primul limbaj al copilului*, o formă naturală și spontană de comunicare cu lumea exterioară (Vygotsky, 1978; Yogman *et al.*, 2018). Prin intermediul său, copilul transmite ceea ce simte, ce înțelege și ce își dorește, dezvoltând treptat o relație coerentă cu sine și cu ceilalți, transformându-l, astfel, într-un mijloc expresiv, autentic, prin care copilul își traduce universul interior într-o formă inteligibilă pentru mediul său social.

Această dimensiune expresivă a jocului este susținută de cercetări care arată că, în absența unui limbaj verbal matur, copilul recurge la simboluri, roluri, obiecte și mișcare pentru a da sens realității.

Jocul de rol, de exemplu, oferă copilului un cadru securizant în care poate „vorbi” despre situații emoționale complexe sau despre experiențe trăite, iar educatorii pot înțelege mai bine stările și nevoile copilului prin observația atentă a acestor forme ludice de exprimare (Whitebread, 2018).

1.2. Jocul ca modalitate de explorare și descoperire

Dincolo de componenta comunicațională, jocul reprezintă mediul primar de explorare și descoperire a lumii înconjurătoare. Copilul este caracterizat printr-o curiozitate naturală, iar jocul, fie el liber sau organizat îi oferă libertatea de a testa, observa, manipula și experimenta fără constrângeri formale excesive. Prin joc, acesta intră în contact cu fenomene, materiale, relații spațiale și temporale, relații de cauzalitate, dar și cu reguli sociale și convenții. Fiecare acțiune ludică este, în sine, un act de investigare, în care copilul pune întrebări și caută răspunsuri în mod activ, prin interacțiune directă cu mediul său (Caven, 2022; Wyver, 2024).

Această dimensiune exploratorie este absolut necesară pentru dezvoltarea gândirii științifice timpurii. În copilăria timpurie, curiozitatea naturală a copilului este catalizatorul principal al investigației. Jocul oferă cadrul ideal în care copilul poate formula ipoteze, testa idei, observa relații cauzale și învăța din eșecuri într-un mediu lipsit de constrângeri punitive. Activitățile de explorare liberă precum jocul cu apă și nisip, cu materiale naturale sau experimentele simple — permit copilului să observe, să anticipeze rezultate și să stabilească conexiuni logice între fenomene. Aceste forme de joc constituie, de fapt, premisele gândirii științifice, dezvoltând treptat abilități precum clasificarea, măsurarea, comparația, anticiparea și inferența (National Research Council, 2007; Parker *et al.* 2022).

Mai mult decât o simplă activitate de descoperire, jocul exploratoriu sprijină dezvoltarea capacităților metacognitive ale copilului: abilitatea de a reflecta asupra propriei gândiri, de a corecta greșeli și de a ajusta strategiile de rezolvare a problemelor (Whitebread, 2018). Toate aceste procese sunt recunoscute astăzi ca fiind esențiale pentru succesul în educația formală ulterioară, mai ales în domeniile STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematică).

Totodată, cercetările din educația timpurie arată faptul că jocul încurajează agency-ul copilului (definit ca fiind sentimentul că tu ești autorul propriului proces de învățare) un factor determinant pentru implicarea activă

574 în sarcini de învățare, atât în prezent, cât și în etapele școlare următoare. Agency-ul copilului se referă la capacitatea acestuia de a face alegeri, de a-și urmări scopurile proprii sau de a exercita control asupra activităților de învățare într-un cadru structurat, dar flexibil. În contextul jocului liber, dar și al celui ghidat, copilul nu este un receptor pasiv al informației, ci un explorator activ, care își definește scopuri, își organizează pașii și își auto-evaluează progresul (Whitebread, 2018). Acest tip de participare activă își găsește susținere în acele mediile educaționale construite cu intenția de a valorifica autonomia, spiritul exploratoriu și învățarea prin descoperire.

Învățarea eficientă în copilăria timpurie apare atunci când copiii sunt profund implicați, motivați și au sentimentul că ceea ce fac are valoare și sens. Jocul oferă aceste condiții în mod natural, întrucât implică plăcere, inițiativă proprie și libertatea de a lua decizii (Parker *et al.*, 2022). În plus, când profesorii încurajează agency-ul copilului în contexte de joc structurat, se observă creșteri semnificative în nivelul de persistență, reziliență și autoreglare (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). Pe termen lung, promovarea agency-ului prin joc contribuie la dezvoltarea unei mentalități de creștere (growth mindset), a încrederii în sine și a capacității de autoreglare emoțională și cognitivă, competențe-cheie pentru succesul școlar din etapele următoare.

1.3. Jocul ca experiență de învățare

În practica educațională, în mod firesc, jocul devine și o experiență autentică de învățare, în care copilul dobândește noi cunoștințe, competențe, atitudini și aptitudini, într-un mod care respectă particularitățile de vârstă și ritmul de dezvoltare al fiecărui copil implicat. În contrast cu învățarea formală, jocul permite integrarea emoțiilor pozitive, a motivației intrinseci și a implicării personale, ajungându-se la situația în care copilul nu învață sub presiunea rezultatului, ci din plăcerea activității în sine. Aceasta determină o internalizare profundă a cunoștințelor și o consolidare durabilă a deprinderilor formate.

Totodată, cercetările din domeniul neuroștiințelor confirmă faptul că învățarea prin joc stimulează conexiunile neuronale, dezvoltă funcțiile executive (atenția, controlul impulsurilor, planificarea) și favorizează autoreglarea emoțională (Yogman *et al.*, 2018). Mai mult, învățarea prin joc, fiind una de tip holistic, implică simultan corpul, gândirea, emoția și relaționarea socială. Copilul care construiește, povestește, negociază reguli și colaborează cu ceilalți în cadrul jocului își dezvoltă, în mod integrat, limbajul, gândirea critică, empatia și spiritul de echipă (Whitebread, 2018).

Putem concluziona, astfel, că jocul nu este o simplă formă de divertisment, ci un proces vital prin care copilul învață să comunice, să exploreze și să se dezvolte și, de aceea, el trebuie valorizat în educația timpurie ca formă centrală în modelarea armonioasă a copilului.

2. Valorificarea tipurilor de joc în dezvoltarea copilului

2.1. Jocul de rol

Reprezintă o dimensiune critică a dezvoltării copilului chiar din primii ani, oferind un spațiu simbolic în care acesta reinterpretează experiențele sociale într-un cadru liber, creativ și relativ predictibil. Din perspectiva teoriei lui Vygotsky, jocul este recunoscut ca activitatea conducătoare a copilăriei timpurii, în cadrul ei copilul internalizând reguli, structurându-și gândirea și folosind simboluri pentru a explora lumea (Vygotsky, 1978). În plus, teoria a lui Gibson ne reamintește că mediul oferă oportunități percepute de însuși copilul, iar prin jocul de rol acesta întâlnește medii simulate care îi permit să perceapă și să valorifice aceste oportunități relevante pentru viața socială (Gibson, 2003).

Propunem mai jos o posibilă corelație între exemple de jocuri de rol și beneficiile acestora cu privire la învățare:

Denumirea jocului	Descriere	Beneficii în învățare
Jocul de-a familia	Copilul joacă roluri precum părinte, copil sau frate, recreând scenarii familiale cotidiene, emoționale și relaționale.	Dezvoltarea empatiei, înțelegerea relațiilor sociale, exprimarea emoțiilor, dezvoltarea limbajului afectiv.
Jocul de-a doctorul	Se folosesc simboluri medicale improvizate (stetoscop, termometru etc.), iar copilul interpretează roluri de pacient sau medic.	Stimularea procesului de simbolizare, dezvoltarea vocabularului specific, exprimarea unor sentimente precum grija sau îngrijorarea.
Jocul de-a grădinița / școala	Copilul adoptă rolul de profesor sau preșcolar/elev, propunând activități, lecții, reguli, sarcini de lucru și interacțiuni cu „elevi” imaginari.	Dezvoltarea autorității simbolice, structurarea gândirii logice, îmbogățirea limbajului instrucțional.

Denumirea jocului	Descriere	Beneficii în învățare
Jocul de-a magazinul	Obiectele înconjurătoare sunt transformate în produse, se negociază prețuri și se joacă roluri de vânzător și client.	Consolidarea numeratiei, dezvoltarea abilităților de negociere, exprimarea nevoilor, dezvoltarea limbajului pragmatic și economic.
Jocul de-a grădina zoologică	Copilul imită animale, descrie comportamente și creează povești despre viața acestora sau desfășoară acțiuni specifice de îngrijire a animalelor.	Dezvoltarea cunoștințelor despre natură, empatie față de viețuitoare, exprimare narativă și corporală.
Jocul de-a bucătarul	Se simulează prepararea mâncării, cu obiecte reale sau simbolice, interpretând roluri din bucătărie.	Organizarea secvențială a acțiunilor, dezvoltarea percepției asupra timpului, dezvoltarea vocabularului descriptiv și noțiuni de cantitate și ordine.
Jocul de-a călătorul	Copilul explorează spații imaginare, cu pași, hărți simbolice sau obiecte reper, atribuindu-și rolul de explorator.	Dezvoltarea orientării spațiale, a gândirii simbolice, a creativității narative și a cunoașterii geografice elementare.
Jocul de-a supereroul	Copilul creează povești de salvare, cu costume improvizate și personaje cu puteri simbolice.	Construirea identității, dezvoltarea imaginației, dezvoltarea încrederii în sine și conștientizarea diferenței între bine și rău.

Pornind de la elementele menționate mai sus, putem concluziona faptul că asumarea unui rol în cadrul jocului îi oferă copilului oportunitatea de a experimenta perspective diferite, de a-și construi și rafina identitatea socială, de a exersa forme variate de comunicare sau de a integra emoții complexe într-un context controlat și sigur. De asemenea, contribuie la dezvoltarea armonioasă a competențelor socio-emoționale și cognitive, la înțelegerea perspectivei celuilalt și la creșterea capacității de a construi narațiuni complexe în contexte sociale diversificate (Parten, 1929).

2.2. Jocul cooperativ

Jocul cooperativ este fundamentat pe capacitatea copiilor de a interacționa ca grup, de a-și coordona eforturile și de a împărtăși roluri și responsabilități pentru un scop comun. În lumina teoriei învățării bazate pe joc, acest tip de activitate este valoroasă atunci când educatorul creează contexte în care autonomia copilului este susținută și canalizată către

colaborare, iar jocul liber este moderat subtil cu scopul maximizării învățării (Steele, 2024).

Denumirea jocului	Descriere	Beneficii în învățare
Construirea în echipă a unei case din blocuri de lemn	Copiii colaborează la realizarea unei construcții comune, fiecare adăugând și poziționând piese conform unui plan comun realizat în prealabil tot de către ei.	Dezvoltarea planificării comune, a reprezentării grafice, coordonarea acțiunilor, colaborarea și negocierea rolurilor.
Organizarea unei curse de obstacole	Grupul creează un traseu cu segmente diferite, fiecare copil contribuind la design și la stabilirea regulilor.	Dezvoltarea creativității în proiectare, a capacității de respectare a regulilor colective, dezvoltarea cooperării și a abilităților de gândire strategică.
Crearea împreună a unei povești	Copiii compun o narațiune colectivă, fiecare adăugând replici și idei care dezvoltă acțiunea.	Dezvoltarea expresivității verbale, a imaginației și dezvoltarea capacității de ascultare activă.
Realizarea unei mașinuțe din materiale reciclabile	Fiecare copil adaugă o componentă la o construcție comună, folosind materiale reciclate.	Dezvoltarea gândirii creative, a spiritului ecologic, coordonarea motrică fină și colaborarea practică.
Zidirea unei fortărețe din perne	Copiii împart roluri (constructor, arhitect, furnizor de materiale) și colaborează la ridicarea unei structuri simbolice.	Dezvoltarea spiritului de organizare de grup, dezvoltarea abilităților de leadership, înțelegerea perspectivelor diferite de abordare a unui proces.
Simularea echipelor sportive	Grupul inventează reguli și participă la jocuri sportive imaginare.	Dezvoltarea abilităților de construire și acceptare a regulilor, a capacității de lucru în echipă, dezvoltarea abilităților de coordonare motrică și dezvoltarea spiritului de fairplay.
Realizarea unei expoziții	Fiecare copil creează un produs artistic și îl prezintă în fața grupului, contribuind la un eveniment comun.	Dezvoltarea capacității de exprimare publică, a încrederii în sine, a respectului și aprecierii pentru contribuția colegilor.

Putem concluziona, astfel, că jocul cooperativ oferă copiilor un cadru natural pentru a învăța să își coordoneze acțiunile cu ale celorlalți, să negocieze soluții și să își asume responsabilități parțiale, ceea ce consolidează nu doar competențele sociale și de comunicare, dar și capacitatea

2.3. Jocul în aer liber

Jocul în aer liber reprezintă expresia autentică a libertății copilului de a-și testa granițele fizice, senzoriale și cognitive într-un cadru exterior. La o analiză mai atentă, putem identifica efectele notabile ale petrecerii timpului în mediul natural: copiii manifestă o atenție crescută și un control îmbunătățit în activitățile din sala de grupă după o sesiune de joc în aer liber, iar accesul la spații verzi în comunitate este asociat cu comportamente prosociale și cu rezultate pozitive pe termen lung în dezvoltarea socio-cognitivă (Prins & Hovinga, 2022)

Totodată, teoria restaurării atenției (Attention restoration theory) susține că mediile naturale, prin capacitatea lor de a furniza *soft fascinations* (elemente care captează atenția într-un mod relaxant și lipsit de efort) contribuie la refacerea resurselor cognitive legate de concentrare și la reducerea oboselii mentale (Kaplan & Kaplan, 1995; Stevenson, Schilhab & Bentsen, 2018)

Printre activitățile caracteristice se numără alergatul liber pe terenuri deschise, construirea de trasee sau adăposturi din ramuri și frunze, jocurile cu mingea, explorarea ecosistemelor din jur (căutarea insectelor, adunarea de frunze sau pietre, jocuri imaginative inspirate de natură), plimbările senzoriale și participarea la activități ritmice sau dramatice în aer liber.

Beneficiile acestor experiențe sunt multiple: dezvoltă motricitatea grossieră, echilibrul și coordonarea spațială, se dezvoltă în mod natural motricitatea fină, sănătatea fizică este intens susținută prin exercițiu fizic, se realizează expunerea la aer curat și la lumină naturală. De asemenea, starea emoțională se echilibrează într-un mediu de libertate și joacă, iar, pe termen lung, astfel de experiențe contribuie la creșterea rezilienței, a creativității, a capacității de autoreglare, precum și la implicare socială constructivă (Oh, 2024; Dankiw *et al.*, 2020).

2.4. Jocul senzorial

Jocul senzorial vizează dezvoltarea integrării senzoriale și a autoreglării, oferind copiilor contact direct și control asupra stimulilor tactili, vizuali și auditivi. Bazată pe teoriile despre neuroplasticitate și organizare senzorială, această formă de joc este esențială pentru toți copiii, dar are un impact deosebit în cazul celor care prezintă suprastimulare sau dificultăți

de procesare senzorială (Ayres, 2005; Schaaf & Mailloux, 2015). Activitățile senzoriale susțin reorganizarea circuitelor neuronale prin experiențe multisenzoriale repetate, facilitând îmbunătățirea răspunsului adaptativ și a autoreglării emoționale (Tomchek & Koenig, 2016; Cameron *et al.*, 2016). În plus, intervențiile educaționale care includ joc senzorial contribuie la îmbunătățirea atenției, la reducerea anxietății și la consolidarea deprinderilor motrice fine, în contexte de învățare timpurie (Case-Smith & Arbesman, 2015; Pfeiffer *et al.*, 2011).

Denumirea jocului	Descriere	Beneficii în învățare
Manipularea nisipului umed, kinetic sau uscat	Copilul sculptează, presează sau lasă nisipul să curgă prin degete, experimentând texturi și rezistențe diferite.	Dezvoltarea percepției tactile, sporirea coordonării motrice fine, dezvoltarea capacității de explorare senzorială și a creativității.
Turnarea apei și alte forme de experimentare cu apă	Copilul umple și golește recipiente, compară volume și observă curgerea apei în contexte variate.	Învățarea bazelor conceptului de volum, reglarea forței motrice și dezvoltarea capacității de concentrare.
Joaca cu orez colorat sau boabe diverse	Copilul își scufundă mâinile, sortează sau mută materialele pentru diferențiere tactilă și vizuală.	Dezvoltarea capacității de discriminare senzorială, a coordonării vizuale și motrice, stimularea atenției și stării de calm.
Modelarea plastilinei sau aluatului	Copilul frământă, întinde și modelează forme din materiale maleabile.	Îmbunătățirea forței musculare fine, dezvoltarea creativității și a capacității de planificare.
Atingerea spumei sau texturilor variate	Copilul explorează materiale cu densități și consistențe diferite (moale, aspru, nisipos).	Stimulare tactilă, integrare senzorială, desensibilizare în cazul texturilor neobișnuite.
Manevrarea pietrișului, scoicilor, frunzelor, bețelor etc.	Copilul manipulează și clasifică elemente naturale după formă, culoare sau duritate.	Dezvoltarea abilității de clasificare, creșterea atenției la detalii, conectarea cu mediul natural.
Utilizarea bureților umezi, a pensulelor și vopselelor	Copilul pictează sau transferă apă/vopsea folosind diverse instrumente tactile.	Creșterea capacității de coordonare ochi-mână, dezvoltarea creativității, experimentarea culorilor și texturilor.

Denumirea jocului	Descriere	Beneficii în învățare
Jocuri cu pietre și obiecte reci/ calde	Copilul manipulează obiecte cu temperaturi diferite pentru a observa schimbările și senzațiile produse.	Capacitatea de adaptare senzorială, conștientizare termică, stimularea răspunsului adaptativ.
Crearea de forme diverse din mușchi, ramuri, cochilii	Copilul combină materiale naturale pentru a forma obiecte sau modele artistice.	Creșterea nivelului de creativitate, conexiune cu natura, capacitate de planificare în spațiu.
Jocuri cu materiale moi și flexibile	Copilul se relaxează manipulând materiale maleabile și plăcute la atingere.	Relaxare, autoreglare emoțională, reducerea stresului senzorial.

Acest tip de joc contribuie la dezvoltarea integrării senzoriale prin stimularea simultană a mai multor canale perceptive, ceea ce susține autoreglarea emoțională; faptul că experiențele multisenzoriale structurate încă din perioada preșcolară îmbunătățesc atenția, flexibilitatea cognitivă și capacitatea de adaptare la medii variate, conduce la efecte pozitive de durată asupra proceselor de învățare și participării sociale (Ayres, 2005; Case-Smith & Arbesman, 2015; Pfeiffer *et al.*, 2011).

3. Jocul ca modalitate de sprijinire a dezvoltării globale

3.1. Dezvoltarea socială

În mediile educaționale timpurii, interacțiunea cu ceilalți copii prin activități ludice oferă ocazii naturale de colaborare, schimb de idei și învățare reciprocă. Jocul constituie unul dintre principalele contexte prin care copilul își formează și rafinează abilitățile sociale esențiale pentru integrarea ulterioară în comunitate. Prin contactul direct realizat în cadrul jocului, fie că este spontan sau organizat de adult, se facilitează dezvoltarea înțelegerii reciproce și a respectului față de nevoile și perspectivele celuilalt (Parten, 1929; Vygotsky, 1978).

Totodată, prin participarea la jocuri de grup, copilul învață treptat și aplicat reguli sociale și își asumă roluri variate, situație care îi permite să experimenteze și să înțeleagă existența unor poziții sociale diferite. De exemplu, în jocurile de rol, copilul are ocazia să fie pe rând coordonator, participant sau observator, adaptându-și comportamentul în funcție de cerințele contextului. Aceste experiențe vor contribui, astfel la dezvoltarea

flexibilității comportamentale și la înțelegerea normelor de funcționare în grupuri sociale (Whitebread, 2018).

Un alt beneficiu semnificativ al jocului în plan social este gestionarea conflictelor și negocierea. Situațiile ludice, prin natura lor imprevizibilă, generează uneori neînțelegeri legate de reguli, posesia obiectelor sau rolurile asumate. În aceste contexte, copiii învață să exprime puncte de vedere, să asculte argumentele celorlalți și să caute soluții reciproc acceptabile. Astfel, jocul reprezintă un mediu de antrenament pentru rezolvarea pașnică a conflictelor, dezvoltând atât competențe de comunicare eficientă, cât și abilități de autoreglare emoțională (Bubikova Moan *et al.*, 2019; Yogman *et al.*, 2018).

Implicarea constantă în activități ludice de grup susține construirea unei identități sociale pozitive, a capacității de cooperare și a empatiei — elemente fundamentale pentru dezvoltarea globală armonioasă a copilului preșcolar.

3.2. Dezvoltarea emoțională

Jocul reprezintă un spațiu sigur în care copilul poate explora, exprima și regla propriile emoții: în special jocul simbolic oferă oportunitatea de a transpune trăiri reale sau imaginare în scenarii controlate, ceea ce facilitează înțelegerea și procesarea experiențelor emoționale (Galyer & Evans, 2001). Prin interpretarea unor personaje sau situații, copilul poate experimenta emoții precum bucuria, frustrarea, teama ori mândria într-un cadru lipsit de riscuri reale, învățând să le identifice și să le gestioneze adecvat.

Activitățile ludice sprijină dezvoltarea autoreglării emoționale prin expunerea repetată la situații ce necesită controlul impulsurilor, toleranța la frustrare și adaptarea comportamentului în funcție de context (Elias & Berk, 2002). De exemplu, jocurile cu reguli implică așteptarea rândului sau acceptarea pierderii, iar aceste experiențe pot contribui, ulterior, la reducerea comportamentelor impulsive și la creșterea toleranței.

Mai mult, interacțiunea cu alți copii în timpul jocului creează contexte de empatie și sprijin emoțional reciproc. În jocul cooperativ, copiii învață să observe reacțiile afective ale partenerilor și să își ajusteze comportamentul pentru a menține o relație pozitivă (Yogman *et al.*, 2018). În acest fel, jocul nu doar reflectă starea emoțională a copilului, ci o și modelează, devenind un factor de protecție în dezvoltarea socio-emoțională globală.

3.3. Dezvoltarea cognitivă

În timpul activităților ludice, copiii exersează abilități precum atenția, memoria de lucru, gândirea logică și rezolvarea de probleme, în contexte care favorizează creșterea motivației intrinseci (Bodrova & Leong, 2015). Conform teoriei lui Vygotsky (1978), jocul extinde zona proximei dezvoltări, oferind copilului sarcini ușor mai complexe decât cele pe care le-ar putea realiza singur, dar accesibile prin sprijinul partenerilor sau al adultului, mecanism care facilitează achiziția de cunoștințe și (pre)competențe noi într-un cadru lipsit de constrângeri formale.

Activitățile ludice cu caracter explorator, precum manipularea materialelor, jocurile senzoriale sau investigațiile în natură, contribuie, totodată la dezvoltarea gândirii științifice timpurii, încurajând formularea ipotezelor, observarea sistematică și verificarea concluziilor (Prins & Hovinga, 2022; Whitebread, 2018). Privind astfel lucrurile, jocul devine nu doar un mijloc de divertisment, ci și un instrument educațional complex, care integrează experiența practică cu procesele cognitive superioare.

4. Rolul adultului în facilitarea jocului

Rolul adultului în facilitarea jocului este unul delicat, implicând capacitatea de a crea un mediu variat și atractiv, care să stârnească curiozitatea și să ofere variate posibilități de explorare. Implicarea sa trebuie să fie echilibrată, sprijinind desfășurarea jocului fără a-l controla sau direcționa excesiv, pentru a lăsa loc inițiativei și creativității copilului. În același timp, adultul are responsabilitatea de a observa cu atenție comportamentele și reacțiile copilului, pentru a identifica interesele, nevoile și potențialele direcții de dezvoltare, pe care le poate ulterior susține prin experiențe de învățare adaptate și semnificative.

5. Concluzii

Promovarea unei culturi educaționale centrate pe joc reprezintă un pas fundamental în recunoașterea valorii profunde pe care această activitate o are în formarea copilului. Jocul nu este doar o pauză între momentele formale de învățare, ci este chiar mediul în care învățarea devine autentică, relevantă și durabilă. O astfel de cultură presupune integrarea jocului în toate dimensiunile actului educațional, de la organizarea spațiului și a timpului, până la alegerea materialelor didactice și a strategiilor (Catalano & Albulescu, 2019). În acest cadru, copilului i se oferă libertatea de a explora

și de a experimenta, de a greși și de a găsi soluții, de a coopera, totul într-un mediu stimulativ.

583

Responsabilitatea de a susține această cultură revine nu doar cadrelor didactice, ci și părinților și comunității, care, prin atitudini și resurse, pot contribui la crearea unui climat în care jocul este valorizat ca drept fundamental și ca instrument indispensabil pentru dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă. În acest fel, jocul devine o filozofie educațională ce pregătește copilul pentru o viață echilibrată, creativă și implicată.

Bibliografie

- Ayres, A.J. (2005), *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*, Los Angeles, CA, Western Psychological Services.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2015), Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play, *American Journal of Play*, 7(3), 371–388. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070266>
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H. & Wollscheid, S. (2019), ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Cameron, C.E., Cottone, E.A., Murrah, W.M. & Grissmer, D.W. (2016), How Are Motor Skills Linked to Children's School Performance and Academic Achievement?, *Child Development Perspectives*, 10(2), 93–98. <https://doi.org/10.1111/cdep.12168>
- Case-Smith, J. & Arbesman, M. (2008), Evidence-based review of interventions for autism used in or relevant to occupational therapy, *American Journal of Occupational Therapy*, 62(4), 416–429. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.4.416>
- Catalano, H. & Albulescu, I. (2019), *Didactica jocurilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Catalano, H. & Albulescu, I. (2022), *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Didactica Publishing House, București.
- Caven, M. (2022), *Prioritizing play: The importance of play-based learning in early education*, U.S., Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/learn/blog/prioritizing-play-importance-play-based-learning-early-education>
- Dankiw, K.A., et al. (2020), The impacts of unstructured nature play on health in early childhood, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006>
- Elias, C.L. & Berk, L.E. (2002), Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?, *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Galyer, K.T. & Evans, I.M. (2001), Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children, *Early Child Development and Care*, 166(1), 93. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011660108>

- 584 Gibson, E.J. & Pick, A.D. (2003), *An ecological approach to perceptual learning and development*, Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oso/9780195118254.003.0002>
- Kaplan, S. (1995), The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework, *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Oh, J.H. (2024), The benefits of children’s outdoor play in naturalized play environments, *Educational Research: Theory and Practice*, 35(1), 118–132. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1417743>
- Parker, R., Thomsen, B.S. & Berry, A. (2022), Learning Through Play at School — A Framework for Policy and Practice, *Frontiers in Education*, 7, 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Parten, M.N. (1929), Stages of social participation among preschool children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pfeiffer, B., Koenig, K., Kinnealey, M., Sheppard, M. & Henderson, L. (2011), Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study, *American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 76–85. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.09205>
- Prins, J. & Hovinga, D. (2022), Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research, *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Schaaf, R.C. & Mailloux, Z. (2015), *Clinician’s guide for implementing Ayres Sensory Integration®: Promoting participation for children with autism*, Bethesda, AOTA Press. <https://doi.org/10.7139/2017.978-1-56900-433-3>
- Steele, S.J. (2024), Why play? Exploring the realities of play-based learning in kindergarten, *University of Northern Iowa ScholarWorks*. <https://scholarworks.uni.edu/hpt/961/>
- Stevenson, M.P., Schilhab, T. & Bentsen, P. (2018), Attention Restoration Theory II: a systematic review to clarify attention processes affected by exposure to natural environments, *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B*, 21(4), 227–268. <https://doi.org/10.1080/10937404.2018.1505571>
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Whitebread, D. (2018), Play: the new Renaissance, *International Journal of Play*, 7:3, 237–243. DOI: [10.1080/21594937.2018.1532952](https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952)
- Wyver, S. (2024), Influence of outdoor play on social and cognitive development. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/outdoor-play/according-experts/influence-outdoor-play-social-and-cognitive-development>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2018), The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children, *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Dirijat *versus* liber ales — elemente-cheie în abordarea instruirii bazată pe joc în educația timpurie

Conf. univ. dr. Sofia Loredana Tudor*, Conf. univ. dr. habilitat Marius Claudiu Langa,
Conf. univ. dr. Adriana Nicoleta Lazăr, Conf. univ. dr. Ionuț Marius Bulgaru
(Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,
Centrul Universitar Pitești)

Analiza paradigmei instruirii bazată pe joc în educația timpurie are la bază câteva principii privind organizarea activităților educaționale în procesul de învățământ la vârstele timpurii:

- i. abordarea integrată a demersului educațional, având ca punct de plecare finalitățile educaționale ale acestei perioade educaționale, comportamentele previzionate care vizează toate domeniile de dezvoltare a copilului;
- ii. corelarea domeniilor de dezvoltare și a celor experiențiale cu categoriile de activități educaționale;
- iii. valorificarea jocului ca modalitate de abordare integrată în procesul educațional;
- iv. organizarea mediului de învățare care să favorizeze dezvoltarea complexă a copilului de vârstă timpurie, integrând autonomia și independența, comportamentele interculturale și incluzive;
- v. utilizarea strategiilor didactice centrate pe investigație, colaborare, învățare prin experiență, învățare autentică etc.

Preocupările de conceptualizare a dezvoltării copilului în copilăria timpurie au permis expunerea unor modalități diferite de clasificare a activităților educaționale specifice educației timpurii, acestea fiind derivate domeniilor de dezvoltare a copilului. Documentele oficiale care reglementează sistemul de educație timpurie din România propun o clasificare a activităților educaționale pe cele două niveluri de școlarizare, astfel (Curriculum pentru educație timpurie, 2019; Repere fundamentale

* Autor de corespondență: sofia.tudor@upb.ro.

586 în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, 2024):

- i. nivel antepreșcolar: jocuri și activități liber-alese, rutine și tranziții, activități tematice;
- ii. nivel preșcolar: jocuri și activități liber-alese, activități pentru dezvoltare personală, activități pe domenii experiențiale.

Reorganizarea activităților educaționale din perspectiva domeniilor de dezvoltare a copilului în perioada de dezvoltare timpurie produce efecte în modul de proiectare a demersului educațional specific educației timpurii. Profesorul trebuie să coroboreze variabilele proiectării didactice în cadrul celor cinci domenii de dezvoltare a copilului (dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă și a cunoașterii, dezvoltarea fizică, a sănătății și a igienei, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea capacității și atitudinii în învățare). Astfel, taxonomia didactică a lui Bloom, care a conturat dimensiunile acțiunii instructive pe baza obiectivelor didactice în domeniul fizic (psihomotor), domeniul cognitiv și domeniul socio-emoțional, trebuie adaptată acestei abordări a curriculumului românesc pentru educație timpurie.

Instruirea bazată pe joc în educația timpurie — paradigmă educațională în permanentă dinamică

Activitățile educaționale în educația timpurie se concentrează pe învățarea prin joc, stimulând dezvoltarea fizică, cognitivă, lingvistică și socio-emoțională a copiilor prin activități și jocuri libere, activități de dezvoltare personală, activități obligatorii sau dirijate (activități pe domenii experiențiale sau activități tematice) și activități din categoria curriculumului la decizia școlii.

Plass și colaboratorii săi au descris patru perspective teoretice asupra învățării bazate pe joc, care se referă atât la designul jocului, cât și la efectele acestuia în învățare (Plass, Homer & Kinzer, 2015):

- i. perspectiva cognitivă, care are la bază teorii ce descriu aspectele cognitive ale învățării și reflectă asupra modelelor mentale implicate în joc. În această perspectivă, în joc se măsoară rezultatele cognitive ale învățării.
- ii. perspectiva motivațională, care are la bază teorii motivaționale (de exemplu, teoria autodeterminării dezvoltată de Ryan și Deci; teoria autoeficacității dezvoltată de Albert Bandura) și se concentrează pe joc ca instrument de implicare și motivare a jucătorilor. În această perspectivă, în joc se măsoară interesul și implicarea copiilor.

- iii. perspectiva afectivă, care are la bază teorii afective (de exemplu, teoria control-valoare a emoțiilor școlare, dezvoltată de Pekrun). În această perspectivă, în joc se măsoară emoțiile trăite de copii, precum curiozitatea sau plictiseala.
- iv. perspectiva socioculturală, care investighează modul în care interacțiunile sociale din mediile de joc influențează învățarea. În această perspectivă, în joc se investighează diferențele dintre jocul individual, jocul colaborativ și jocul competitiv.

Cercetătorii din domeniul pedagogiei și psihologiei au sugerat că jocul este un mediator puternic al învățării diverselor abilități de-a lungul vieții unei persoane. Copiii învață *natural* prin joc, profesorul facilitând oportunitățile de joacă în mediul la care copiii sunt expuși. „Cât mai repede, cu atât mai bine” este motto-ul care definește în prezent fundamentul politicilor pentru educația timpurie. Educația timpurie este o metodologie puternică care acționează ca mediu pentru a promova succesul la școală, la locul de muncă, precum și în domeniile social și civic (Ali, Constantino, Hussain & Akhtar, 2018).

În literatura de specialitate regăsim modalități variate în definirea jocului:

- Salen și Zimmerman definesc jocul ca sistem în care jucătorii se angajează într-un conflict artificial, definit de reguli și care are ca rezultat un element cuantificabil (în Plass, Homer & Kinzer, 2015);
- în opinia lui Broström, jocul este intrinsec motivat, implicând creativitate și imaginație și rezultând o experiență semnificativă pentru copil. Autorul susține că jocul devine mai semnificativ și mai eficient ca învățare atunci când este susținut de interacțiuni și comunicare între copii și profesor (în Hedges & Cooper, 2018);
- jocul este conceput pentru a fi o activitate captivantă și plăcută (Kinzie & Joseph, 2008);
- învățarea bazată pe joc presupune sarcini de învățare reprojecate în jocuri pentru a o face mai interesantă și mai eficientă pentru învățare; jocurile au reguli de joc clare, sunt provocatoare și motivează un jucător să joace (Plass, Homer, Mayer & Kinzer, 2019);
- Klopfer și Thompson definesc învățarea bazată pe joc în contextul educației STEM, susținând că aceasta care poate fi utilizată pentru a demonstra diferite concepte științifice, a permite copiilor să lucreze cu fenomene invizibile, să exploreze locații care în mod normal ar fi inaccesibile (în Arztmann, Hornstra, Jeuring & Kester, 2022);
- pentru Loderer, jocul este o experiență emoțională afectivă mai pozitivă pentru copil (în Arztmann, Hornstra, Jeuring & Kester, 2022).

Jocuri/activități liber alese versus jocuri/activități dirijate în educația timpurie

Distincția dintre activități/jocuri *liber-alese* și activități/jocuri *dirijate* este o preocupare mai puțin aprofundată în didactica activităților educaționale pentru educația timpurie. Clasificările activităților educaționale includ atât activități /jocuri liber-alese, cât și activități/jocuri dirijate ca fiind două categorii obligatorii în planificarea zilnică a activităților educaționale.

Cu toate acestea, fără a exclude aceste clasificări, câteva argumente care să susțină aceste tipologii sunt utile.

Argumente în favoarea dirijării în activitatea educațională

Unele teorii susțin că profesorul are rolul de decizie în ceea ce privește tipul de joc, durata, oportunitățile de joc puse la dispoziția copilului, susținând rolul și implicarea profesorului în proiectarea și organizarea jocului. Adultul prezent în jurul copilului (profesor, părinte etc.) este cel care va îmbogăți și /sau împiedica experiențele de joc ale copilului. Locul de joacă, materialele și jucăriile, timpul de joacă, colegii de joc sunt elemente pe care adultul le decide, în cea mai mare parte.

O abordare a jocului, structurată cu un scop precis va sprijini rezultatele învățării copiilor mai mult decât alte forme de joc. În plus, cercetările au demonstrat din ce în ce mai mult importanța interacțiunii și implicării adulților în timpul jocului pentru a sprijini dezvoltarea socială, lingvistică și progresul cognitiv al copiilor (Archer & Siraj, 2014), într-un mediu educațional care promovează interacțiunea didactică profesor-copil în timpul jocului. Prin urmare, câteva idei guvernează abordările jocului în contextul educațional în educația timpurie (Arztmann, Hornstra, Jeuring & Kester, 2022): (i) importanța interacțiunilor și relațiilor dintre copii și profesor pentru a favoriza învățarea; (ii) jocul și învățarea bazată pe joc sunt mediate cultural și contextual; (iii) jocul nu este neutru din punct de vedere valoric și al genului; (iv) relațiile de putere dintre copii și profesor înseamnă că nu poate fi neapărat considerat „liber“.

Instruirea dirijată și prezența profesorului ca agent al acestui proces bazat pe dirijare este susținută de numeroasele studii care evidențiază necesitatea predării abilităților academice de la vârstă cât mai fragedă, pentru a asigura progresul și succesul școlar în viitor al copilului. În această paradigmă pedagogică, copilul devine, în cea mai mare parte, receptor al cunoașterii, iar timpul alocat jocului sau activității libere este diminuat. Această abordare descrie jocul ca activitate în care se creează copilului oportunități de a investiga, descoperi, și explora cunoașterea, dar în mod organizat și dirijat de profesor. În acest fel, implicarea profesorului este

justificată și încurajată, determină implicarea activă a copilului în context educațional organizat, favorizând dezvoltarea rezultatelor academice pozitive (Pyle & Danniels, 2016).

Copiii sunt parte integrantă a societății, drept urmare, aceștia experimentează în joc mediul și problemele sociale, învață codurile standard și împărtășesc semnificații; în jocul dirijat, copiii trebuie să se controleze pe ei înșiși, cuvintele și mișcările lor pentru a urma regulile, deși se joacă (Yesil, Erdiller Yatmaz & Metindogan, 2025).

Credințele pedagogice bazate pe argumentul că jocul centrat pe copil ar trebui să domine practicile din copilăria timpurie vor poziționa profesorul în observator al jocului copiilor, cu implicare minimă sau absentă. Acei profesori care își construiesc credințele pedagogice pe baza teoriile psihologice ale dezvoltării susțin că învățarea este intrinsecă predării bazate pe joc, ca predare organizată, dirijată și intenționată (Hedges & Cooper, 2018).

Argumente în favoarea activității libere în activitatea educațională

Alte teorii susțin că expunerea copiilor la numeroase activități dirijate de adulți îi va îndepărta pe cei mici de o sursă naturală de învățare pentru ei. În acest sens, adultul trebuie să înțeleagă valoarea jocului în viața copilului și efectele pentru dezvoltarea acestuia (McInnes Howard, Miles & Crowley, 2011). Profesorul trebuie să cunoască nevoile de joc ale copilului, care reflectă, de fapt, nevoile acestuia de dezvoltare. Trawick-Smith și Dziurgot (2011) afirmă că probabilitatea ca cei mici să se joace independent crește dacă adultul își adaptează implicarea în joc în funcție de nevoile copilului.

În ultimii ani, multe studii examinează măsura în care copiii mici sunt capabili să se implice și să construiască cunoștințe prin intermediul jocului. Ivrendi (2017) apreciază că responsabilitatea jocului ar trebui să fie lăsată în totalitate copilului, fără intervenția adultului, acesta fiind o prezență discretă în jurul copilului prin următoarele fațete: (i) partener entuziast, (i) partener-interogator, (ii) mediator sau furnizor de echipamente, (iii) partener cu prezență liniștită în apropiere, care observă, ascultă, (iv) partener gata să intervină atunci când copiii îl invită sau au nevoie de el. În acest fapt, în lucrare sunt enumerate cinci roluri ale profesorului în cadrul jocului: regizor de scenă, co-actor, lider de joc, regizor și neimplicat.

Pe de altă parte, cercetările privind beneficiile jocului pentru dezvoltarea copilului arată că acesta influențează pozitiv dezvoltarea socio-emoțională a copilului, fiind descris ca o activitate care nu ar trebui să fie dirijată de adult (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Miller și Almon (2009) aduce în atenție diminuarea importanței date jocului în grădinița din societatea modernă, ca urmare a amplificării

politicilor care susțin nevoia de performanță academică încă de la vârsta copilăriei. Implementarea unei curricula școlare extrem de prescriptivă și adaptată la rigorile unor teste standardizate, pregătirea profesorilor în temeiul unei proiectări și organizări rigide a demersurilor educaționale sunt practici, consideră autorii, care încalcă principiile dezvoltării copilului și ale buneii predări și compromit atât sănătatea copiilor, cât și perspectivele lor pe termen lung de succes la școală. Grădinița trebuie să ofere copilului oportunități de a învăța prin joc și explorare, exersându-și corpul și folosindu-și imaginația.

În situația în care analizele asupra jocului iau în calcul caracteristici ale unor grupuri de copii sau individuale, se constată efectele diferențiate ale jocului. Deși, ca generalitate, rolul jocului este pozitiv pentru învățarea și dezvoltarea copilului, aceste efecte nu sunt similare tuturor copiilor. Jocul are o eficacitate diferențială pentru diferite intervenții educaționale, în raport cu variabile precum vârsta și genul copilului, caracteristicile contextului familial (statutul socioeconomic, nivelul de educație al părinților etc.), prezența nevoilor educaționale speciale, caracteristicile individuale ale fiecărui copil (stil de învățare, motivația pentru joc, preferința pentru anumite jocuri etc.). (Arztmann, Hornstra, Jeuring & Kester, 2022)

Sunt evidente provocările cu care se confruntă profesorul atunci când alege între a preda conținut didactic prin instruire directă sau a permite copiilor timp să se implice în joc, ca activitate liberă (Pyle & Danniels, 2016), ca urmare a dezvoltării unor direcții de abordare diferită a procesului educațional. Implicarea suportivă a profesorului în joc presupune ca acesta să valorifice experiența didactică proprie, pregătirea de specialitate, reflecția personală cu privire la dezvoltarea copiilor de vârstă timpurie.

O interesantă definiție a jocului din perspectiva *joc dirijat–joc liber* o identificăm în lucrarea lui Cutter-Mackenzie și Edwards (2013), care oferă trei variante de abordare a jocului din această perspectivă:

- *jocul deschis*: se definește prin experiențe de joc în care profesorul oferă copiilor materiale, le permite să exploreze materialele ca bază pentru învățare, profesorul având implicare și interacțiune minime cu copiii;
- *jocul modelat*: se definește prin experiențe de joc în care profesorul ilustrează, explică, demonstrează și exemplifică utilizarea materialelor înainte de a permite copiilor să utilizeze materialele, cu o interacțiune minimă a profesorului ca bază pentru învățare;
- *jocul structurat intenționat*: se definește prin experiențe de joc în care profesorul oferă copiilor materiale și creează oportunități pentru joc deschis, urmat de joc modelat și apoi de interacțiune /implicare profesor-copil.

Simpla asigurare a accesului copiilor la jocuri deschise este insuficientă pentru a sprijini învățarea și a produce achiziții reale în învățare și progresul în dezvoltare al copilului (Edwards, Cutter-Mackenzie, Moore & Boyd, 2014). Bazându-se pe studiul rolului jocului în educația ecologică a copiilor de vârstă timpurie, autorii recomandă integrarea a două principii pedagogice ale învățării bazată pe joc în educația timpurie: (i) proiectarea diferitelor tipuri de joc în funcție de potențialul lor pedagogic pentru valorificarea acestora în demersul educațional; (ii) crearea de combinații de tipuri de joc care să susțină dezvoltarea unor demersuri educaționale formative.

Învățarea bazată pe joc sub impactul tehnologiei

Educația timpurie reprezintă o comunitate culturală de practică în care instrumentele actuale de cunoaștere despre jocul copiilor (teoriile jocului, teoriile învățării etc.) sunt utilizate predominant pentru a sta la baza demersurilor practice (Edwards, 2015).

Taxonomia lui Bloom revizuită pentru a integra instrumentele online stă la baza evidențierii unor beneficii formative ale demersului educațional astfel abordat (Nikolić & Dabić, 2016): asigurarea autonomiei în rezolvarea sarcinilor; dezvoltarea colaborării între participanți și profesor; stimulării creativității, prin favorizarea investigației, explorării etc.

Una din provocările pentru specialiștii din domeniul educației timpurii este cum să integreze eficient elementele tehnologiei și mediei digitale în cadrul activităților educaționale bazate pe joc, recunoscând influența *web-mapping*-ului asupra practicilor curriculare ale profesorilor din învățământul timpuriu atunci când observă, planifică și implementează învățarea bazată pe joc pentru copii.

Unii cercetători sugerează că educația timpurie necesită o diversificare a conceptelor despre jocul copiilor, care să fie adaptată progresului tehnologic. Tehnologiile oferă copiilor acces la media digitală (televiziune, filme și jocuri accesate pe diferite dispozitive), iar media digitală promovează activ implicarea copiilor în cultura populară prin consumul de jucării, îmbrăcăminte și accesorii legate de filme și programe. În acest context evolutiv, jocul copiilor mici în societățile postindustriale este din ce în ce mai mult înțeles ca fiind calitativ diferit de cel al generațiilor anterioare (Edwards, 2013). Practicile educaționale din educația timpurie, care se construiesc pe noul concept de *web-mapping*, se dezvoltă pe teoria lui Vygotsky despre medierea explicită și implicită (Edwards, 2015) și reprezintă estomparea granițelor dintre jocul tradițional și cel convergent al copiilor.

Ca efect al progreselor tehnologice și, implicit, al abordărilor pedagogice, paradigma învățării bazată pe joc se redefineste. Astfel, pedagogia educației timpurii uzează de un concept actualizat, *învățarea bazată pe jocuri digitale*, care presupune utilizarea tehnologiei digitale pentru a livra conținut educațional prin intermediul jocurilor interactive.

În educația timpurie a copiilor, *învățarea bazată pe jocuri digitale* suportă următoarele caracteristici și avantaje (McPake, Plowman & Stephen, 2012; Ronimus, Kujala, Tolvanen & Lyytinen, 2014; Huynh, Nyhout, Ganea & Chevalier, 2020; Nieto-Escamez & Roldán-Tapia, 2021; Yu, Denham & Searight, 2022; Alotaibi, 2024):

- utilizează elemente captivante și interactive pentru a promova învățarea în domenii variate (alfabetizare, abilități numerice, rezolvare de probleme și gândire critică);
- sunt, de obicei, accesate pe dispozitive digitale (computere, tablete și smartphone-uri etc.), și oferă o varietate de experiențe de învățare captivante și interactive pentru copiii mici;
- pot fi adaptate pentru a satisface nevoile și abilitățile individuale ale copiilor, stiluri și preferințe de învățare diferite; de exemplu, în cazul jocurilor care implică mișcare și activitate fizică, pot fi folosite pentru a promova învățarea la copiii care au un stil de învățare kinestezic, iar jocurile care implică mijloace vizuale pot fi folosite pentru a promova învățarea la copiii care au un stil de învățare vizual;
- facilitează dezvoltarea cognitivă, în special a abilităților de rezolvare a problemelor, memoriei, atenției și vitezei de procesare, a raționamentului spațial etc. (ca exemplu, jocul de tip puzzle);
- asigură dezvoltarea socială a copiilor, cu precădere a comportamentelor de cooperare, comunicare și empatie;
- facilitează dezvoltarea emoțională a copiilor, asigurând dezvoltarea abilităților de reglare emoțională, a conștiinței de sine și încrederii în sine, a capacității de a-și asuma riscuri și de a încerca lucruri noi, a rezilienței;
- crește motivația și implicarea copiilor în învățare, oferind o modalitate distractivă și interactivă de a învăța;
- asigură dezvoltarea unor abilități de viață transversale, precum gândirea critică, creativitatea și adaptabilitatea, autonomia în învățare, cele mai multe dintre acestea fiind construite pentru a le cere copiilor să gândească critic și creativ, să rezolve probleme și să se adapteze la situații noi;
- promovează dezvoltarea limbajului și a abilităților de alfabetizare ale copiilor (de exemplu, jocurile interactive online care implică

- citirea, scrierea și comunicarea ajută copiii să își dezvolte abilitățile lingvistice și vocabularul; jocurile care implică povestirea și jocul de rol ajută copiii să își dezvolte abilitățile narative și de înțelegere);
- promovează educația STEM în educația timpurie a copiilor; de exemplu, jocurile interactive online care implică concepte de știință, tehnologie, inginerie și matematică ajută copiii să își dezvolte gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor, capacitatea de înțelegere a lumii din jurul lor;
 - dezvoltă comportamentele creative, prin intermediul poveștilor și jocurilor de rol pe care copiii le construiesc ca răspuns la filme sau jocuri video, cu ajutorul utilizării camerelor foto și video pentru a-și documenta propriile perspective asupra lumii sau al spectacolelor de muzică și dans facilitate de tehnologii muzicale precum playere, aparate de karaoke sau covorașe de dans.

Considerații finale

Jocul pedagogic implică luarea în considerare a numeroase categorii de joc în curriculum, dar este esențial ca specialiștii în educație timpurie să focalizeze accentul pe modul în care jocul contribuie la dezvoltarea achizițiilor și comportamentelor copiilor și asigurarea progresului în învățare și dezvoltare. Drept urmare, pot fi adoptate variate abordări pentru a satisface nevoile autentice de învățare ale copiilor. Jocul nu poate fi ușor definit sau clasificat, acesta este întotdeauna dependent de context, iar contextele sunt variate. Există multe forme de joc (jocul de rol, jocul imaginativ, jocul socio-dramatic, jocul euristic, jocul constructiv, jocul fantastic, jocul liber, jocul structurat, jocul brutal) care presupun comportamente diferite de învățare și, drept urmare, produc rezultate variate de învățare și dezvoltare (Wood & Attfield, 2005).

Pornind de la paradigme pedagogice diferite în ceea ce privește rolul jocului în dezvoltarea timpurie a copilului, politicile curriculare au generat abordări diferite în curricula pentru educație timpurie. În acest fel, învățarea prin joc devine o paradigmă educațională puternic conceptualizată, în care jocul este proiectat și dirijat în variabile bine determinate (Pyle & Danniels, 2016).

Bibliografie

- Ali, E., Constantino, K.M., Hussain, A. & Akhtar, Z. (2018), The Effects of Play-Based Learning on Early Childhood Education and Development, *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences-Jemds*, 7, 43, 4682–4685. DOI [10.14260/jemds/2018/1044](https://doi.org/10.14260/jemds/2018/1044). <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000456877400019>
- Alotaibi, M.S. (2024), Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis, *Front. Psychol.* 15:1307881. doi: [10.3389/fpsyg.2024.1307881](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881). <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1307881/full>
- Archer, C. & Siraj, I. (2014), Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.890351>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000349684200003>
- Arztmann, M., Hornstra, L., Jeuring, J. & Kester, L. (2022), Effects of games in STEM education: a meta-analysis on the moderating role of student background characteristics, *Studies in Science Education*, 59(1), 109–145. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2057732>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000774875300001>
- Cutter-Mackenzie, A. & Edwards, S. (2013), Toward a Model for Early Childhood Environmental Education: Foregrounding, Developing, and Connecting Knowledge Through Play-Based Learning, *Journal Of Environmental Education*, 44, 3, 195–213. DOI [10.1080/00958964.2012.751892](https://doi.org/10.1080/00958964.2012.751892). <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000318733800004>
- Edwards, S., Cutter-Mackenzie, A., Moore, D. & Boyd, W. (2014), A Challenge Reconsidered: Play-Based Learning in Early Childhood Environmental Education, *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education*, SpringerBriefs in Education, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03740-0_7. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000339004400007>
- Edwards, S. (2013), Digital play in the early years: a contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789190>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000320184200004>
- Edwards, S. (2015), New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education, *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 513–532. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1108929>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000382969100006>
- Hedges, H. & Cooper, M. (2018), Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education, *Teachers and Teaching*, 24(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430564>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000428866700004>

- Huynh, E., Nyhout, A., Ganea, P. & Chevalier, F. (2020), Designing narrative-focused role-playing games for visualization literacy in young children, *IEEE Trans. Vis. Comput. Graph*, 27, 924–934. Doi: [10.1109/TVCG.2020.3030464](https://doi.org/10.1109/TVCG.2020.3030464). <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000706330100077>
- Ivrendi, A. (2017), Early childhood teachers' roles in free play, *Early Years*, 40(3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000558820000002>
- Kinzie, M.B. & Joseph, D.R.D. (2008), Gender differences in game activity preferences of middle school children: implications for educational game design, *Educational Technology Research and Development*, 56(5): 643–663. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9076-z>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000260262600008>
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011), Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play, *Early Years*, 31(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000211439500003>
- McPake, J., Plowman, L. & Stephen, C. (2012), Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home, *British Journal of Educational Technology*, 44, 421–431. <https://0d10g9gm7-y-https-doi-org.z-e-information.ro/10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x>
- Miller, E. & Almon, J. (2009), Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school, *Alliance for childhood (NJ3a)*. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000219801000005>
- Ministerul Educației (2024), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*.
- Nieto-Escamez, F.A. & Roldán-Tapia, M.D. (2021), Gamification as online teaching strategy during COVID-19: a mini-review, *Front. Psychol.* 12:648552. doi: [10.3389/fpsyg.2021.648552](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648552). <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000657497000001>
- Nikolić, M., Dabić, T. (2016), The Bloom's Taxonomy Revisited in the Context of Online Tools. Paper presented at Sinteza 2016 — International Scientific Conference on ICT and E-Business Related Research. Doi: [10.15308/Sinteza-2016-315-32](https://doi.org/10.15308/Sinteza-2016-315-32). https://www.researchgate.net/publication/303561300_The_Bloom's_Taxonomy_Revisited_in_the_Context_of_Online_Tools
- Plass, J.L., Homer, B.D. & Kinzer, C.K. (2015), Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000370081700002>
- Plass, J.L., Homer, B.D., Mayer, R.E. & Kinzer, C.K. (2019), Theoretical foundations of game-based and playful learning. In J.L. Plass, R.E. Mayer & B.D. Homer (eds.), *Handbook of game-based learning*, pp. 3–24, The MIT Press. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000546615100001>
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006), Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice, *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000210984300004>

- 596 Pyle, A. & Danniels, E. (2016), A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ronimus, M., Kujala, J., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. (2014), Children’s engagement during digital game-based learning of reading: the effects of time, rewards, and challenge, *Comput. Educ.* 71, 237–246. Doi: [10.1016/j.compedu.2013.10.008](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.008). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513002935>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000328801300020>
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011), ‘Good-fit’ teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children, *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1, 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000285903900010>
- Yesil, R., Erdiller Yatmaz, Z. & Metindogan, A. (2025), Exploring Children’s Play Culture and Game Construction: Role of Sociodramatic Play in Supporting Agency, *Early Childhood Educ J* 53, 703–716. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01621-5>
- Yu, J., Denham, A.R. & Searight, E. (2022), A systematic review of augmented reality game-based Learning in STEM education, *Education Tech Research Dev*, 70, 1169–1194. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000815475300001>

Abordarea educațională centrată pe copil din perspectivă etică și practică

Lect. univ. dr. Alina Georgeta Mag
(Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu)

Introducere

Copilăria mică este recunoscută drept temelia pe care se clădește întreaga dezvoltare a viitorului adult. În această etapă delicată și decisivă, se formează primele capacități de învățare, se dezvoltă abilitățile de relaționare și se conturează identitatea personală a copiilor. Perspectiva educației timpurii angajează o viziune în care primii trei ani de viață nu mai sunt concepuți ca o simplă perioadă de creștere biologică, ci ca un interval al învățării cu efecte esențiale pentru întreaga existență a individului (Stan, 2014). De aici derivă responsabilitatea fundamentală a adulților pentru a asigura intervenții educative conștiente și explicit dirijate în folosul fiecărui copil (Nicholas *et al.*, 2021).

Într-o societate marcată de transformări rapide și contradicții evidente, copilul și copilăria timpurie se află în centrul atenției, atât în planul cercetării științifice, cât și în cadrul politicilor publice internaționale. Guvernele și organizațiile internaționale de prestigiu subliniază în mod constant importanța respectării drepturilor copilului și a asigurării unor condiții egale de dezvoltare (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024; OECD, 2018). Sistemele educaționale au trecut prin numeroase reforme în ultimele decenii, însă un principiu fundamental a rămas același: *copilul trebuie să fie în centrul procesului educațional*. Tendințele europene confirmă această direcție, punând accent pe dezvoltarea unor sisteme educaționale și sociale capabile să valorifice unicitatea și diversitatea copiilor (Vrăsmaș, 2011).

Educația centrată pe copil, ca direcție fundamentală a pedagogiei contemporane, reprezintă o temă de actualitate majoră, cu implicații atât practice, cât și etice. Studiile recente care stau la baza fundamentării acestei noi paradigme, atrag atenția că este nevoie de o atentă înțelegere a rolului pe care îl joacă în sistemele educaționale (Cable&Miller, 2010; Nicholas *et al.*, 2021; Ha *et al.*, 2025). Centrarea pe copil se construiește tot mai mult ca o

598 direcție sigură și argumentată a orientării acestora, ca un mod de abordare și practicare a educației pentru viitor (Bogatić *et al.*, 2025). Finalitatea explicită este de a asigura *creșterea și dezvoltarea copilului mic*, cu respectarea imperativă a nevoilor individuale, prin practici educaționale menite să asigure sprijin pentru atingerea potențialului fiecărui copil (Catalano *et al.*, 2023). Preocuparea pentru *educația centrată pe copil* necesită o foarte bună înțelegere a politicilor educaționale, pentru a găsi elementele cele mai pertinente care să conducă la schimbarea practicilor educaționale și, pas cu pas, a atitudinilor și mentalităților privind copilul și copilăria mică (Vrăsmaș, 2011).

În România, grija pentru asigurarea unei educații timpurii de calitate a devenit în ultimii ani o prioritate publică, vizând atât răspunsul la provocările sociale și economice, cât și asigurarea unui parcurs educațional echitabil pentru fiecare copil (Stan, 2014). Curriculumul actual, în vigoare din 2019, este aliniat la recomandările europene și promovează valorizarea unicității și diversității copilului. Este prezentat de autorii săi drept un „instrument de optimizare a experienței educaționale a copiilor” (anexa OMEN 4.694/2.08.2019, p.4), fiind conceput ca un „document curricular ce oferă un ansamblu coerent și flexibil de principii și repere didactice și metodice, care ghidează profesorul pentru a structura situații de învățare și experiențe educaționale cu cel mai bun potențial de a susține dezvoltarea holistică a copiilor mici” (Glava *et al.*, 2023).

La baza curriculumului național pentru educația timpurie stau principii care definesc valorile fundamentale ale acestui domeniu. Primul și cel mai important este *principiul educației centrate pe copil*, care presupune cunoașterea, respectarea și valorizarea unicității fiecărui copil și a nevoilor sale, în concordanță cu noile paradigme educaționale. Alături de acesta, se regăsesc principii precum respectarea drepturilor copilului, învățarea activă, dezvoltarea integrată, interculturalitatea, echitatea și nediscriminarea, precum și ideea de educație ca interacțiune permanentă între educator și copil (MEN, 2019).

Pornind de la aceste valori, curriculumul oferă și repere concrete pentru *practica educativă*. Activitatea educațională se construiește pe principii metodologice care dau coerență și sens procesului de predare-învățare: individualizarea demersurilor educative, utilizarea jocului ca principal mijloc de învățare, diversificarea contextelor și situațiilor de învățare, alternarea formelor de organizare a activităților și consolidarea parteneriatului cu familia și comunitatea (MEN, 2019). Respectarea acestor principii trebuie privită și asumată ca un act de măiestrie pedagogică, un efort de creație, dar și de responsabilitate, pentru a le armoniza în experiențe de învățare coerente și relevante pentru copii (Glava *et al.*, 2023).

Aplicarea curriculumului reclamă, pe de o parte, o profesionalizare continuă a cadrelor didactice, iar pe de altă parte, asumarea unei responsabilități etice sporite, prin care fiecare educatoare este chemată să configureze contexte educaționale relevante, interactive și centrate pe nevoile copilului (Vrăsmaș, 2014). Cu toate acestea, transpunerea în practică a unei asemenea perspective rămâne complexă și delicată, întrucât presupune gestionarea unor dificultăți multiple, printre care diversitatea semnificativă a copiilor, resursele materiale și temporale limitate, presiunile externe, nivelul de pregătire și mentalitatea cadrelor didactice, precum și provocările specifice managementului grupei la vârstele timpurii (Bogațić *et al.*, 2025).

În acest context, se conturează tot mai pregnant întrebarea: *Cum poate fi conceput și aplicat un cadru educațional etic, centrat pe copil, care să răspundă nevoilor reale ale copiilor mici, respectându-le unicitatea și demnitatea?* Răspunsul la această întrebare presupune o regândire profundă a educației timpurii, a modului în care ne raportăm la copii de la cele mai fragede vârste, precum și găsirea unor soluții de abordare eficientă a diversității, prin care să fie valorizată unicitatea copiilor.

Capitolul de față își propune să exploreze modul în care *educația centrată pe copil* se configurează atât ca model pedagogic, cât și ca angajament moral și social în contextul educației timpurii. Analiza va urmări, pe de o parte, fundamentele teoretice care susțin această viziune, iar pe de altă parte, modalitățile prin care principiile sale pot fi transpuse în practica educațională. În acest cadru, intenționăm să oferim practicienilor repere de reflecție și acțiune care să le permită să se ancoreze în realitatea grupei, cu toate provocările actuale, luând în considerare diferențele sensibile dintre copii, potențialitățile de formare, interesele și nevoile lor de dezvoltare (Glava *et al.*, 2023).

Fundamente teoretice ale educației centrate pe copil

Studiile recente din psihologia dezvoltării copilului, neuropsihologie și cercetările longitudinale privind impactul programelor de educație timpurie au confirmat și reinterpretat teorii mai vechi, oferind o perspectivă mai clară asupra criteriilor ce definesc o educație timpurie de calitate (Jones, 2009; Schaffer, 2010; Cable, 2010). În acest context, accentul se deplasează către o abordare holistică a dezvoltării copilului, care integrează dimensiunile educaționale, de îngrijire și protecție, susținând o pedagogie centrată pe copil (Catalano *et al.*, 2023).

Teoria constructivistă a adus contribuții relevante în domeniul educației timpurii, pornind de la psihologia genetică și epistemologia lui Jean Piaget,

care descrie învățarea ca un proces activ de construire a cunoașterii, realizat prin interacțiunea copilului cu mediul și organizat în stadii succesive ale inteligenței. Acest model este completat de *teoriile socio-cognitive*, care introduc noțiunea de „conflict socio-cognitiv”, subliniind rolul interacțiunilor sociale în dezvoltarea cunoașterii. O contribuție fundamentală aduce *Lev Vîgotski*, prin conceptul *zonei proximei dezvoltări*, care evidențiază importanța sprijinului social și educațional în progresul copilului. Astfel, învățarea este înțeleasă ca un proces dinamic, activ și contextualizat (Mag, 2013).

În aceeași direcție, *Jerome Bruner* subliniază rolul experiențelor anterioare și al procesării informațiilor, propunând o organizare „în spirală” a conținuturilor educaționale, adaptată nivelului copilului și valorificând diferențele individuale. *John Dewey* accentuează, la rândul său, principiul „învățării prin acțiune”, văzând educația ca spațiu democratic pentru cultivarea gândirii critice și a participării active a copiilor. Complementar, *teoria dezvoltării psihosociale a lui Erik Erikson* extinde perspectiva lui Piaget, descriind opt etape de dezvoltare în care procesele eului facilitează adaptarea și integrarea socială (Mag, 2016).

O contribuție semnificativă și mai recentă este *teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner*, care contestă ideea unei inteligențe unice, propunând existența a opt forme distincte (lingvistică, logico-matematică, spațial-vizuală, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, naturalistă și existențială). Această teorie a stimulat regândirea curriculumului și a practicilor educaționale, punând accent pe diversitatea copiilor și pe dezvoltarea talentelor individuale (Gardner, 2006).

Un loc aparte între modelele teoretice care susțin perspectiva dezvoltării, îl ocupă contribuția *Mariei Montessori*, care a propus o pedagogie inovatoare bazată pe respectul profund față de individualitatea copilului, prin care a extins ideea de individualizare în abordarea dezvoltării celor mici. Astăzi, această perspectivă s-a dezvoltat în legătură cu *conceptul de centrare pe copil*, prin stimularea inițiativei copilului și a autodeterminării. Rolul adultului, în această viziune, este transformat din autoritate directivă în ghid atent și observator al procesului de dezvoltare, ceea ce conferă educației o dimensiune intrinsec democratică și personalizată (Vrăsmaș, 2011).

Dovezi ale cercetărilor fundamentale sau aplicative din domeniul științelor educației contribuie semnificativ la argumentarea faptului că investiția în educație de la vârste foarte mici este una extrem de importantă pentru dezvoltarea cogniției, afectivității și a comportamentelor sociale (Clipa, 2023). Structurile cognitive și emoționale se formează încă din perioada prenatală, iar experiențele timpurii sunt decisive pentru traiectoria ulterioară a copilului (Schaffer, 2010; Cable, 2010). De asemenea,

studiile economice și sociale argumentează importanța educației timpurii nu doar din perspectiva drepturilor copilului, ci și prin impactul ei asupra echității sociale, participării civice și eficienței economice (Mag, 2016). Studii mai recente consolidează această abordare, punând în prim-plan *vocea și experiența copiilor* (Schaffer, 2010; Jones, 2009). Dacă, tradițional, aceștia erau tratați ca obiecte ale cercetării și educației, astăzi sunt recunoscuți ca actori sociali și parteneri activi în procesul de formare. În acest sens, astăzi se investighează nu doar modul în care adulții percep copilăria, ci mai ales felul în care copiii își definesc propria experiență de viață, conturând noi direcții în teoria și practica educațională (Ha *et al.*, 2025; Catalano *et al.*, 2023).

Majoritatea studiilor și practicilor validează perspectiva constructivistă, care pune accent pe experiența personală directă, pe activitățile copilului motivate intrinsec și pe încurajarea inițiativei acestuia ca motor al dezvoltării, cu recunoașterea dependenței de stimulare prin mediul cultural. Fundamentele teoretice converg în a susține o *pedagogie centrată pe copil*, flexibilă și adaptată diversității aptitudinilor și experiențelor. În acest sens, programele educaționale pentru copiii sub 5 ani se recomandă a fi *centrate pe copil*, într-o manieră care să faciliteze dezvoltarea optimală, în timp ce programele pentru copiii peste 5 ani pot introduce informații academice într-o manieră mai planificată (Vrăsmaș, 2011; Evans *et al.*, 2000).

În dicționarul praxiologic de pedagogie (Bocoș *et al.*, 2016, p. 28), *conceptul de educație bazată/centrată pe educabil/elev* este „acel tip de educație care are în centrul său copilul și nevoile sale educaționale, și care își propune, ca finalitate esențială, accentuarea statutului copilului de subiect activ al învățării și formării, construirea de experiențe de învățare pozitive și semnificative, în condițiile în care relațiile educaționale sunt democratice și nondirective, realizate în parteneriat”. Implementarea acestui model presupune crearea de contexte educaționale active, prin care copiii sunt implicați în rezolvarea de sarcini și probleme reale, fiind încurajați să colaboreze, să ia decizii și să-și organizeze procesul de învățare. Profesorul are un rol mai degrabă strategic decât directiv, orientând și facilitând parcursul educațional (Bocoș *et al.*, 2016).

Integrarea teoriilor educaționale contemporane a condus la cristalizarea unui principiu fundamental: educația centrată pe copil nu mai este doar un model și deziderat pedagogic, ci o necesitate impusă de complexitatea copilăriei actuale. Ea presupune o înțelegere profundă a copilului în integralitatea sa și o adaptare continuă a strategiilor didactice la particularitățile individuale (Stan, 2014). Această paradigmă exprimă o dublă responsabilitate: una științifică, întemeiată pe un corp teoretic validat de cercetările recente, și una etică, fundamentată pe respectarea drepturilor copilului

602 (Salvați copiii, 2019) și pe valorizarea potențialului său unic (Nicholas *et al.*, 2021; Ha *et al.*, 2025). Din această perspectivă, educația centrată pe copil nu este doar o opțiune alternativă, ci un cadru indispensabil de intervenție și responsabilitate, menit să formeze generații capabile să gândească critic, să colaboreze și să inoveze într-o lume aflată în permanentă schimbare (Catalano *et al.*, 2023).

Dimensiunea etică în educația timpurie

Perioada copilăriei mici este decisivă în formarea personalității copiilor, a caracterului lor și a modului de a fi în relațiile cu ceilalți. Orice activitate educațională, mai ales la vârstele timpurii, implică o dimensiune etică, care devine reper pentru calitate (Cucoș, 2024). Educația timpurie din perspectivă etică asigură liantul necesar dintre respectarea drepturilor copilului, calitatea actului educațional și responsabilitatea socială a profesorilor, constituind fundamentul întregii experiențe de formare din primii ani de viață. În acest sens, etica nu se reduce la un set de reguli sau coduri profesionale, ci se definește ca un ansamblu de valori și principii care ghidează constant comportamentele, alegerile și atitudinile educatorilor, părinților și tuturor celor implicați în dezvoltarea copilului mic (Zirak Ghazani, 2025).

Respectul față de copil ca persoană și construirea unui cadru educațional echitabil și empatic nu reprezintă doar o alegere pedagogică, ci o veritabilă datorie morală (Jones, 2009). Această viziune a fost consolidată prin *Convenția privind Drepturile Copilului* (Salvați copiii, 2019), care a schimbat fundamental modul în care societatea se raportează la copil. Documentul consacră copilul cu drepturi fundamentale și promovează principii esențiale: interesul superior al copilului, accesul la o educație de calitate, libertatea de a-și exprima opinia și recunoașterea identității culturale, oferind astfel un fundament etic solid pentru politici și practici educaționale (Zirak Ghazani, 2025).

La nivel internațional, UNESCO (2024) recomandă tratarea educației timpurii ca prioritate națională, prin investiții susținute și politici publice adecvate. În Europa, inițiativele Consiliului Europei și ale Comisiei Europene consacră dreptul fiecărui copil la o educație de calitate, indiferent de statutul socioeconomic, etnic sau lingvistic. Aceeași direcție este susținută la scară globală de Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă, care, prin Obiectivul 4.2 (United Nations, 2015), stabilește accesul universal la educație timpurie ca o prioritate esențială. Astfel, etica educației timpurii se află în strânsă legătură cu justiția socială și echitatea globală, fiind recunoscută ca element fundamental al dezvoltării durabile.

Alături de reperele normative internaționale, organizațiile profesionale au dezvoltat *coduri de etică dedicate educației timpurii*, care oferă un cadru practic și coerent pentru activitatea educatorilor. În SUA, NAEYC (National Association for the Education of Young Children) a formulat un set clar de responsabilități etice față de copii, prin protejarea bunăstării și respectarea individualității; față de familii, prin transparență și parteneriat; față de colegi, prin colaborare profesională; și față de comunitate, prin implicare civică și promovarea justiției sociale (NAEYC, 2011). În Europa, Codul de etică al EECERA (European Early Childhood Education Research Association), recent revizuit, se constituie într-un reper fundamental și de actualitate (Bertram *et al.*, 2024). Acesta ghidează atât practica educațională, cât și cercetarea, prin respectarea demnității copilului, valorizarea diversității culturale și lingvistice, protecția împotriva discriminării și abuzului, dar și prin cultivarea unor relații educaționale bazate pe încredere, participare democratică și ascultarea vocii copilului. Mutarea accentului de la „educația despre copii” la „educația cu și pentru copii” marchează astfel o schimbare de paradigmă esențială.

La nivel național, aceste principii se regăsesc în *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar* (ME, 2024), elaborat în baza legislației actuale, care include domeniul de competențe *Etică, reflexivitate și învățare continuă*. Acest domeniu subliniază necesitatea formării unor competențe vitale, respectiv a unei conduite reflexive, a autoevaluării și a reglării permanente a activității profesorului, punând accent pe spirit critic și autocritic, flexibilitate, creativitate, curiozitate și dorința de formare continuă.

În esență, atât codurile etice internaționale, cât și profilul profesional național converg în a sublinia responsabilitatea morală a educatorilor de a acționa în interesul superior al copilului, recunoscând etica drept criteriu major al calității educației timpurii și garant al unui mediu sigur, echitabil și stimulat (Zirak Ghazani, 2025).

Necesitatea unui cadru etic clar în sistemul nostru de educație este semnalat de profesorul Constantin Cukoș, în lucrarea sa *Pedagogie. Ediția a IV-a revăzută și adăugită* (Cukoș, 2024), care atrage atenția asupra preocupărilor în domeniul eticii, care se manifestă mai degrabă la nivel reflexiv, decât la nivelul practicilor de politică educațională. Oricât de talentați ar fi profesorii și înzestrați cu har didactic, ei trebuie să interiorizeze și să aplice o serie de principii etice în raport cu copiii, părinții, colegii și ceilalți actori educaționali. Invocarea unui cod deontologic pentru practica educațională este mai mult decât justificată, iar conduita etică în învățământ nu trebuie să fie opțională, în opinia distinsului profesor pedagog (Cukoș, 2024).

Responsabilitatea directă a educatorilor este esențială, mai ales în primii ani de viață, când cei mici învață din gesturile, cuvintele, atitudinile și reacțiile adultului semnificativ, iar educatoarea devine un model de viață (Vrăsmaș, 2014). Profesorii de educație timpurie au datoria de a-i trata pe toți copiii cu aceeași grijă, cu dreptate și în mod egal, fără a face diferențe, acționând în acord cu principiile deontologice și etice. Implementarea consecventă a principiilor etice în educația timpurie ar putea produce efecte vizibile, demonstrând *impactul eticii asupra copilului și societății* în ansamblu (Bogatić et al., 2025).

Autori români consacrați, experți în domeniul educației, susțin necesitatea unei *pedagogii centrată pe valori*, care să le ofere copiilor nu doar sprijin pentru dezvoltarea cognitivă, prin stimularea curiozității și a gândirii critice, ci și siguranța necesară pentru starea lor de bine în mediul educațional (Vrăsmaș, 2014; Cucos, 2024). Profesorii de educație timpurie sunt primii educatori care trasează *limite și reguli ferme*, care conduc la interiorizarea valorilor și la formarea caracterului (Stan, 2014). Activitățile narative, exercițiile de cooperare și valorizarea comportamentelor etice, precum onestitatea, solidaritatea sau asumarea greșelilor, constituie instrumente eficiente de consolidare a acestor valori (Jones, 2009).

Internalizarea normelor etice de la vârste timpurii contribuie la dezvoltarea unei conștiințe civice active, fundament esențial pentru formarea unor viitori adulți orientați către binele comun (Zirak Ghazani, 2025). În egală măsură, dimensiunea emoțională a procesului educațional joacă un rol decisiv: un cadru care respectă și validează sentimentele copilului favorizează încrederea în sine, stabilitatea afectivă și competențele socio-emoționale necesare gestionării situațiilor complexe (Vrăsmaș, 2014). Printr-o atitudine bazată pe răbdare și blândețe, educatoarele creează un climat de siguranță emoțională ce facilitează atât învățarea autentică, cât și dezvoltarea echilibrată a copilului.

Construirea unei *culturi etice în educația timpurie* presupune mai mult decât transmiterea explicită a unor norme morale, întrucât implică integrarea valorilor în toate dimensiunile vieții educaționale. Această integrare nu se realizează doar prin formularea unor standarde clare de respect și responsabilitate, ci, mai ales, prin asumarea de către educatori a rolului de modele comportamentale, capabile să inspire prin propriile gesturi și atitudini (Cucos, 2024). Din această perspectivă, cultura etică nu rămâne la nivel declarativ, ci devine vizibilă și funcțională în activitățile zilnice desfășurate cu copiii. De aici rezultă necesitatea identificării și promovării unor bune practici, care să arate concret cum valorile morale și principiile deontologice pot fi transpuse în strategii educaționale, în rutinele de grupă și în relațiile cu părinții și comunitatea.

Abordarea pedagogică centrată pe copil pune accent pe învățare practică, jocuri și interacțiuni sociale, sprijină strategiile de învățare, promovează dezvoltarea cognitivă și noncognitivă, astfel susține în mod semnificativ dezvoltarea holistică copiilor (Bogatić *et al.*, 2025). Însă, exigențele punerii în practică sunt foarte ridicate și solicită educatoarele să valorifice echilibrat resursele pe care le au la îndemână, și să acționeze ca experți ai educației, care nu se rezumă la a propune activități reușite, ci urmăresc să le asigure copiilor progresia învățării, adaptată la nevoile lor individuale și conduc dezvoltarea fiecărui copil în mod sistematic, cu grija de a-i valorifica potențialul unic (Glava *et al.*, 2023).

În plan practic, implementarea sa presupune elaborarea și aplicarea unor strategii educaționale flexibile, participative și diferențiate, capabile să răspundă ritmurilor și particularităților individuale ale fiecărui copil (Nicholas *et al.*, 2021). Rolul profesorului de educație timpurie este să integreze principii morale solide, precum respectul, echitatea și responsabilitatea pentru fiecare copil în parte, în experiențe de joc și învățare autentice, cu un accent important pe ascultarea activă a celor mici (Stan, 2014).

Menționăm, în cele ce urmează, câteva exemple de bune practici centrate pe copil, care sunt în general recunoscute, dar numai aplicate cu consecvență și tratate cu responsabilitate, din experiența multor cadre didactice, au confirmat că au impact pozitiv și pot fi cu ușurință adaptate la specificul și diversitatea unei grupe de copii, într-o manieră creativă și originală:

- **Valorizarea ideilor și a vocii copiilor:**

- ✓ *ascultăm și respectăm copiii:* când un copil povestește despre un eveniment de acasă („Am fost la bunica și am văzut un pui de pisică”), educatoarea îl ascultă activ, pune întrebări și îl invită să împărtășească și cu ceilalți colegi, transformând relatarea într-un moment de învățare colectivă;
- ✓ *le validăm opiniile ca fiind valoroase:* dacă un copil propune o altă modalitate de a rezolva un joc (de exemplu, construirea turnului din cuburi în spirală, nu drept), educatoarea îi recunoaște ideea și o încurajează să fie testată de grup, arătând că opiniile copiilor au valoare reală;
- ✓ *îi încurajăm să-și exprime propriile dorințe, opinii și interese:* la începutul săptămânii, educatoarea întreabă: „Ce v-ați dori să învățăm sau să facem săptămâna aceasta?” și notează răspunsurile pe un panou vizibil, urmând să includă sugestiile în planificare;

- ✓ *organizăm un „consiliu al copiilor” în care aceștia își exprimă părerile:* o dată pe săptămână, copiii se așază în cerc și discută despre ce le-a plăcut și ce ar dori să schimbe în sala lor de grupă (ex.: „Am vrea mai multe cărți cu meserii”). Educatoarea notează ideile și le integrează treptat;
 - ✓ *îi implicăm în planificarea activităților și îi responsabilizăm prin sarcini,* precum pregătirea sau strângerea materialelor: înainte de o activitate de pictură, copiii primesc responsabilități clare, unii pregătesc pensulele, alții șervețelele sau paharul cu apă. La final, strâng împreună materialele, simțindu-se parte din proces;
 - ✓ *integrăm sugestiile lor în activități:* dacă un copil propune să organizeze o „expoziție” cu lucrările lor, educatoarea sprijină ideea și amenajează un colț unde părinții pot vedea creațiile copiilor;
 - ✓ *observăm atent interesele lor și le includem în experiențele de învățare:* un grup de copii se joacă frecvent „de-a magazinul”. Educatoarea transformă acest interes într-un proiect: aduce etichete, bani de jucărie și coșuri, iar activitatea devine context pentru exersarea matematicii și a limbajului;
 - ✓ *utilizăm portofolii pentru a face vizibilă gândirea și progresul copiilor:* fiecare copil are un dosar personal unde sunt adunate lucrări, fotografii și notițe. Periodic, educatoarea le arată copiilor portofoliul și discută cu ei despre progres („Uite cum deseneai la începutul anului și cum desenezi acum!”).
- **Dezvoltarea agenției și independenței:**
- ✓ *le oferim copiilor spațiu de explorare, alegere și participare:* educatoarea amenajează „colțuri de activitate” (de exemplu: colț de lectură, colț de construcții, colț artistic). La începutul zilei, copiii aleg unde vor să își petreacă timpul, iar alegerea lor este respectată fără a fi impusă rotația obligatorie;
 - ✓ *îi implicăm activ în procesele de învățare:* în timpul unei activități de gătit simplu (ex.: pregătirea unei salate de fructe), copiii sunt cei care spală, curăță și combină ingredientele, educatoarea intervenind doar pentru siguranță și ghidaj minimal;
 - ✓ *îi încurajăm să preia inițiativa în activități, să conducă un joc sau să aleagă o activitate, oferindu-le sprijin când au nevoie:* la joaca de rol („magazinul” sau „spitalul”), un copil este lăsat să organizeze rolurile colegilor și să decidă regulile jocului, educatoarea sprijinindu-l discret atunci când apar dificultăți;
 - ✓ *încurajăm puterea copiilor de a lua decizii și le cultivăm abilitatea de a rezolva probleme,* prin oportunități de a face alegeri cu privire la

propria învățare: dacă doi copii își doresc aceeași jucărie, în loc să intervină direct, educatoarea îi invită să propună soluții („Cum credeți că ați putea folosi amândoi această jucărie?”), facilitând negocieri și compromisuri;

- ✓ *îi încurajăm să se angajeze în perioade extinse de joc și explorare:* în loc de activități fragmentate la intervale scurte, educatoarea lasă copiii să desfășoare un proiect mai lung (de exemplu, construirea unui oraș din cuburi timp de câteva zile), încurajând revenirea și dezvoltarea ideilor în etape;
 - ✓ *îi încurajăm să învețe prin acțiune (learning by doing):* pentru a învăța despre plante, copiii nu doar discută despre flori, ci plantează efectiv semințe în ghivece, le udă zilnic și observă schimbările, discutând cu educatoarea despre proces.
- **Asigurarea unor medii de învățare flexibile și receptive:**
 - ✓ *organizăm spațiul de învățare cu materiale bogate, multisenzoriale, pe care copiii le pot manipula și explora liber:* educatoarea organizează un colț de „explorare liberă” cu boabe de fasole, nisip colorat, plastilină, scoici sau materiale naturale. Copiii sunt încurajați să le atingă, să le sorteze sau să construiască liber, stimulând curiozitatea și motricitatea fină ;
 - ✓ *amenajăm zone distincte în sala de grupă, care permit concentrarea, dar și libertatea de mișcare între diferite zone:* într-o parte a sălii este amenajat un colț liniștit de lectură, cu perne și cărți ilustrate, iar în altă parte un spațiu activ, cu blocuri mari de construcție. Copiii pot alege liber unde să se ducă, iar educatoarea îi sprijină să respecte atât liniștea celor care citesc, cât și energia celor care construiesc;
 - ✓ *îi îndrumăm să se concentreze pe procesul de învățare și explorare, nu doar pe rezultat sau produs:* în cadrul unei activități de pictură, educatoarea nu premiază cel mai „frumos desen”, ci discută cu copiii despre cum au ales culorile, ce au simțit când au pictat sau ce poveste transmite lucrarea lor. Astfel, accentul se mută de pe rezultat pe experiența creativă și exprimarea personală.
 - **Interacțiunile educator-copil:**
 - ✓ *observăm, ascultăm și dialogăm:* educatoarea își rezervă zilnic câteva minute pentru a sta alături de fiecare copil la activități libere (ex.: la jocul preferat cu cuburi), punând întrebări deschise („Cum te-ai gândit să așezi turnul așa?”) și notând în caietul de observație progresele și nevoile individuale;

- ✓ *manifestăm încredere în abilitățile copilului*: atunci când un copil dorește să încerce să își toarne singur apă în pahar, educatoarea îl sprijină discret, fără a interveni imediat, lăsându-l să reușească și validând efortul („Ai reușit singur, chiar dacă a curs puțină apă!”);
 - ✓ *luăm în serios perspectiva copilului*: în timpul alegerii activităților, educatoarea propune un „colț de idei” unde copiii pot desena sau lipi bilețele cu activitățile pe care și-ar dori să le facă; acestea sunt apoi integrate în planificarea săptămânii;
 - ✓ *oferim îndrumare și sprijin constant*: la conflicte între copii, educatoarea nu doar impune soluția, ci îi ghidează prin întrebări („Cum crezi că s-a simțit colegul tău când i-ai luat jucăria?”) și îi ajută să găsească împreună o rezolvare.
 - ✓ *cultivăm relații democratice*: la sfârșitul zilei, copiii participă la un scurt „cerc al poveștilor” unde fiecare are șansa să împărtășească un lucru plăcut sau mai greu din ziua respectivă, iar ceilalți ascultă activ și învață să respecte opiniile colegilor;
 - ✓ *încurajăm abilitatea copilului de a influența mediul și relațiile din jur*: educatorul permite copiilor să reorganizeze periodic colțurile grupei (ex.: aleg unde să pună cărțile sau cum să aranjeze spațiul de joc), pentru a le oferi sentimentul că vocea lor contează în construcția mediului educațional.
- **Crearea unui climat educațional etic și incluziv:**
 - ✓ *stabilim regulile grupei împreună cu copiii*: folosim povești ilustrate sau păpuși pentru a discuta despre valori precum respectul și prietenia, iar copiii creează un „contract al grupei” sub formă de afiș cu desenele și amprentele lor;
 - ✓ *valorizăm diversitatea și nevoile educaționale speciale*: introducem colțul „Povestea mea”, unde fiecare copil își poate aduce un obiect de acasă sau o fotografie reprezentativă, prezentându-și familia, cultura sau pasiunile; colegii pun întrebări și învață să aprecieze unicitatea fiecăruia;
 - ✓ *construim parteneriate autentice cu părinții*: organizăm ateliere comune părinte-copil (ex.: plantarea de flori în curtea grădiniței, realizarea unei „căsuțe a valorilor” din carton) pentru a consolida cooperarea și a arăta copiilor că există coerență între valorile de acasă și cele din grădiniță.

Aceste exemple concrete demonstrează esența unei abordări centrate pe copil din perspectivă etică și practică, și îndrumă practicienii spre trei direcții majore:

- *punerea copilului în centrul atenției*, luând orice decizie în interesul lui superior;
- *respectarea copilului*, fiecare fiind tratat ca un individ unic, cu propriile contexte culturale și nevoi;
- *împuternicirea copilului*, prin oportunități de a-și exprima ideile și direcționa propria învățare (Catalano *et al.*, 2023).

Beneficiile pe termen lung ale acestor practici educative, confirmate de alte programe de educație timpurie, sunt puternic pozitive (Evans *et al.*, 2000). Copiii devin mai independenți, mai încrezători în forțele proprii, le crește autonomia și motivația, își asumă responsabilitatea pentru propria învățare, profesorii având rolul de ghizi și facilitatori, pentru a crea experiențe de învățare pozitive, personalizate și semnificative (Cable & Miller, 2010).

Concluzii

Paradigma educației centrate pe copil determină o reconceptualizare profundă a modului în care privim copilul, rolul adultului și finalitatea educației timpurii (Jones, 2009). Recunoașterea copilului mic ca persoană deplină, cu drepturi, nevoi, interese și ritmuri proprii de dezvoltare, prin construirea unui *cadru educațional centrat pe copil și etic*, în care aceste caracteristici sunt deplin valorizate, sunt prioritare. Pentru cadrele didactice din educația timpurie, transpunerea în practică a acestui model nu înseamnă doar aplicarea unor strategii inovatoare, ci, mai ales, asumarea unei atitudini profesionale și etice, prin care fiecare decizie și interacțiune devine un act de respect și sprijin autentic pentru copil.

Educația timpurie are menirea de a cultiva simultan curiozitatea intelectuală și gândirea critică, dar și valori fundamentale precum integritatea, empatia și respectul. Astfel, munca educatoarelor depășește transmiterea de cunoștințe, devenind un proces formator al viitorului adult și, implicit, al unei societăți mai echitabile și mai umane. Într-o lume marcată de diversitate și transformări rapide, educația centrată pe copil se afirmă ca o necesitate etică și socială, iar contribuția educatoarelor devine una esențială.

Bibliografie

- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M. & Whalley, M. (2024), *EECERA ethical code for early childhood researchers. European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bocoș, M.D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016), *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, volumul II E-H., Paralela 45.
- Bogatić, K. & Višnjić Jevtić, A. (2025), *Rethinking play and child-centredness within early childhood curriculum in Croatia*, *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(1), 71–87. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202561418>
- Cable, C., Miller, L. (2010), *Working with Children in the Early Years*, Second Edition, London and New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Catalano, H., Albulescu, I., Stan, C., Mestic, G. & Ani-Rus, A. (2023), *Child-Centered Approach through Slow Education Principles: A View to Child Personality Development in Early Childhood*, *Sustainability*, 15(11), 8611. <https://doi.org/10.3390/su15118611>
- Clipa, O. (coord.) (2023), *Educația timpurie: resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei.
- Evans, J.L., Meyers, R.G., Ilfeld, E. (2000), *Early Childhood Counts, A Programing Guide on Early Childhood Care for Development*, Washington DC, World Bank Institute.
- Gardner, H. (2006), *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Sigma.
- Glava, A., Balasz-Mureșan, D.L.O., Tătaru, L. (2023), *Elemente de didactică a educației timpurii. Ghid de bune practici pentru învățământul preșcolar*, Diamant.
- Ha, T.T.T., Lien, V.T.T. & Hang, T.T. (2025), *Early childhood education through a child-centered approach: Theoretical foundations and key issues*, *Macrolinguistics and Microlinguistics*, 6(2), 74–84. <https://doi.org/10.21744/mami.v6n2.40>
- Jones, P. (2009), *Rethinking childhood. Attitudes in Contemporary Society. New childhoods*, New York, Continuum.
- Mag, A.G. (2013), *Reconstrucția sistemului de relații educaționale în contextul educației timpurii*, Pro Universitaria.
- Mag, A.G. (2016), *Educație timpurie curs universitar*, Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu.
- ***Ministerul Educației Naționale București, *Curriculum pentru educația timpurie 2019*, Anexa la Ordinul Ministrului Educației nr. 4694/2.08.2019.
- ***Ministerul Educației (2024), *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ*, Ordinul nr. 7386/11 noiembrie 2024.
- ***National Association for the Education of Young Children. (2011). *Code of ethical conduct and statement of commitment*, NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/code-of-ethics>
- Nicholas, M., Rouse, E., Paatsch, L. (2021), *Child-Centred Teaching: Helping Each Child to Reach Their Full Potential*, *Education Sciences*, 11, 280. <https://doi.org/10.3390/educsci11060280>
- Stan, L. (2014), *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*, Polirom.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

- ***Salvați copiii (2019), *Convenția cu privire la drepturile copilului*, Organizația Salvați Copiii România.
- ***UNESCO (2024), *Draft Guiding Principles on the Right to Early Childhood Care and Education*.
- ** UNICEF (2024), *The State of the World's Children 2024. The future of childhood in a changing world*.
- ***United Nations (2015), *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1), United Nations.
- Schaffer, H.R. (2010), *Introducere în psihologia copilului*, ASCR.
- Vrăsmaș, E. (2011), Reflecții asupra direcțiilor actuale privind educația timpurie, *Repere, Revista de Științele Educației*, nr. 5.
- Vrăsmaș, E. (2014), *Educația timpurie*, Arlequin.
- Zirak Ghazani, A. (2025), *Amplifying voices, dismantling silences: Ethical praxis in multimodal child-centered research*, *Research Ethics*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17470161251339785>

Vocea copiilor, de la dreptul de participare la practici promițătoare în copilăria timpurie

Prof. consilier Cristiana Boca
(Centrul „Step by Step” pentru Educație și Dezvoltare Profesională)

Câteva întrebări de reflecție

Prin adoptarea sa la 20 noiembrie 1989 de către Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite, *Convenția privind drepturile copilului* reprezintă tratatul cu cea mai mare ratificare efectivă la nivel mondial, 196 dintre statele membre, fiind state părți. Cu toate acestea, la 16 ani de la adoptarea Convenției, Comitetul pentru drepturile copilului din cadrul Națiunilor Unite a simțit nevoia inițierii unei discuții largi pe tema drepturilor copilului în copilăria timpurie și a elaborat o *Recomandare Generală* cu scopul de a încuraja recunoașterea copilăriei mici drept o perioadă extrem de importantă, în care copiii se bucură de toate drepturile apărute de *Convenție*. Odată în plus, noul document recunoaște copiii mici ca „actori sociali de la începutul vieții, cu interese, capacități și vulnerabilități specifice” și reiterează faptul că drepturile „se aplică holistic în copilăria timpurie, ținând cont de principiul universalității, indivizibilității și interdependenței drepturilor omului” (p. 2).

Drepturile de participare ale copilului reprezintă un subiect despre care se vorbește și se reflectează adesea în lumea educației, cercetători și practicieni deopotrivă, în conferințe și întâlniri profesionale. Cum răspundem însă următoarelor întrebări, la peste 35 de ani de la semnarea *Convenției*, într-un exercițiu de reflecție deschisă, transparentă, toți cei care acompaniem copilul în fiecare zi în creșe și grădinițe, fiecare profesionist din domeniul educației timpurii?

- Care sunt convingerile mele despre copil? Cum îl privesc? Am convingerea că un copil este competent încă de la naștere?
- Ce rol are copilăria timpurie? Ca profesionist, mă raportez la ea în virtutea tradiției, ca la o perioadă în principal de socializare a ființei umane imature în drumul ei către statutul de adult matur?

- Iau în considerare dreptul de participare al copilului indiferent dacă acesta are 2 sau 6 ani?
- Creez și ofer fiecărui copil din grupa mea contextele de dezvoltare potrivite nevoilor lui?
- În ce măsură copiii cu care interacționez zi de zi sunt co-creatori ai propriei învățări?
- Cultiv, prin interacțiunile și comportamentul meu, capacitatea agentică a copilului mic?
- Dreptul de participare al copiilor din grupa mea se manifestă și acasă?

Convingerile despre copil și copilărie ale profesioniștilor care lucrează cu copiii în prima perioadă a vieții acestora, influențează modul în care construiesc întreg procesul de educație.

În căutarea *vocii copilului* și a modului în care aceasta se face auzită și este ascultată, altfel spus, de la înțelegerea dreptului de participare garantat copiilor de *Convenție* la operaționalizarea acestuia în practici promițătoare în copilăria timpurie, în acest articol vom aborda succint elemente de legislație, documente strategice și curriculare, cercetări, pentru a pune în evidență modul în care dreptul de participare prinde viață în grupele antepreșcolare și preșcolare din alternativa Step by Step.

Dreptul copilului la participare în documente fundamentale

Convenția privind drepturile copilului abordează prin două articole dreptul copilului la participare. ARTICOLUL 12.1 se referă la *respectul față de opinia copilului*: „Statele părți vor garanta copilului capabil de discernământ dreptul de a-și exprima liber opinia asupra oricărei probleme care îl privește, opiniile copilului urmând să fie luate în considerare ținându-se seama de vârsta sa și de gradul său de maturitate”. Acesta se continuă cu *dreptul la liberă exprimare*, redactat în ARTICOLUL 13.1: „Copilul are dreptul la libertatea de exprimare; acest drept cuprinde libertatea de a căuta, de a primi și de a difuza informații și idei de orice natură, indiferent de frontiere, sub formă orală, scrisă, tipărită sau artistică ori prin orice alte mijloace, la alegerea copilului”.

Astfel, respectul față de opinia copilului și dreptul la liberă exprimare sunt statuate ca drepturi garantate copilului, atât în familie cât și în instituția de educație, încă de la naștere, întrucât se aplică holistic.

O contribuție semnificativă la crearea unui cadru de calitate care contribuie la bunăstarea copiilor o aduce și *Recomandarea Consiliului* din 22 mai

614 2019 privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor (2019/C 189/02). Documentul construiește recomandările pe baza unor premise derivate din studii și cercetări, printre care se menționează și beneficiile participării copiilor în procesul de învățare de zi cu zi: „Serviciile de educație și îngrijire timpurie a copiilor trebuie să fie centrate pe copii; copiii învață cel mai bine în medii care se bazează pe participarea lor la activitățile de învățare și pe interesul lor față de acestea. Organizarea, alegerea activităților și a instrumentelor pedagogice fac adesea obiectul unui dialog între educatori și copii”. Construirea dialogului este valoroasă atât în procesul de predare-învățare, dar și din perspectiva îmbunătățirii acestuia, prin monitorizare. Astfel, una dintre recomandările cuprinse în document se referă la promovarea monitorizării și evaluării transparente și coerente a serviciilor de educație și îngrijire timpurie folosind, ca abordare și „utilizarea unor metode adecvate și adaptate vârstei pentru a încuraja participarea copiilor, a le asculta opiniile, preocupările și ideile și a ține seama de perspectiva acestora în cadrul procesului de evaluare”. Altfel spus, un sistem de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie se fundamentează pe principiul care pune copiii în prim-plan și este organizat astfel încât „să determine participarea activă a acestora și să țină seama de opiniile lor” (recomandarea 5b).

Grupul de lucru *Educație și îngrijire în copilăria timpurie* din cadrul Comisiei Europene, autor al *Recomandării* de mai sus, a continuat documentarea și elaborarea unor reglementări privind transformările și ameliorările necesare în domeniul educației timpurii. Astfel, ideea contribuției și participării copiilor se regăsește abordată în Raportul cu nr. 3 intitulat *Monitorizarea și evaluarea calității în îngrijirea timpurie*, publicat în 2022. Acesta promovează abordarea participativă în procesul de monitorizare și evaluare atât din perspectiva părinților, dar mai ales a copiilor — beneficiarii direcți ai procesului de educație, prin colectarea opiniilor copiilor direct de la aceștia, complementar colectării percepțiilor personalului sau a persoanelor externe privind calitatea serviciilor de educație timpurie.

Dreptul la participare conform modelului Lundy

Ca profesioniști, ne întrebăm ce aspecte ar trebui să avem în vedere atunci când vorbim despre participarea copiilor. Unul dintre răspunsuri îl oferă Laura Lundy, profesor de drepturile copilului la Școala de Educație de la Universitatea Queen din Belfast, care a dezvoltat *Modelul Lundy*. Publicat în 2007 în *British Educational Journal*, modelul de participare Lundy oferă o modalitate de conceptualizare a dreptului de participare al unui

copil, așa cum este prevăzut în articolul 12 al Convenției ONU privind drepturile copilului și are în vedere patru elemente de bază: *spațiul, vocea, publicul și influența*.

Modelul, inclus în Irlanda de Nord în *Strategia Națională privind participarea copiilor și tinerilor la luarea deciziilor* în perioada 2015 — 2020, detaliază cele patru elemente, pe care le propune în ordine cronologică. *Spațiul* presupune oferirea unui mediu securizant pentru fiecare copil, în care să se simtă în siguranță pentru a se putea exprima liber. Sprijinirea copiilor pentru a-și exprima punctele de vedere ne aduce în atenție cel de-al doilea element, *vocea*. Participarea presupune existența oportunității de exprimare printr-o varietate de modalități, în acord cu particularitățile de vârstă și individuale ale fiecărui copil, dar și cu interesele și alegerile personale, având acces la informații pentru a-și forma o opinie. Mai mult decât atât, opiniile copiilor trebuie ascultate, deci este nevoie de *public*. Ultimul element, care certifică efectele participării, îl reprezintă *decizia*, întrucât copiii au nevoie ca opinia lor, atunci când este adecvată/potrivită, să fie luată în considerare și să contribuie la decizie.

Participarea copiilor promovată în documentele curriculare din România

Documentul curricular care însoțește aplicarea Curriculumului în vigoare pentru educația timpurie în România și care reglează așteptările privind ceea ce ar trebui să știe și să fie capabil să facă un copil, intitulat *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, consolidează perspectiva prezentată privind participarea copiilor la deciziile care îi privesc. Validate din punct de vedere al conținutului și al vârstei pe populație românească, aprobate în 2010 și revizuite în 2024, reperele abordează în cadrul domeniului *Dezvoltarea socio-emoțională*, abilitățile de relaționare ale copilului cu alte persoane, adulți și covârșnici. Astfel, în cadrul aspectului specific *Dezvoltarea comportamentului prosocial* sunt abordate abilități specifice, necesare pentru dezvoltarea copilului, atât ca individ, dar și ca parte a unei comunități: perceperea regulilor și conștientizarea efectelor acestora, asumarea responsabilităților, negocierea și participarea la luarea deciziei. Abilitățile enumerate, atât de necesare în lumea de astăzi și care reprezintă premise ale participării într-o societate democratică, sunt în atenția adulților care acompaniază copiii la această vârstă. Membrii familiei și profesioniști, acasă și în serviciile de educație timpurie sunt invitați să contribuie la dezvoltarea acestor abilități valorificând situațiile obișnuite, de zi cu zi sau construind contexte de exersare și antrenare a lor. Practicile

promițătoare pe care le vom ilustra mai departe și care se referă la participarea copiilor sunt promovate de Reperul 5 *Copilul ar trebui să fie capabil perceapă regulile și să conștientizeze ulterior efectele acestora* și Reperul 6 *Copilul ar trebui să fie capabil să își asume responsabilități, să negocieze și să participe la luarea deciziilor, din domeniul Dezvoltarea socio-emoțională*.

Practici de participare din grupele din educație timpurie în alternativa Step by Step

Profesioniștii care implementează alternativa Step by Step în educația timpurie recunosc dreptul de participare al copiilor la propria viață și educație, aplicând în interacțiunile cu copiii și viața clasei practici care operaționalizează fiecare dintre aspectele Modelului Lundy.

Pornind de la spațiu și asigurarea unui mediu de siguranță în care fiecare copil să se simtă liber ca să se exprime, amintim că, din 1994, de la debutul alternativei Step by Step în România, întâlnirea de dimineață a fost organizată de la grupa mică, rolul acesteia fiind tocmai acela de a organiza colectivul stabilind un ton pozitiv, în care fiecare se simte inclus, iar al cadrului didactic de a modela atitudini și comportamente adecvate prin interacțiuni receptive și prompte. Întâlnirea de dimineață reprezintă o activitate zilnică, de rutină, care dă posibilitatea de participare fiecărui copil, în momente specifice, bine-cunoscute de copii. Momentul de împărtășire este un astfel de moment. În cerc, stând umăr la umăr, copii și educatoare, fiecare are asigurat locul său în care își poate exprima ideile, interesele sau poate să comunice grupului aspecte personale importante pentru sine. Exercițiul de împărtășire este unul valoros atât pentru copilul care alege să ia cuvântul, dar și pentru ceilalți care practică ascultarea activă.

Întâlnirea de dimineață se desfășoară într-un spațiu fizic, dar mai ales emoțional, în care copiii participă la crearea regulilor grupei și la stabilirea unor responsabilități temporare sau permanente, aspecte care probează măsura implicării și participării copiilor la viața grupei.

Alternativa Step by Step a șters astfel mitul conform căruia, dacă le dai copiilor posibilitatea de a-și spune cuvântul, pierzi controlul grupului demonstrând că reciproca este adevărată. Vocea copiilor contează, iar un exemplu în acest sens o reprezintă stabilirea regulilor într-o grupă Step by Step, prin discuții și negocieri. Stabilirea regulilor împreună cu copiii, printr-un proces participativ, nu îndepărtează limitele, ci întăresc sentimentul de apartenență al copiilor, înțelegerea și respectul reciproc. Regulile îi ajută pe copii să se simtă în siguranță prin crearea unei atmosfere

previzibile care diminuează momentele de agitație din grupă și încurajează copiii să-și folosească abilitățile de autocontrol.

În cele mai multe grupe preșcolare sunt afișate regulile discutate, formulate, ilustrate și scrise de către sau cu ajutorul copiilor, tocmai pentru că participând la întregul proces, ei le acceptă, le respectă și le interiorizează mai ușor. *Îmi aștept rândul*, este una dintre reguli. Deși ea se potrivește în multiple contexte, ilustrarea surprinde aspecte ale vieții clasei care-i preocupă cel mai mult pe copii. Joaca în aer liber, de exemplu, dorită și așteptată, este și cea prin care copiii își exersează autocontrolul. Pentru a ajunge la interiorizarea acestei reguli și la situația în care toți copiii fac apel la ea în interacțiunile cu ceilalți colegi, când este cazul, este nevoie de timp, aplicare constantă, înțelegerea consecințelor din partea copiilor și răbdare din partea adulților. Astfel, comportamentul pozitiv așteptat de la fiecare copil și prin care este exprimată regula, a fost formulat după ce s-a discutat cu copiii despre jocurile preferate, despre siguranța lor și grija pe care o avem față de sine și unii față de ceilalți: *Ce vă place să vă jucați? Ce vă bucură cel mai mult la locul de joacă? Ce vă supără/ întristează cel mai des atunci când vă jucați cu prietenii voștri? Ce v-ar ajuta să vă jucați în siguranță? Cum ar trebui să ne organizăm ca să ne simțim bine împreună?*

Această regulă este una care se stabilește, de obicei, de la începutul anului școlar, dată fiind componenta ei de siguranță. Multe reguli însă, sunt rodul discuțiilor și rezolvărilor cu care vin copiii, care întâmpină diferite provocări pe parcursul anului școlar și caută soluții pentru a le face față.

Centrul de construcții este unul din cele mai iubite spații din grupele Step by Step, dată fiind trusa de lemn cu 105 piese de diferite forme. El este martor al construcțiilor diverse, rod al imaginației și al viziunii copiilor despre ceea ce trăiesc, dar este și un spațiu cu multiple provocări: dimensiuni finite, acomodarea unui număr maxim de 4-5 copii care se joacă în același timp, construcții limitate la o anumită înălțime ș.a.m.d. Faptul că există reguli și mai mulți adulți în sala de grupă (educatoare și ajutor de educatoare), nu înseamnă că într-o grupă Step by Step evenimentele care prind viață sunt întotdeauna line, previzibile. Așa a fost și în dimineața în care, în timp ce un grup de fete construia o clădire unde să amplaseze un aprozar, o colegă a trecut alergând prin zonă, iar o parte din clădire, s-a dărâmat. Și pentru că nu era prima dată când se întâmpla așa ceva, a fost declanșat un proces de analiză pentru rezolvarea problemei.



Grădinița nr. 13 Târgoviște



Grădinița Step by Step Baia Mare

Mai întâi în grup mic, apoi în grupul clasei, copiii au început să dezbată: *Ce s-a întâmplat? Ce a provocat problema? Ce putem face pentru a repara lucrurile? Cum putem să ne asigurăm că situația nu se repetă?* Dialogul moderat de educatoare i-a condus pe copii la stabilirea faptului că alergatul prin clasă a fost cauza a ceea ce au numit „dezastru” și au fost gata să caute o soluție, regula, și să o formuleze în termeni de comportament adecvat: *Mă deplasez fără să alerg. Pași mărunți.* Copiii au votat această nouă regulă și au învățat în mod direct că prin vot au puterea de a face lucrurile să se întâmple.

Implicarea copiilor în elaborarea sau îmbunătățirea regulilor are avantaje de durată. Pentru că sunt izvorâte din întâmplări trăite, sunt desenate sau formulate împreună, copiii sunt mai dispuși să le urmeze individual, iar ca grup, să le aplice. Important de amintit și că, în timp, în funcție de maturizarea colectivului, regulile pot fi revizuite.

Un aspect important și care reprezintă o constantă în grupele Step by Step o reprezintă colaborarea cu familia. Comunicând familiilor regulile grupei și modul în care au fost stabilite, educatorii Step by Step modelează construirea de comportamente participative și în familie și asigură coerența între cele două medii, familie și grădiniță. De asemenea, responsabilitățile exersate în cadrul grupei pot și sunt preluate în familie, acasă.

Participarea copiilor la momentul de împărtășire din cadrul întâlnirii de dimineață este unul foarte valoros și din perspectiva contribuției copiilor la **construirea propriului curriculum**.

Practicile prin care vocea copiilor din alternativa Step by Step este auzită, ascultată și contribuie la decizii, contrazice mitul conform căruia *copiii sunt prea mici pentru a participa*. Activitățile tematice din grupele antepreșcolare și proiectele tematice dezvoltate de preșcolari pe parcursul

anului școlar, debutează, într-o măsură semnificativă de la idei și interese exprimate de copii despre ce vor să afle, dar și din observarea continuă a jocurilor lor și ascultarea dialogurilor dintre copii, de către echipa de educatoare. În multe grupe Step by Step, perioada de evaluare inițială sau cea de după vacanțe este marcată de conversații cu copiii despre ce au aflat nou și ce-i interesează să cunoască, ce vor să exploreze împreună, ca grup.

La începutul anului școlar, la Grădinița nr. 11 Satu-Mare, enunțul *În acest an școlar aș vrea să învăț despre...* a fost completat cu idei din preocupările și interese copiilor, mult diferite de temele în mod tradițional abordate. La grupa mijlocie mulți dintre copii au sugerat teme din regnul animal, fiind atrași de crocodili și aligatori, șerpi și iguane, păianjeni. Nu au lipsit propuneri de teme din lumea sporturilor, ca de exemplu, despre Formula 1. La grupele mari s-a remarcat o diversitate și mai mare de teme, în acord cu expunerea copiilor la situații și evenimente diferite și care demonstrează o maturizare a intereselor și o nouă capacitate de înțelegere a lumii. Copiii au menționat interesul de a explora teme variate, de la cele despre aspecte tehnice ale lumii (*Cum se fabrică... înghețata, jucăriile, fotografiile, creioanele, ciocolata, mașinile, adidașii, burgerii?*, *Cum să spargem nuci?*), din domeniul artelor (*Tablouri*), al dezvoltării socio-emoționale (*Cum să ne facem prieteni?*), teme din sfera lumii vii și a provocărilor lumii contemporane (*Fenomene extreme: cutremur, tsunami, erupții vulcanice*), până la teme despre animale fantastice (*Unicorni, Supereroi*). Dacă vocea copiilor s-a făcut auzită, iar informația despre noile interese de cunoaștere a ajuns la educatoarele grupelor, nu mai rămâne decât ca, pe măsura derulării anului școlar, temele să fie abordate în cadrul activităților și proiectelor tematice, activităților experiențiale, jocurilor și activităților liber alese, astfel încât copiii să afle răspuns la propriile întrebări și să simtă, odată în plus, că sunt auziți și ascultați.

O realitate în alternativa educațională Step by Step o reprezintă și negocierea. Aceasta poate duce la modificarea curriculumului unor zile și introducerea unei teme concurente. Interesele reale ale copiilor pot schimba direcția de învățare, astfel că pot apărea noi proiecte captivante. Copiii devin mai interesați, mai implicați, crește starea lor de bine. De pildă, când la masa de nisip și apă din curtea grădiniței s-a oprit o buburuză, copiii au adus din sala de grupă lupele ca să se joace *de-a oamenii de știință*. După Einstein, *jocul este cea mai înaltă formă de cercetare*, iar copiii de la grupa mare din Grădinița 13 Târgoviște au pornit jocul de la o buburuză și au dezvoltat proiectul *Un metru de iarbă* în acea zi, investigând insecte, aflând despre modul lor de viață, construind habitate și insectare, pictând, exersându-și abilitățile din sfera STEAM.

În grupele Step by Step se pot negocia multiple aspecte din curriculumul unei zile, nu numai tema de studiu! Uneori se negociază materialele de lucru în centrul materiale de construcții (cuburi lemn, lego sau forme geometrice cu magnet), tehnica de lucru utilizată în centrul arte creative, (pictură, modelaj și/sau colaj), materialele cu care se va lucra sau ordinea în care copiii vor lucra ori timpul care îi revine fiecăruia în centrul nisip și apă!

Iată deci, copiii nu sunt prea mici pentru a participa să-și aleagă temele de studiu, așa cum nu sunt prea mici să-și aleagă jocurile sau jucăriile, cu alte cuvinte să-și exprime preferințele, emoțiile sau intențiile. Dacă preșcolarii se exprimă în mod curent prin limbaj verbal expresiv sau prin desen, antepreșcolarii ne vorbesc prin gesturi, privire și mai apoi cuvinte, pe măsură ce vocabularul activ se extinde. Respectăm și susținem participarea copiilor antepreșcolari atunci când încurajăm forme diferite de participare ale copiilor, în acord cu stadiul lor de dezvoltare și posibilitățile de exprimare și le diversificăm pe măsură ce copiii cresc, iar capacitatea lor de a reflecta și de a se angaja crește. Cheia pe care e nevoie să o identifice practicienii, o reprezintă adaptarea la modurile unice de comunicare ale copiilor și oferirea de modalități consistente de exprimare.

Un instrument foarte util de încurajarea participării la viața grupei Step by Step o reprezintă exersarea alegerilor copiilor. Spațiul din grupele Step by Step este organizat în centre de activitate care permit copiilor să-și aleagă activităților în care să se implice, materialele pe care să le folosească, să se angajeze în jocuri și activități în colaborare (în special în centrul de construcții, nisip și apă sau științe); lucrul în grupuri mici le oferă copiilor posibilitatea de a învăța să colaboreze, dar și de a-și asuma responsabilitatea față de spațiul clasei, materiale și păstrarea lor în ordine și bunăstare.

Grupele Step by Step sunt spații în care se exersează deciziile devreme, copiii familiarizându-se astfel cu practici democratice în contexte adecvate vârstei și preocupărilor lor. În unele grupe Step by Step copiii votează numele mascotei clasei, în altele aleg (și votează) destinația într-o vizită de studiu, iar în toate grupele se practică alegeri de comun acord, prin vot. O practică uzuală, cum este aceea de a alege povestea zilei prin vot, din două-trei povești adecvate nivelului de vârstă al copiilor și/sau tematicii studiate, oferind copiilor mai întâi oportunitatea de a vorbi și de a-și argumenta alegerea, iar apoi de a vota (folosind buline de o anumită culoare sau ridicând mâna), reprezintă o modalitate prin care copiii învață că fiecare părere contează, dar și că decizia nu este întotdeauna unanimă. Când copiii votează, ei simt că au un rol, înțeleg că decizia aparține majorității (din care au făcut, sau nu, parte) și trăiesc consecințele unei decizii în mod

direct: povestea cu cele mai multe voturi chiar se citește. Antrenarea prin vot, încă de la vârstele mici, îi învață pe copii despre alegeri și consecințele lor, despre reguli clare, căci fiecare votează o singură dată!

În copilăria timpurie, ca și mai târziu, implicarea și participarea copiilor la deciziile care îi privesc, susțin și stimulează dezvoltarea în toate domeniile de dezvoltare, dar cu precădere din sfera socio-emoțională. A-i implica pe copii în deciziile care îi privesc nu este sinonim cu a-i lăsa să ia toate deciziile. Adulții, părinți sau educatori rămân cei responsabili de dezvoltarea și starea de bine a copiilor, dar recunosc copiii ca agenți activi care contribuie la propria evoluție. A-i observa, a le da posibilitatea să se exprime, a le lua în serios punctele de vedere, sprijină luarea celor mai bune decizii pentru copii și potențează dezvoltarea acestora.



Tranzițiile pe verticală, din familie în prima instituție de educație timpurie, creșa, apoi grădinița, sau tranzițiile de la o grupă la alta în cadrul aceleiași instituții, prelungirea programului, de la program normal la prelungit sau renunțarea la somnul de după-amiază, sunt tot atâtea contexte în care participarea copilului este necesară pentru asigurarea siguranței și stării lui de bine. Schimbările în rutina copilului sunt mai line și au șanse mai mari de reușită, iar adaptarea durează mai puțin atunci când copilul participă la întregul proces: este pregătit pentru ce urmează, principiul predictibilității este respectat, educatoarele îl observă și îl întreabă cum se simte în noul rol/ context, îi sunt validate emoțiile fiind susținut constant în procesul de adaptare. Astfel, deși decizia finală în privința unei schimbări nu aparține copilului, atunci când i se explică pașii care urmează, iar adulții sunt lângă copil, susținându-l, menținând deschis dialogul și ameliorând

622 provocările fiecărei etape oferind siguranță, copilul este implicat activ în procesul pe care-l trăiește.

De multe ori copiii nu sunt implicați în decizii care îi privesc pornind de la mitul că *nu știu cu adevărat ce este mai bine pentru ei!* Este foarte posibil ca răspunsurile despre ce este mai bun pentru ei, să nu le cunoască. Cu toate acestea, copiii știu foarte bine ce simt, cel mai dificil este să înțelegem, să decriptăm starea prin mijloacele de exprimare care le sunt la îndemână! Observarea copiilor este una dintre cheile pe care le folosim ca să știm ce le aduce bucurie, ce îi sperie sau de ce sunt triști, ce îi ajută să rețină sau să învețe mai bine. Totuși, observarea adultului nu se poate lipsi de perspectiva copilului pentru o decizie relevantă.

Dacă vrem să ne conectăm mai bine cu copiii, să-i cunoaștem și să-i înțelegem, este important să deschidem dialogul și în situațiile în care considerăm că adultul este expertul. Astfel, vizitele de studiu, participarea la spectacole de teatru sau orice ieșire în afara grădiniței, poate fi mult așteptată de unii copii, pe când alții ezită, se tem de experiențe noi sau nu au clară imaginea lucrurilor care urmează să se petreacă. Participarea copiilor presupune transparența și comunicare. Pentru unii copii, ieșirea din grădiniță pentru o activitate în alt spațiu poate fi copleșitoare prin pierderea sentimentului de siguranță sau din cauza unor experiențe negative din trecut. Unii copii nu au încă formate reperele de timp și se tem că părinții nu-i vor mai găsi la finalizarea programului de grădiniță. Soluția este comunicarea, explicarea locului unde urmează să meargă, stabilirea unor repere temporale, motivarea vizitei, dar și comunicarea anterioară cu părinții, astfel încât aceste aspecte să fie transmise și de aceștia. Astfel, sentimentul de nesiguranță și rezistență scad, îngrijorarea copilului se diminuează, iar pe un fond de curiozitate și interes, învățarea se poate produce în noul context.

În sprijinul dovezilor de participare ale copiilor stau și programele vizuale zilnice afișate, create împreună cu copiii și care au rol important în dezvoltarea autonomiei copiilor, implicarea în sarcini de rutină asumate și la care nu au nevoie să fie ghidați permanent de adulți. Imagini sau desene, uneori chiar fotografiile copiilor în acțiunea respectivă, un minim de cuvinte și reprezentarea accesibilă a timpului, construiesc un program al zilei, atât de necesar pentru asigurarea predictibilității și oferirea unui sentiment de control al copiilor asupra zilei petrecute în afara familiei. Participând la realizarea programului săptămânii prin desenarea sau scrierea lui, localizându-l în sala de grupă, copiii încep să-l folosească zilnic, iar reprezentarea vizibilă, aflată la îndemână, le dă sentimentul că programul este al lor, iar dacă e al lor, îl acceptă și îl respectă mai ușor.

Participarea copiilor nu e un moft sau o tendință de moment. Este un drept susținut de cercetare și practică, iar în grupele Step by Step funcționează integrat în toate momentele zilei, de la întâlnirea de dimineață, la contribuția copiilor văzuți drept co-creatori ai curriculumului, la manifestarea responsabilităților asumate (ordonarea centrelor după utilizarea materialelor, udarea plantelor, așezarea cărților în bibliotecă). În toate aceste momente și multe altele, copiii sunt implicați în derularea activităților zilei, iau decizii privind bunul mers al acestora, făcând din acest proces al participării, în loc de o singură conversație, acțiuni continue, consistente, care promovează incluziunea.

În loc de concluzii

Data fiind vârsta copiilor în primii ani de viață și mai ales posibilitățile lor de exprimare, transformarea dreptului de participare în practici curente în grupe, poate reprezenta o provocare pentru educatori (mai ales acolo unde numărul de copii la grupă este maxim admis, se lucrează fără ajutor de educatoare sau părinți voluntari). Cu toate acestea, implicarea și participarea copilului la decizii care îl privesc este posibilă, așa cum am evidențiat și prin exemplele decupate din grupele Step by Step. Premisele de la care pleacă educatoarele Step by Step și pe baza cărora construiesc procesul educațional se referă la:

- Participarea copilului la propria învățare, educație, viață, nu reprezintă un eveniment izolat, ci un proces care începe de la naștere.
- Principiul participării și acțiunile concrete de implicare a copiilor în decizii care îi privesc se aplică atât acasă, cât și în sistemul de sănătate cu care copilul ia contact înainte de a ajunge la creșă sau grădiniță (medic pediatru, medic de familie), ca și în comunitate, nu numai în serviciile de educație timpurie. Educatorii Step by Step sunt de multe ori vectori și susținători ai principiului participării copilului și pot modela, inspira interacțiunile celorlalți adulți cu copiii.
- „Nu este un dar al adultului. Este un drept al copilului” sunt cuvintele Laurei Lundy despre dreptul de participare, în care credem cu tărie.

Astfel, întrebările cu care putem încheia acest exercițiu de reflecție, din rolul pe care-l avem în acompanierea copilului, ar putea fi: *Este suficient ceea ce fac? Aș putea să fac mai mult? Ce schimbări ar fi necesare pentru ca vocea copiilor din grupa mea să se facă auzită?*

Bibliografie

- ***Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului (p. 2)
- ***Ministerul Educației, „Curriculum pentru educația timpurie”, OMEN nr. 4694/02/08/2019
- ***Ministerul Educației (2024), „Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani”, București, Centrul Step by Step.
- ***Comisia Europeană (2022), Cadrul strategic al Spațiului european al educației, Grupul de lucru privind educația și îngrijirea timpurie a copiilor (GL-ECEC 2021–2025), „Monitorizarea și evaluarea calității în ECEC: Implicarea copiilor, a părinților, a personalului și a părților interesate în monitorizarea și evaluarea calității”, (Raportul nr. 3).
- ***International Step by Step Association (2021), „Educația centrată pe copil. Grupe preșcolare democratice. Abordarea Step by Step”, București, Centrul Step by Step.
- Lundy, L., „Enabling the meaningful participation of children and young people globally: The Lundy Model”. <https://www.qub.ac.uk/Research/case-studies/childrens-participation-lundy-model.html>
- ***Recomandarea nr. 7/2005 „Implementarea drepturilor copilului în copilăria timpurie” CDC/C/CG din 20 septembrie 2006.
- ***Recomandarea Consiliului din 22 mai 2019 privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor (2019/C 189/02).
- Tankersley, K., Ionescu, M. (coord.) (2019), „Document-cadru pentru asigurarea practicilor educaționale de calitate în serviciile pentru copiii sub trei ani”, București, Centrul Step by Step.
- Ulrich Hygum, Cătălina, Hygum Erik, „Young children’s agency in nurseries: premise for learning for life — Perspectiva agentică a copiilor mici în creșe: premisa a învățării pentru viață”, *Journal of Pedagogy*, 2023 (2), 33–53. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2023.2/33>

Notă: Exemplele și fotografiile sunt furnizate de următoarele grădinițe din alternativa Step by Step: Grădinița nr. 13 din Târgoviște, Grădinița nr. 11 din Satu Mare, precum și Grădinița Step by Step, Grădinița „Otilia Cazimir” și Grădinița „Floare de colț” din Baia Mare.

Reflexii ale educației timpurii în alternativele educaționale

Lect. univ. dr. Ramona-Elena Tutunaru
(Universitatea de Vest din Timișoara)

Introducere

Educația timpurie reprezintă, fără îndoială, fundamentul construcției personalității umane. Este un cadru privilegiat în care se modelează nu doar cunoștințele incipiente, ci mai ales dispozițiile afective, sociale și cognitive ce vor contura viitorul adult. În acest spațiu de maximă plasticitate, educația nu se rezumă la transmiterea de informații, ci vizează formarea unei relații dinamice între copil, mediu educațional și societate. Complexitatea întregului proces presupune dinamism, disponibilitate de adaptare continuă la timp, spațiu, dar mai ales la oameni. Astfel, tot mai mult, discursul pedagogic contemporan pune sub semnul întrebării suficiența paradigmei tradiționale, deschizând calea spre alternative educaționale, fapt ce reconfigurează rolurile, conținuturile și metodele de lucru. În acest context, reflecția asupra educației timpurii în cadrele pedagogiilor alternative devine un demers nu doar oportun, ci necesar.

Alternativele educaționale, precum Montessori, Waldorf, pedagogia curativă, Freinet, Step by Step (am optat pentru analiza acestor pedagogii alternative, deoarece nu ne propunem o prezentare exhaustivă a lor), s-au născut dintr-o nevoie profundă de a regândi relația copilului cu procesul de învățare și de a-l așeza în centrul unui demers educativ viu, centrat pe experiență, autonomie și dezvoltare integrată. Modelele educaționale alternative propun o reconceptualizare a practicii educaționale timpurii, în care educatorul nu mai este un simplu transmițător de cunoștințe, ci un ghid, un observator atent și un facilitator al dezvoltării naturale a copilului (Lillard, 2011). Ion Albulescu (2014), împărtășește, la rândul său, convingerea că pedagogiile alternative se definesc printr-o abordare educațională centrată pe elev, care promovează respectul reciproc, libertatea de exprimare și colaborarea autentică. Ele se opun uniformizării, cultivând în schimb valori

626 esențiale pentru fiecare individ, dar și pentru construirea unei societăți democratice și incluzive.

Prin specificul lor, alternativele educaționale valorifică ritmurile proprii ale copilului, potențialul său creativ, cognitiv și relațional. Filosofia Montessori, de exemplu, pornește de la premisa că „educația timpurie trebuie să răspundă impulsului natural de învățare al copilului, oferindu-i libertatea de a explora într-un mediu pregătit” (Montessori, 1967, p. 87). În același spirit, pedagogia Waldorf cultivă imaginația, ritmul și legătura cu natura, ca piloni ai dezvoltării armonioase (Steiner, 1996). Pedagogia Freinet pledează pentru o educație democratică, participativă și ancorată în viața reală a comunității (De Peretti, 2000), în timp ce, alternativa educațională Step by Step accentuează rolul relației educator–copil–familie și importanța învățării centrate pe copil (Tankersley *et al.*, 2002). Pedagogia curativă, are propriile sale elemente de structură și acțiune. Ea împletește principiile terapeutice cu cele educative, oferind soluții adecvate profilului fiecărui copil (Brugger, 2010). Așadar, personalizarea, individualizarea educației reprezintă un deziderat comun al pedagogiilor alternative, ceea ce presupune cunoașterea educabilului și o permanentă focusare pe identificarea acelor modalități de învățare cu care acesta rezonază.

În fond, în pofida diferențelor de nuanță sau accent, pedagogiile alternative converg în jurul ideii că educația timpurie trebuie să fie un proces profund uman, adaptabil și respectuos față de individualitatea copilului. Într-o epocă marcată de accelerare tehnologică, globalizare și instabilitate socială, reevaluarea acestor modele capătă o relevanță crescândă. Astfel, analiza teoretică și practică a educației timpurii în alternativele educaționale reprezintă un exercițiu academic, dar un exercițiu cu o miză culturală și socială majoră.

În acest capitol ne propunem să analizăm, dintr-o perspectivă critică și integratoare, contribuțiile principale ale pedagogiilor alternative la educația timpurie, punând în lumină valorile, metodele și aplicațiile lor în contextul contemporan. De asemenea, vom aduce în discuție exemple concrete din practica educațională, perspective actuale de cercetare și recomandări pentru practicienii care își propun să implementeze aceste modele în mod autentic și reflexiv.

1. Educația timpurie în contextul alternativelor educaționale

Educația timpurie se referă, în general, la etapa de dezvoltare și învățare a copiilor de la naștere până la vârsta de 6/7 ani, adică înainte de începerea învățământului primar. Timpul acesta aflat la începutul vieții este unul al

achizițiilor mijlocite de adulți. „Educația timpurie este modalitatea prin care copiii, în primii ani de viață, sunt învățați să se adapteze la cerințele mediului, bucurându-se de ajutorul părinților și al persoanelor pregătite pentru acest lucru” (Clipa, 2023, p. 17). În acest interval de vulnerabilitate și potențial maxim, calitatea interacțiunilor educaționale influențează în mod direct viitorul școlar și integrarea sa socială, fapt susținut de numeroase cercetări internaționale. Menționăm în acest sens câteva dintre studiile realizate de către OECD privind educația în primii ani de viață: *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care* — 2019, *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018–2020*, *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care* — 2021.

Alternativele educaționale oferă cadre teoretice și metodologice coerente, care valorizează unicitatea copilului, interacțiunea activă cu mediul și respectul profund față de procesul natural al învățării. Începând cu pedagogia Montessori, întâlnim o viziune științifică și umanistă asupra copilului ca ființă competentă, activă, capabilă să-și construiască propria învățare într-un mediu pregătit corespunzător. Maria Montessori consideră că „educația este un proces natural desfășurat de copil, care nu este realizat prin ascultarea cuvintelor, ci prin experiențele trăite în mediul înconjurător” (Montessori, 1967, p. 3). În acest cadru, mediul devine al treilea educator, iar materialele didactice special concepute, unice, cu texturi și culori diferite, organizate pe nivele de dificultate, susțin dezvoltarea simțurilor, a logicii și a ordinii interioare. Ritmul propriu de învățare al copilului este respectat cu strictețe, iar rolul adultului este redefinit: el observă, ghidează, dar nu intervine autoritar. În esență, pedagogia Montessori este sinonimă cu libertatea învățării, ghidată de o structură subtilă și precisă, intervenția educatorului fiind discretă, dar profund intenționată, menită să susțină inițiativa preșcolarului. Educatorul nu transmite informații în mod direct, ci observă cu atenție, anticipează nevoile copilului și pregătește un mediu stimulativ, în care educabilul poate să descopere, să greșască și să învețe în propriul ritm.

Prin comparație, pedagogia Waldorf, întemeiată de Rudolf Steiner, promovează o abordare holistică a educației, în care accentul cade pe cultivarea echilibrului între gândire, sentiment și voință. Spre deosebire de metodele care favorizează precocitatea cognitivă, educația Waldorf întârzie în mod deliberat introducerea elementelor abstracte, în favoarea unui curriculum bogat în artă, mișcare ritmică și muncă practică. „Copilul trebuie să se simtă acasă în lume, să simtă că această lume are sens și că el are un rol în acest sens” (Steiner, 1996, p. 17). Calendarul educațional este

628 organizat în jurul sărbătorilor naturale și spirituale, iar fiecare etapă de vârstă este corelată cu o fază de dezvoltare psihologică, ceea ce permite o educație profund adaptată.

Într-o direcție diferită, dar complementară, pedagogia curativă își asumă sarcina complexă de a integra nevoile copiilor cu dizabilități sau dificultăți de dezvoltare într-un cadru educațional terapeutic. Născută din aceeași viziune antroposofică ca și pedagogia Waldorf (cele două alternative educaționale fiind concepute de același autor, Rudolf Steiner), aceasta adaugă o dimensiune medicală și psihosocială intervenției educaționale, în care educatorul joacă și un rol terapeutic. Brugger (2010, p. 64) subliniază că „educatorul este chemat nu doar să educe, ci să vindece — prin relație, ritm, artă și încredere”. Aici, educația timpurie capătă o funcție reparatorie, nu doar formativă, iar copilul este înțeles în integralitatea ființei sale, nu doar prin simptom sau deficiență.

Pe o filieră pragmatică și democratică, modelul Step by Step promovează o educație incluzivă și participativă, care valorizează contribuția copilului la propriul parcurs educațional. Inspirat din teoria dezvoltării sociale a lui Vîgotsky și din pedagogia constructivistă, acest model a fost implementat în numeroase țări postcomuniste, inclusiv în România, ca o alternativă la învățământul frontal și rigid. Curriculumul este flexibil, organizat în centre de activitate (ex.: arte, lectură, știință, construcții), iar interacțiunea copil-adult este caracterizată prin respect reciproc și negociere. „Pedagogia Step by Step se concentrează pe copil, promovând învățarea activă, individualizată și colaborativă, într-un cadru educațional democratic, care respectă ritmul propriu și nevoile fiecărui elev” (Catalano & Albuлесcu, 2020, p. 12). De asemenea, în această alternativă educațională, relația cu familia este esențială, părinții fiind implicați în procesul decizional, ceea ce contribuie la construirea unei comunități educaționale autentice.

Nu în ultimul rând, pedagogia Freinet oferă o perspectivă radical democratică asupra educației, în care copilul este subiect activ al propriei formări, iar școala devine o comunitate de învățare bazată pe cooperare, creație și autogestiune. Textele libere, corespondența școlară, consiliile de clasă și tipărirea sunt mijloace prin care se promovează expresia autentică și responsabilitatea individuală. „Educația trebuie să pornească de la viața copilului și să se reintegreze în viața comunității”, afirma De Peretti (2000, p. 33). Aici, educația timpurie este văzută ca o pregătire activă pentru viața democratică, în care copilul experimentează devreme noțiuni de drept, participare și cooperare.

Comparativ, aceste alternative educaționale, deși distincte în filosofie, au puncte de convergență semnificative. Ele se opun uniformizării,

favorizează individualizarea învățării, valorizează relația educațională și acordă o importanță majoră mediului, ritmului și expresiei personale. În toate aceste modele, copilul este abordat ca o ființă unică, complexă, care învață nu doar prin instruire, ci prin relație, explorare și participare activă la viața educațională. Educația timpurie capătă, astfel, dimensiuni mai profunde decât simpla alfabetizare sau pregătire școlară: devine un proces de formare a omului în integralitatea sa.

Această pluralitate de paradigme pedagogice nu trebuie privită ca o sursă de conflict, ci ca o resursă de adaptabilitate și inovație în educație. Într-o societate caracterizată de diversitate culturală, schimbare accelerată și nevoi educaționale tot mai nuanțate, capacitatea sistemului educațional de a integra și valorifica aceste alternative devine un criteriu de sustenabilitate pedagogică. A reflecta asupra locului educației timpurii în cadrul acestor modele înseamnă, în același timp, a gândi viitorul educației în termeni de umanitate, responsabilitate și transformare.

2. Exemple concrete din practică în cadrul alternativelor educaționale

Alternativele educaționale conțin numeroase și inedite idei referitoare la educația timpurie, iar descoperirea lor prin lectură este revelatorie. Desigur, acestea reconfigurează cunoașterea și tentația este de a le prelua, de a le integra în acțiuni educaționale cu scopul de a obține rezultate imediate. În mod real, transpunerea ideilor, a tehnicilor de lucru caracteristice pedagogiilor alternative într-un alt spațiu educațional nu aduce cu sine produsele așteptate, deoarece implementarea lor presupune nu doar adoptarea unor metode și materiale specifice, ci și o reconstrucție profundă a filosofiei educaționale, a relației adult-copil, a sensului învățării, dar și a mediului educațional și a atmosferei pedagogice. Bazându-ne pe aceste considerente, apreciem că analiza unor exemple concrete din grădinițe care funcționează în conformitate cu ideile alternativelor educaționale (Montessori, Waldorf, pedagogia curativă, Step by Step, respectiv Freinet) permite o înțelegere nuanțată a modului în care valorile acestor paradigme se manifestă în dinamica reală a educației timpurii.

În grădinițele Montessori mediul educațional este riguros structurat, conform principiilor ordinii, funcționalității și frumuseții. Mobilierul este proporționat dimensiunilor copilului, iar materialele sunt dispuse pe rafturi deschise, în mod accesibil și estetic. Fiecare material are o funcție educativă precisă, fiind autocorectiv — astfel încât copilul poate învăța prin experimentare directă, fără dependență de intervenția adultului. De exemplu,

630 activitatea cu „barele numerice” (material care introduce conceptul de cantitate și simbol numeric) permite copilului să exploreze noțiuni matematice într-un mod concret, tactil și ordonat. Copiii lucrează individual, în tăcere, concentrați, iar educatorul observă din umbră, intervenind atent și cu delicatețe atunci când este solicitat. Atmosfera de lucru este una de calm, concentrare și independență, reflectând convingerea centrală a metodei Montessori, conform căreia „copilul este cel care, prin activitate proprie, își construiește sinele” (Montessori, 1967, p. 58).

Dintr-o perspectivă diferită, dar convergentă în privința centrării pe copil, grădinițele Waldorf propun un cadru educațional în care ritmul, simbolul, trăirea spirituală și cea estetică sunt elemente constitutive ale învățării. Conform lui Steiner (1996, p. 19), „copilul mic are nevoie nu de informații, ci de imagini vii care să hrănească sufletul său în devenire”. Astfel, în cadrul grădinițelor Waldorf, programul zilnic este organizat în jurul unui ritm constant: activități în cerc (cântece, poezii, mișcare ritmică), activități practice (frământat aluat, pictură umed-pe umed, tricotat), joacă liberă, masa și povestea spusă. Învățarea are loc în mod indirect, prin imitare, participare și trăire, iar intervențiile educatorului sunt simbolice, rituale și predictibile. De exemplu, în timpul unei activități de pictură, copiii folosesc o singură culoare pe zi, aplică respectiva culoare pe hârtie umezită în prealabil, astfel încât contactul cu culoarea devine o experiență senzorială și emoțională profundă. Acest tip de activitate nu vizează „rezultatul”, ci procesul, trăirea interioară a copilului. Dorința de a surprinde, de a uimi copilul, de a-i crea stări, trăiri speciale aduce cu sine curiozitatea, dar și plăcerea de a experimenta și învăța.

Într-un alt cadru educațional alternativ, specific grădiniței Step by Step, spațiul destinat activităților educaționale este organizat în centre tematice de activitate, precum *colțul lecturii*, *atelierul de construcții*, *centrul de științe* sau *colțul de artă*. Această structurare a mediului fizic reflectă o viziune pedagogică centrată pe copil, care respectă principiile autonomiei, ale alegerii informate și ale învățării active. Copiii dispun de libertatea de a selecta activitatea preferată, în funcție de propriile interese și ritmuri de învățare, interacționând atât individual, cât și în microgrupuri colaborative. În acest context, rolul educatorului se transformă fundamental: de la transmisia frontală a unor conținuturi standardizate, acesta devine un facilitator al procesului de învățare, un observator atent și un constructor de contexte educaționale semnificative, adaptate nevoilor și inițiativelor copilului.

Principiile pedagogiei Freinet aplicate în educația timpurie se bazează pe experimentare, cooperare și exprimare liberă. Copilul este încurajat să

exploreze mediul înconjurător, să comunice idei și sentimente, să participe la proiecte și activități practice și să colaboreze cu colegii. În grupele de copii în care pedagogia Freinet își găsește expresia practică, educatoarele folosesc „textul liber” ca instrument central de exprimare și dezvoltare personală. „Textele libere sunt fereastra către gândirea și emoția copilului” (De Peretti, 2000, p. 41) și reprezintă o metodă eficientă pentru dezvoltarea competențelor comunicative, cognitive și socio-emoționale. În cadrul activităților de educație timpurie, textul liber capătă forme variate, adaptate vârstei și nivelului de dezvoltare al copiilor. Astfel, acesta poate fi exprimat prin desen liber, poveste orală, jocuri de rol sau dramatizări, fiecare dintre aceste forme oferind copilului posibilitatea de a comunica ideile și trăirile sale într-un mod autentic. Prin aceste practici se oferă copiilor o experiență de învățare semnificativă și participativă, centrată pe propria lor perspectivă asupra realității.

În centrele educaționale de inspirație curativă, precum Centrul de Pedagogie Curativă Simeria, educația timpurie se desfășoară într-un context profund terapeutic. „Ritmul, art-terapia și încrederea relațională pot constitui, împreună, un cadru real de dezvoltare pentru copilul aflat în dificultate” (Brugger, 2010, p. 69). De exemplu, un copil cu dificultăți de comunicare verbală, integrat fiind în grupa mică (principiul de bază în constituirea grupelor de preșcolari este cel al vârstei cronologice), participă la activități acompaniate de gesturi ritmice, cântece și jocuri euritmice. Educatorul, format în pedagogia curativă, poate folosi pictura și modelajul pentru a sprijini exprimarea emoțională și dezvoltarea simțului corporal, predarea, în mod asumat, conținând permanent un puternic element artistic. În plus, întotdeauna, proiectarea, desfășurarea, monitorizarea, dar și evaluarea activităților în pedagogia curativă pun accent pe considerentul că niciun om nu este afectat în esența sa spirituală. Fiecare persoană are posibilitatea de a-și dezvolta propriul potențial, dezideratul acestei alternative educaționale fiind cel de a sprijini de la cele mai mici vârste integrarea indivizilor în comunitate, unde să trăiască cu demnitate.

Aceste exemple de practici educaționale extrase din contexte variate demonstrează că alternativele educaționale nu sunt modele idealizate, ci realități pedagogice vii, aplicabile în mod autentic în educația timpurie. Condiția este existența unei formări adecvate a cadrelor didactice, a unei culturi organizaționale deschise inovației și a unui angajament etic față de binele copilului. În toate cazurile, se remarcă faptul că învățarea devine un proces centrat pe copil, adaptat ritmurilor și intereselor sale, iar educația timpurie își recapătă funcția originală de sprijinire a dezvoltării integrale a ființei umane.

3. Cercetări ale educației timpurii în pedagogiile alternative

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copilului, iar abordările alternative, precum Montessori, Waldorf, Freinet, Step by Step și pedagogia curativă, oferă cadre conceptuale și metodologice inovatoare pentru susținerea acestei etape de dezvoltare. Literatura de specialitate evidențiază atât potențialul acestor pedagogii de a stimula învățarea autonomă și creativitatea, cât și necesitatea unor cercetări riguroase pentru a fundamenta dovezile privind impactul lor.

În pedagogia Montessori, studiul realizat de Lillard și Else-Quest (2006), *Evaluating Montessori Education*, publicat în *Revista Science*, constituie una dintre cele mai citate cercetări empirice. Autorii au evaluat copii de 5 și 12 ani care au frecventat grădinița, respectiv școala primară Montessori și au constatat niveluri mai ridicate de competențe de lectură, matematică și abilități sociale comparativ cu grupurile de control din grădinițele și școlile tradiționale. Studiul demonstrează relevanța mediului pregătit și a activităților autodirecționate pentru dezvoltarea optimă în primii ani de viață școlară.

Pedagogia Waldorf a beneficiat de o analiză comprehensivă realizată de Tyson (2024), *Waldorf Education — A Survey of Empirical Research*, care trece în revistă cercetările (din perioada 1990–2023) axate pe copiii preșcolari și din ciclul primar. Rezultatele sintetizate arată că abordarea Waldorf sprijină dezvoltarea socio-emoțională, creativitatea și motivația intrinsecă. La obținerea acestor produse se apreciază că, în mod substanțial, contribuie atât mediul educațional, caracterizat prin stabilitate și predictibilitate, cât și faptul că activitățile artistice, dramatice, muzicale, dar și cele cu nuanțe spirituale sunt mereu prezente, ceea ce conduce la formarea unei personalități echilibrate. Abordarea incluzivă promovată de pedagogia Waldorf se reflectă în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, în buna lor capacitate de colaborare, în nivelul ridicat de empatie, împreună având impact pozitiv asupra viitoarelor performanțe școlare, dar și a abilităților sociale.

În cadrul pedagogiei Freinet, cercetarea lui Nowak-Fabrykowski (2008), *Freinet's Concept of Teachers and Theory of Teaching*, publicată în *McGill Journal of Education*, evidențiază relevanța metodelor interactive pentru copiii de vârstă preșcolară și primară. Referitor la educația timpurie, tehnici precum, jurnalul colectiv și textul liber, tehnici adaptate pentru a putea fi folosite în grădiniță, contribuie la îmbogățirea vocabularului, la dezvoltarea limbajului expresiv și a gândirii critice încă din primii ani de educație formală, creând un cadru participativ, care încurajează explorarea și colaborarea.

Programul Step by Step este documentat în raportul RAND realizat de Stasz, Krop, Rastegar și Vuollo (2008), *The Step by Step Early Childhood*

Education Program: Assessment of Reach and Sustainability. Studiul a analizat implementarea programului în mai multe țări și a arătat că efectele pozitive asupra dezvoltării copiilor depind în mod direct de calitatea formării cadrelor didactice, implicarea părinților și utilizarea materialelor educaționale interactive. De asemenea, programul favorizează tranziția ușoară de la educația preșcolară la cea primară, prin accentul pus pe individualizare și pe învățarea prin joc.

Pedagogia curativă, având rădăcini în antroposofie, se concentrează pe sprijinirea copiilor cu nevoi educaționale speciale în cadrul grădinițelor și școlilor incluzive. Deși cercetările empirice sunt mai puțin numeroase, rapoarte descriptive și studii de caz, precum cele incluse în volumul coordonat de Otilia Clipa (2023), *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, evidențiază îmbunătățiri în adaptarea socială și în dezvoltarea abilităților motorii și cognitive ale copiilor integrați în astfel de medii alternative.

De remarcat este că, nivel național, studiile românești s-au concentrat mai ales pe descrierea și implementarea acestor pedagogii în grădinițe și școli primare. De exemplu, Catalano și Albulescu (2020), în lucrarea *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și pragmatice*, oferă o analiză detaliată a modului în care centrele de activitate și implicarea familiei sprijină dezvoltarea globală a copiilor în educația timpurie. De asemenea, Cătană et al. (2012), în studiul *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative*, subliniază necesitatea compatibilizării curriculare și a formării continue a cadrelor didactice pentru a răspunde nevoilor specifice acestei etape educaționale.

În concluzie, cercetarea educației timpurii în cadrul pedagogiilor alternative evidențiază beneficii clare pentru dezvoltarea holistică a copilului, însă literatura are nevoie de studii longitudinale și analize comparative extinse. Rezultatele existente indică faptul că mediul pregătit, autonomia în învățare, implicarea activă a copilului și colaborarea cu familia reprezintă elemente-cheie pentru un parcurs educațional solid încă din primii ani de viață.

Concluzii și recomandări pentru practicienii din educația timpurie

Alternativele educaționale analizate în acest capitol — Montessori, Waldorf, Step by Step, Freinet și pedagogia curativă — nu reprezintă doar opțiuni metodologice distincte, ci adevărate paradigme pedagogice care propun o viziune reconfigurată asupra educației timpurii. Ele oferă

o perspectivă în care copilul este privit ca o ființă completă, cu nevoi cognitive, afective, sociale și spirituale, aflate într-un proces dinamic de dezvoltare. Educația, în aceste modele, nu se limitează la transmiterea de informații, ci este înțeleasă ca un act de însoțire, de cultivare a libertății interioare și de susținere a devenirii personale. În acest sens, rolul educatorului se transformă profund: de la figura autoritară și prescriptivă, acesta devine un ghid empatic, un observator atent și un creator de contexte de învățare semnificative.

Studiile analizate confirmă potențialul transformator al acestor alternative. Programele Montessori s-au dovedit a susține dezvoltarea funcțiilor executive, a autonomiei și a competențelor de gândire logică; grădinițele Waldorf pun în lumină importanța ritmului, a expresiei artistice și a educației senzoriale; modelul Step by Step promovează învățarea activă, participativă și adaptată intereselor copilului; pedagogia Freinet încurajează libertatea de exprimare și conștiința democratică, în timp ce pedagogia curativă oferă un cadru educațional profund integrat pentru copiii cu cerințe educative speciale, îmbinând dimensiunea terapeutică cu cea pedagogică.

Pentru practicienii din educația timpurie, aceste modele oferă multiple repere utile care pot fi adaptate și integrate chiar și în contexte educaționale tradiționale. Cultivarea unui climat afectiv sigur, în care copilul se simte ascultat, respectat și valorizat, reprezintă un prim pas esențial. Amenajarea spațiului educațional în funcție de nevoile copilului — folosind materiale naturale, structuri clare și zone de activitate — poate susține explorarea autonomă și concentrarea. Acordarea libertății de alegere, respectarea ritmurilor individuale și încurajarea jocului liber devin modalități prin care învățarea devine autentică și profundă.

În același timp, înlocuirea evaluărilor rigide cu evaluări formative și individualizate, permite o înțelegere mai nuanțată a progresului copilului, oferind cadrul pentru un feedback individualizat, constructiv și empatic. Activitățile artistice, practice, de mișcare și de reflecție pot fi gândite ca elemente integrate în ziua educațională, sprijinind dezvoltarea globală a copilului. Nu în ultimul rând, construirea unei relații de parteneriat cu familia și comunitatea întărește caracterul contextual și participativ al educației timpurii.

Toate aceste direcții nu presupun neapărat adoptarea unei alternative în totalitate, ci mai degrabă o deschidere către principiile care fundamentează aceste modele: respectul față de copil, valorizarea învățării experiențiale, atenția la contextul emoțional și construirea unei comunități educaționale vii. În acest fel, educația timpurie poate deveni un spațiu

de echilibru între intervenția pedagogică și respectul față de dezvoltarea naturală a copilului.

În concluzie, revalorizarea educației timpurii din perspectiva alternativelor educaționale aduce cu sine informații interesante, inedite și minunate tehnici de lucru, reconfigurări ale poziției cadrului didactic în grupul educațional, ale mediului educațional, dar și atitudini deschise față de familie și comunitate, implicarea lor fiind dorită și apreciată. Așadar, căutările noastre inspirate de alternativele educaționale, intenționează să inspire cadrele didactice, practicienii din educația timpurie, în așa fel încât aceștia să acționeze nu doar ca formatori ai copiilor, ci și ca actori ai unei transformări culturale profunde. Ideea respectivă este prezentă în cuvintele Mariei Montessori: „educația timpurie este cheia către îmbunătățirea societății” (Montessori, 1967, p. 96). În lumina acestei afirmații, fiecare alegere pedagogică care influențează dezvoltarea copiilor în primii ani de viață devine o investiție în viitor, atât la nivel individual, dar și social.

Bibliografie

- Albulescu, I. (2014), *Pedagogii alternative*, București, ALL.
- Barratt Hacking, E., Barratt, R. & Scott, W. (2010), *Education for sustainable development: a review of international research and development*, York, Higher Education Academy.
- Brugger, P. (2010), *Pedagogia curativă: teorie și practică*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Catalano, H., Albulescu, I. (2020), *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și pragmatice*, București, Didactica Publishing House.
- Clipa, O. (coord.) (2023), *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, București, Trei.
- Cuciureanu, M. (coord.). (2011), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ* (Raport de cercetare), Institutul de Științe ale Educației.
- De Peretti, C. (2000), *Freinet și pedagogia democratică*, Cluj-Napoca, Editura Universitară.
- Drăghici, M. (2022), *Perspective contemporane în educația timpurie: o abordare integrativă*, București, Trei.
- Ghergut, A. (2019), *Metode alternative în educație*, Iași, Polirom.
- Lillard, A.S. & Else-Quest, N.M. (2006), *Evaluating Montessori education*. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A.S. (2011), *Montessori: The science behind the genius* (2nd ed.), New York, Oxford University Press.
- Lillard, A.S., Heise, M.J., Richey, E.M., Tong, X., Hart, A. & Bray, P.M. (2017), Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study, *Frontiers in Psychology*, 8, 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Montessori, M. (1967), *The absorbent mind*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

- 636 Nowak-Fabrykowski, K. (1992), Freinet's concept of teachers and theory of teaching, *McGill Journal of Education*, 27(1), 69–82. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8015>
- Oberman, I. (2007), Learning from Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education for urban public school reform, *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 20(4), 25–32.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020), *Early Learning and Child Well-being: The OECD Study on Social and Emotional Skills*, Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Peters, M. & Schweitzer, F. (2014), Teachers in alternative education: Motivation, identity and professional development, *European Journal of Education*, 49(2), 253–270.
- Popescu, L. (2019), *Alternative educațională în România: perspective și practici*, Iași, Polirom.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2007), *Apprendre à l'école: des recherches pour comprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Stasz, C., Krop, C., Rastegar, A. & Vuollo, M. (2008), *The Step by Step early childhood education program: Assessment of reach and sustainability* (RAND Technical Report TR-593-OSI). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR593.html
- Stoica, M. & Ilie, A. (2021), Eficacitatea metodelor Montessori în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor preșcolari, *Revista Română de Psihopedagogie*, 14(2), 112–129.
- Steiner, R. (1996), *Educația copilului din perspectiva științei spirituale*, București, Triade.
- Tankersley, D., Hanselman, K., Gilliard, J. & Winchell, B. (2002), *Teacher research: Step by Step*, Washington, DC, HighScope Press.
- Tudor, A. (2023), Rolul educației alternative în formarea competențelor de viață ale copiilor, *Revista de Educație și Pedagogie*, 20(1), 56–74.
- Tyson, R. (2024), *Waldorf education — a survey of empirical research*. RoSE — Research on Steiner Education, 15(1). <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/720>
- UNICEF & ISSA. (2016), *Evaluation of the Step by Step Programme in Romania*, București, UNICEF România.
- Uhrmacher, P.B. (1995), Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education, *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381–406.
- Vasiliiu, C. (2020), Adaptarea principiilor pedagogiei Freinet în sistemul educațional românesc contemporan, *Buletinul Științific al Universității „Spiru Haret”*, 22(1), 45–58.
- Villeneuve, A. (2012), *Pedagogical and therapeutic relationships in Camphill communities*, Oslo, Camphill Research Centre.
- Zamfir, C. (2021), Impactul pedagogiilor alternative asupra incluziunii educaționale, *Studii de Educație*, 10(3), 200–219.
- Zlate, M. (2022), *Educația timpurie și dezvoltarea durabilă: tendințe și provocări*, București

Modalități de eficientizare a dezvoltării creativității copiilor în educația timpurie

Asist. drd. Oana Enache
(Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați)

Introducere

Problema investigării creativității i-a preocupat pe mulți cercetători, psihologi și pedagogi, datorită impactului pe care această capacitate o are asupra individului și a mediului său social. Multitudinea teoriilor emise cu privire la creativitate nu a reușit să epuizeze constatările și implicațiile acesteia în activitatea umană, deoarece potențialul creativ al fiecărui individ sau grup constituit scoate la iveală particularități specifice fiecăruia, iar educarea lui presupune durată, organizare complexă, aplicare și verificare continuă.

Creativitatea, datorită complexității sale și a modului diferit de abordare, a fost definită și studiată în mai multe moduri de către unii autori. Astfel, J. Bruner afirma: „Creativitatea constă în activitatea combinatorie de plasare în noi perspective” (1970, p. 24), considerând-o ca un proces de reorganizare și rearanjare a potențialului de care dispune fiecare. Din punctul său de vedere, elementul esențial al actului creator este noutatea și capacitatea de transfer în noi contexte a cunoștințelor și a deprinderilor personale.

M.I. Stein (1953, p. 318) se referea la creativitate ca fiind „acel produs care se exprimă într-o muncă nouă, acceptată ca valabilă, utilă sau satisfăcătoare de un grup, la un moment dat”, punând accent tot pe elementul de noutate dintr-o activitate ca dându-i valoare creativă, adăugând, față de J. Bruner, aspectul valorii și al utilității produsului acțiunii creatoare. M.I. Stein are în vedere creativitatea ca produs, fără a face referire la procesul prin care se ajunge la finalitatea creativă.

A. Maslow (2009, p. 146) susținea că ar fi creativ „orice produs ce depășește standardele convenționale”, atrăgând atenția asupra finalității actului creator, punând accentul mai mult pe acest aspect decât pe procesul care a dus la realizarea lui. Astfel, abordarea strictă din punctul de vedere al neconvenționalului în ceea ce privește un produs creativ poate

638 fi acceptată doar în cazul unui concurs de idei inovatoare sau în contextul aplicării metodei brainstorming.

C. Taylor (1964, p. 54) se referea, definind creativitatea, la „gândirea care rezultă în producerea unor idei sau obiecte care sunt atât noi, cât și valoroase”, raportând procesul de inovare la structuri psihice interne, personale, specifice potențialului fiecărui individ. Aplicabilitatea unei soluții inovatoare îi conferă acesteia validitate în ceea ce privește valoarea sa în contexte uzuale. Faptul că C. Taylor asociază creativitatea cu gândirea, o aduce mai aproape de procesele psihice, fără însă a le confunda cu acestea.

F. Barron (1988, p. 82) delimitează noțiunile de imaginație și creativitate: „Imaginația este o funcție universală a creierului uman; creativitatea este mai mult un rezultat al evoluției sociale, care presupune un tip de comportament și are o valoare utilitară”. Dacă C. Taylor asocia creativitatea cu gândirea, F. Barron realizează o paralelă între imaginație, tot un proces psihic, și creativitate, detașând-o de un simplu proces al funcționării creierului și orientând-o mai mult spre personalitate. La fel ca și alți autori, subliniază aspectul valorii în procesul creativ, ca element semnificativ pentru evoluția socială.

În 1989, T. Amabile a publicat cartea „Creativitatea ca mod de viață” în care a propus mai multe metode ce au pus accentul pe complexitatea modului în care unii factori de personalitate, de mediu etc. se pot combina pentru a determina o persoană să îndeplinească o sarcină într-un mod mai mult sau mai puțin creativ.

În psihologia românească, P. Popescu-Neveanu (2012, p. 312) plasează creativitatea în „interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre aptitudini și atitudini. Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci devin astfel în măsura în care sunt activate și valorificate prin motive și atitudini creative”, evidențiind rolul motivației în dezvoltarea creativității. Este evident că rezultatele creative vor fi superioare din punct de vedere calitativ dacă acțiunile sunt realizate pe baza unor înclinații în domeniul respectiv și dacă sunt asociate cu factorul motivant potrivit, extrinsec de cele mai multe ori la vârsta preșcolară.

G. Popescu (2007, p. 63) afirmă că „procesul de creație este un fenomen complex, ce antrenează toate mecanismele psihologice ale creatorului, toate resursele dobândite prin experiență, este o modalitate prin care acesta își poate valoriza însușirile de personalitate”. Autoarea pune accentul pe implicarea tuturor proceselor psihice în realizarea actului creator, fapt care demonstrează complexitatea acestui demers și nivelul de importanță pe care finalitățile sale îl au în evoluția omului. La acestea se adaugă abilitățile

dobândite, ca experiențe personale, cognitive și aptitudinale, care creează fundamentul acțiunilor creatoare.

A. Stoica (1983, p. 105) afirmă că „fiecare persoană creatoare vine de fapt cu nota sa proprie, având o dominantă specifică, în funcție de înzestrarea sa, de experiența acumulată, de nivelul creativității, domeniul de manifestare și de multe alte condiții. Există o infinitate a formelor particulare de structuri psihice pe care le pot căpăta persoanele creatoare: nu se poate vorbi de un tip al creatorului, ci de diferite tipuri, ba mai mult încă, de individualități specifice ale creatorului”. Autoarea aduce în vedere și factorii genetici, fiziologici în dezvoltarea creativității, pe lângă cei de mediu. Întrucât procesele psihice se dezvoltă diferit de la un individ la altul, și rezultatele acțiunilor creatoare vor fi diferite.

A. Manolescu (1997, p. 87) pune, de asemenea, accentul pe importanța experiențelor personale în dezvoltarea creativității, prin varietatea materialului noțional și practic pe care acestea le furnizează pentru a fi îmbinate original, utile în diverse domenii de dezvoltare: „Creativitatea este o facultate superioară a omului, un proces psihic de identificare a posibilităților noi, de asigurare a unor elemente disparate, mai mult sau mai puțin depărtate, constând în cunoștințe acumulate prin studii sau experiență, combinarea realizată reprezentând o creație științifică, tehnică sau artistică ce constituie un bun material sau spiritual, util societății”.

Deducem din cele prezentate mai sus că orice individ dispune de un potențial creativ care poate fi stimulat, fiind influențat semnificativ de mediul în care acesta se formează, dar și de experiențele educaționale de care beneficiază. „Toți oamenii sunt în diverse grade creativi, și numai unii din ei sunt talentați” (Stoica, 1983, p. 6). În acest context, creativitatea se manifestă pe diferite nivele, ridicat, mediu sau redus, în funcție de intensitatea factorilor care conduc la dezvoltarea ei. Talentul a fost abordat ca fiind „o dezvoltare superioară a aptitudinilor generale și speciale și ca o fericită îmbinare a lor” (Stoica, 1983, p. 6).

J.P. Guilford (1950) scoate în evidență necesitatea gândirii divergente, superioară în opinia lui gândirii laterale în realizarea de analogii. Se evidențiază astfel faptul că, în cadrul actului creativ, sunt implicate toate procesele psihice, pornind de la senzații și percepții, până la afectivitate și voință, care susțin energetic, prin vectori specifici, interni, demersurile inovatoare. Chiar dacă sunt spontane sau intenționate, actele creatoare trebuie să aibă la bază trebuințe, motive, înclinații, aspirații sau interese care să susțină activ transformările. Acești vectori pot fi pozitivi sau negativi, de atracție sau de respingere și frânare, creativi sau noncreativi.

640 La aceștia se adaugă trebuințele de evoluție, de perfecționare, de creștere și de performanță, în opoziție cu cele strict uzuale.

Toate aceste aspecte se regăsesc în teoriile creativității:

- teoria psihanalitică (S. Freud, D. M. Zamfirescu ș.a.);
- teoria asociaționistă (J. Maltzman, S.A. Mednik);
- teoria gestaltistă (M. Wertheimer, W. Kohler, C. Mooney, R. Arnheim);
- teoria behavioristă (J. Rossman, J. Parnes, R. Hyman);
- teoria umanistă (A. Maslow, E.G. Schachtel, R. May, C. Rogers, C. Moustakas, D.P. Schultz, S/ E. Schultz);
- teoria culturală (M.I. Stein, M. Mead, M. Tumin, H.H. Anderson);
- teoria factorială (J.P. Guilford, H.G. Gough, C. Spearman, L.S. Thurstone, V. Lowenfeld, P. Popescu-Neveanu);
- teoria cognitivă (D. Cropley, G. Popescu).

Elaborarea teoriilor creativității a dus la delimitarea unor tipuri de creativitate: conform lui A. Maslow (2009, p. 346), există două tipuri de creativitate: creativitatea primară, ca produs al unui moment de inspirație sau de abordare naturală a unor momente care necesită inspirație și creativitatea secundară, cea în care este necesar un timp de studiu și de recombinație a ideilor pentru a genera ceva nou.

Luând în considerare studiile lui J.P. Guilford, acesta delimitează 4 tipuri de creativitate: creativitatea filogenetică (acceptiunea că fiecare persoană deține un potențial creativ), creativitatea potențială (posibilitatea dezvoltării acestui potențial, influențat fiind și de genetică, dar și de factorii de mediu, pentru a putea ajunge la un nivel maxim), creativitatea cinetică (cea efectivă, care se manifestă în momentul creării) și creativitatea faptică (vizibilă în rezultatul final).

J.T. DeGraff (2002) a distins 5 tipuri de creativitate: creativitatea mimetică (sprijinirea pe ceva deja existent pentru soluționarea unei probleme), creativitatea analogică (compararea noilor cunoștințe cu realități deja cunoscute), creativitatea bisociativă (responsabilă pentru explicarea relației dintre două sau mai multe concepte, necorelate între ele), creativitatea narativă (stă la baza creării poveștilor, a evenimentelor și a personajelor), creativitatea intuitivă (capacitatea de abstractizare a unei persoane).

Concluzionând în urma acestor teorii, putem afirma că fenomenul creativității a fost studiat din perspectivă psihologică, didactică și științifică, cercetările axându-se și pe aplicații și modalități practice care să utilizeze toate laturile psihicului implicate în acest proces. Din acest motiv, creativitatea a fost privită atât ca un proces, dar și ca produs al acestuia, elementele definitorii fiind noutatea, calitatea și aplicabilitatea.

Implicații legislative asupra dezvoltării creativității în mediul instituționalizat al unității de învățământ

Modificările curriculare din educația timpurie din România au condus la excluderea din documentele reglatoare a conținuturilor care ar trebui abordate cu preșcolarii pe nivele de vârstă, aspect care face tot mai problematică proiectarea activităților din perspectiva a ce și cât trebuie abordat ca și conținut al învățării în funcție de particularitățile de vârstă ale copiilor. Acest aspect generează selectarea mijloacelor de realizare și, ulterior, a mijloacelor de învățământ, care să faciliteze asimilarea de către copii a conținuturilor învățării, precum și a posibilităților de aplicare a acestora în contexte diverse.

Din această perspectivă, viziunea dezvoltării copiilor, ca punct de vedere formulat de Curriculumul pentru educație timpurie 2019, relevă orientarea activităților din creșă și grădiniță spre dezvoltarea autonomă, în ritmul propriu, în acord cu trebuințele de dezvoltare individuală (Curriculum, p. 4). Lipsa unor repere concrete de conținut pe categorii de activități și nivele de vârstă creează dificultăți în abordarea corectă a dezvoltării copiilor, fapt care se reflectă asupra nivelului optim al rezultatelor previzionate.

Un punct forte, însă, al Curriculumului pentru educație timpurie, îl constituie orientarea activității educative către o dezvoltare integrată, bazată pe învățare activă, având în centrul ei caracteristicile individuale și de vârstă ale copilului, nevoile și interesele sale de cunoaștere, ca sistem de adaptare la cerințe în continuă transformare, prin *inovare și găsire de soluții creative*.

Numeroasele schimbări la nivel social, realizate de-a lungul timpului, au impus restructurări ale sistemului de învățământ, reflectate în modul de organizare a procesului educațional pe nivele (activități integrate, lecții pe arii curriculare etc.), ceea ce facilitează un învățământ inovativ, deschis, trans și interdisciplinar, în acord cu nevoile individuale de dezvoltare ale generațiilor actuale. Aceste modificări au fost în acord cu cadrele legislative, naționale și internaționale, cu privire la introducerea învățării inovative, care au la bază strategia europeană privind „societatea bazată pe cunoaștere” și „învățarea de-a lungul vieții” (Strategia de la Lisabona, 2008).

În susținerea acestei abordări, Strategia de la Lisabona stabilea în raportul său din 2008 aspecte legate de investițiile în *inovare* și cercetare, respectiv cât de eficiente au fost eforturile de a stimula cercetarea și dezvoltarea, *de a promova inovarea*.

Tot în acest sens, în 2020, J.M. Barroso, Președintele Comisiei Europene, arată că „într-o lume aflată în permanentă schimbare, UE dorește să

642 devină o economie inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii. Aceste trei priorități se sprijină reciproc și sunt în măsură să ajute UE și statele membre să obțină un nivel ridicat de ocupare a forței de muncă, de productivitate și de coeziune socială” (*apud* Simon, 2022). În practică, Uniunea a stabilit cinci obiective majore care urmează să fie îndeplinite: ocuparea forței de muncă, *inovarea*, educația, incluziunea socială și mediul/energia.

De asemenea, în recomandarea Parlamentului European și a Consiliului 2008/c 111/01 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții, abordarea competențelor se face din perspectiva clasificării lor în: cognitive (care implică utilizarea gândirii logice, creativitatea, *inovarea*, caracterul practic-intuitiv) sau practice (care implică priceperi și deprinderi aplicative, utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente variate). Tot în acest document, rezultatele învățării considerate a fi relevante pentru fiecare nivel de calificare au ca element comun, *inovarea*.

În aceeași abordare, Decizia 1350/2008/EC a Parlamentului European și a Consiliului, privind desemnarea anului 2009 ca Anul European al Creativității și inovării, a avut ca scop promovarea dezvoltării *capacităților creatoare* individuale, prin activități care să vizeze învățarea de-a lungul vieții, cuprinzând astfel toate nivelurile de învățământ, precum și parcurul profesional. Două din cele cinci obiective specifice au în vedere *dezvoltarea creativității* în sensul stimulării inițiativei încă de la vârste mici prin educație formală, nonformală și informală și încurajarea inovării.

La nivel național, în Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă — orizont 2013–2020–2030 (2008, p. 12), unul din cele patru obiective-cheie este „prosperitatea economică, prin promovarea cunoașterii, inovării și competitivității pentru asigurarea unor standarde de viață ridicate prin ocuparea unor locuri de muncă bine plătite”. În partea a III-a, două capitole cuprind Educația și formarea profesională și Cercetarea științifică și dezvoltarea tehnologică, *inovarea*.

Din punctul de vedere al abordării curriculare la nivel internațional, documentele specifice cuprind următoarele direcții:

- orientarea curriculară către scopuri/obiective, valori și abordări holistice a proiectării și desfășurării activităților, ca mediu favorizant al atingerii de către copil a potențialului maxim de dezvoltare;
- crearea cadrului de colaborare eficientă cadru didactic-beneficiar direct-beneficiar indirect-comunitate și formarea capacității de autorefecție;
- asigurarea unor multiple oportunități prin caracterul comprehensiv, integrat, diversificat al curriculumului;

- dezvoltarea competențelor și a atitudinilor pe diferite domenii, necesare evoluției personale și sociale prin stimularea învățării colaborative;
- promovarea predării de tipul *brain-friendly manner* (prin implicare directă, cercetare, colaborare, obținerea performanțelor raportat la propriul nivel și propriile posibilități, dezvoltarea capacităților empatice și de colaborare ale copiilor, promovarea și înțelegerea scopurilor comune;
- orientarea beneficiarilor direcți către modalități de optimizare a învățării, cu accent pe posibilitatea alegerii conținuturilor de învățat și pe un program formativ pentru cadrele didactice prin care să se acorde atenție sporită opiniilor copiilor, încurajând capacitatea de gestiune a propriei învățări, a responsabilității și o atitudine activă în ceea ce privește implicarea în descoperirea informațiilor și în solicitarea de explicații suplimentare.

Modificările apărute la nivel internațional în conținuturile curriculare se reflectă, în România, la nivel antepreșcolar și preșcolar, în Curriculumul pentru educație timpurie din România prin aspecte metodologice cu impact asupra procesului instructiv-educativ din unitățile de învățământ, răspunzând:

- corelării nivelurilor de învățământ antepreșcolar și preșcolar cu celelalte niveluri de învățământ din perspectiva finalităților educației, în concordanță cu legislația existentă;
- nevoii îndeplinirii țințelor strategice din domeniul educației și implementării unor direcții de acțiune cuprinse în strategiile la nivel european și național;
- viziunii abordării holistice a educației timpurii care corelează dezideratele educaționale pe cele două niveluri: antepreșcolar și preșcolar;
- valorizării mijloacelor de realizare bazate pe joc liber și activități integrate pentru optimizarea învățării;
- proiectării și desfășurării activității prin proiecte tematice;
- trecerii de la un curriculum axat pe obiective cadru și de referință la un curriculum care să aibă în vedere premise ale competențelor viitoare, aliniindu-se astfel întregului sistem de învățământ.

Toate aceste aspecte conduc la dezvoltarea unei personalități creatoare a copilului, având ca beneficii aspecte cognitive (rezolvare de probleme, gândire critică), aspecte emoționale și sociale (exprimare de sine, adaptabilitate), dar și perspective privind pregătirea pentru provocările viitoare ale societății.

Specificul creativității la vârsta preșcolară

Așa cum am arătat anterior, curriculumul pentru educație timpurie este orientat în direcția educării creativității la copii în educația timpurie, înglobând cele trei forme fundamentale ale activității: jocul, învățarea și munca. În fiecare dintre acestea se manifestă tendința generală de a promova acțiunile creative, de a încuraja modalitățile originale de expresie la nivelul posibilităților reale ale copilului.

Creșa și grădinița pot deveni locul unde copilul dobândește o anumită autonomie, învață să soluționeze singur anumite probleme, să găsească modalități de adaptare la situații noi, ca urmare a proiectării și facilitării de către educatoare a unor contexte de învățare stimulatoare. El urmează să devină independent jucând progresiv rolul de autor și nu de simplu actor, exteriorizând propriile impresii, imagini mintale, noțiuni elementare, operații ale gândirii divergente, trăiri emoționale social-morale și fapte de conduită.

Perioada educației timpurii reprezintă debutul dezvoltării psihice a copilului, având o manifestare intensă, cu etape care se succed rapid, cu caracteristici independente și specifice. Diferențele de cerințe din grădiniță și din familie solicită o mai mare varietate de conduite, fapt care generează o gamă largă de contradicții. Acestea forme de constituie puncte de plecare pentru dezvoltarea explozivă a comportamentelor, a conduitelor sociale diferențiate, a dobândirii de abilități. Comunicativitatea, interacțiunea și sociabilitatea copilului cresc în aceste condiții.

Raportat la planul cunoașterii, acest specific comportamental al copilului îi dă posibilitatea să înțeleagă faptul că, imaginar, el poate acționa în orice context, că se poate transpune în orice situație, în timp ce, în realitate, posibilitățile de acțiune sunt limitate. Acesta constituie debutul dezvoltării creativității, pe baza imaginației care facilitează producerea de idei noi, de rezolvare de probleme, de soluții adaptative.

La antepreșcolari, creativitatea este puțin evidențiată, dat fiind nivelul incipient al dezvoltării proceselor psihice, dar și al posibilităților limitate de interacțiune a copilului cu mediul. În acest sens, putem vorbi de spre germenii ai creativității, regăsiți în activități de explorare activă, în jocurile senzoriale, în comunicarea nonverbală și inițierea primelor cuvinte, culminând cu bucuria descoperirii și a spontaneității în acțiune.

Perioada preșcolară mică se caracterizează printr-o creștere a intereselor, a aspirațiilor și a aptitudinilor implicate în satisfacerea curiozității legate de explorarea mediului.

În perioada preșcolară mijlocie preșcolarul traversează un ușor puseu de creștere. Pe plan psihologic se intensifică dezvoltarea limbajului (între

3 și 5 ani se câștigă cam 50 de cuvinte pe lună). Tot evidentă este dezvoltarea autonomiei datorită progreselor realizate în diferite componente ale personalității. Se intensifică dezvoltarea conștiinței de sine, fapt care se exprimă prin dorința de a atrage atenția asupra sa. Jocul devine o activitate de bază, orientată spre manipularea experienței de viață, punând în evidență capacitatea de a crea verbal și comportamental roluri prin care copilul reconstituie episoade din realitatea înconjurătoare. Curiozitatea devine mai amplă și abordează mai pregnant relațiile dintre fenomene (relații de dependență, de cauzalitate, de condiționare). Crește, însă, și fragilitatea sa afectivă, manifestată prin crize de prestigiu.

Preșcolarul mare (5–6 ani) manifestă o mai mare forță, agilitate, inteligență. Câmpul atenției este dominat de o înțelegere mai profundă a situațiilor. În perioada preșcolară mare activitatea creatoare este evidentă, cu tendințe de diferențiere. Desenul, muzica, colajele, construcțiile, mozaicul îi interesează foarte mult pe copii. Același loc important îl ocupă serbările, poeziile, jucăriile, jocurile muzicale etc. Capacitatea de învățare devine activă și este dublată de interese de cunoaștere.

Atât în familie, cât și la grădiniță, activitățile prin care copilul învață, bazate pe joc, îi oferă acestuia contexte diverse în care să utilizeze reprezentările proprii în mod creativ, de a construi realul cu propriile posibilități. Potențialul său creativ se manifestă în toate activitățile în care preșcolarul se implică: în joc, în desen, în pictură, în limbaj.

Strategii de dezvoltare a potențialului creativ al copiilor în educația timpurie

Pentru obținerea unor performanțe superioare privind dezvoltarea psihosomatică a copiilor, trebuie avute în vedere aspecte legate de caracteristicile de vârstă ale acestora, de posibilitățile interne și de condițiile de mediu, social și educațional.

Etapele dezvoltării copilului menționate de J. Piaget (*apud* Flavell, 1963, p. 322) corelează strâns cu activitățile creative, deoarece fiecare etapă cognitivă aduce cu sine noi abilități și modalități de gândire care pot fi stimulate prin activități specifice. În etapa senzorio-motorie (0–2 ani), copiii explorează lumea prin simțuri și mișcare; activitățile creative care implică explorarea tactilă, cum ar fi modelul sau pictura cu mâinile, sunt foarte potrivite. În etapa preoperațională (2–7 ani), copiii încep să folosească limbajul și imaginarea, iar activitățile de creație, cum ar fi povestirea sau jocurile de rol, le dezvoltă gândirea simbolică. În etapa operării concrete (7–11 ani), copiii devin mai capabili să gândească logic, iar activitățile creative care

implică proiecte ale grupului sau soluționarea problemelor pot încuraja gândirea critică și colaborarea. Așadar, adaptarea activităților creative la etapele de dezvoltare ale lui Piaget este esențială pentru a sprijini procesul de învățare și creativitate la copii.

Creativitatea presupune existența unor structuri de personalitate complexe, depășind astfel aptitudinile. Nivelul manifestării acesteia este influențat de complexitatea cunoștințelor, a instrumentelor de lucru operaționale și a diversității abilităților de care dispune un individ, care pot fi activate și valorizate pentru atingerea unor scopuri personale.

Din această perspectivă, activitățile educative trebuie regândite în sensul integrării cunoștințelor și a deprinderilor însușite prin experiență personală în contexte noi care să faciliteze identificarea unor raporturi noi, astfel încât să se definească strategii inovative de abordare a învățării. Astfel, copiii vor fi stimulați să se implice activ în găsirea de soluții și să transfere cunoștințele vechi în contexte de învățare inovatoare. Pentru a ajunge la acest nivel, este important ca cei mici să fie obișnuiți să delimiteze și să formuleze problemele, apelând la strategii euristice, bazate pe succesiuni de întrebări și răspunsuri.

Demersul cadrului didactic de dezvoltare a spiritului creativ se bazează pe o strategie didactică adaptată în primul rând la nivelul metodelor și procedeelelor utilizate, care să înlăture blocajele și să favorizeze combinarea cât mai liberă a ideilor, utilizând astfel la maximum resursele inconștientului (Siller, 1997, p. 233).

Strategiile didactice abordate de educatoare în scopul dezvoltării creativității preșcolarilor trebuie să aibă în vedere tipuri de învățare creativă activă (Zastînceanu, 2014, p. 201), în strânsă legătură cu forma de organizare a activității. Un exemplu în acest sens este *învățarea și realizarea activităților creative în perechi sau în grupuri mici (creativitatea de grup)*, avantajul acesteia fiind că preșcolarii pot disemina impresii, cunoștințe, pot colabora în acțiunile de investigare și inovare.

„Pe lângă capacitățile de comunicare, de negociere, de respectare a regulilor grupului, copiii învață unii din experiența altora și fac schimb de idei. Este cunoscut faptul că cei mici învață mult mai bine unii de la alții decât de la adult, astfel încât rolul educatoarei se reduce la coordonarea activităților din exterior prin sprijinirea demersurilor atunci când acestea par a se opri prematur” (Jinga, I., Istrate, E., 2000, p. 31). În aceste contexte, este necesară fixarea unor reguli în interiorul grupului care să faciliteze activitatea de descoperire. Regulile vor avea în vedere modalitatea de interacțiune, așteptarea rândului, acceptarea unor idei diferite, contribuirea cu idei noi, sprijinirea demersului de soluționare a unei probleme, conlucrarea pentru obținerea unor produse noi etc. În acest mod, se promovează

învățarea prin cooperare, modalitate eficientă de însușire, de descoperire și de inovare, susținută de o motivație internă evidentă.

Toate aceste aspecte sunt susținute de cercetările unor autori privind procesul creator: „Sub incidența cerințelor de a se da cât mai multe răspunsuri originale are loc o mobilizare a creativității potențiale. Aceasta poate fi recunoscută prin numărul mai mare și prin diversitatea crescută a răspunsurilor la persoanele creative ca și prin diferențele de originalitate, flexibilitate, fluiditate a răspunsurilor date de aceștia” (Șchiopu, 2002, p. 142).

O altă modalitate de organizare creativă a învățării este *activitatea individuală de rezolvare de probleme*, care presupune identificarea de probleme, descoperirea sau proiectarea inovativă a soluțiilor, aspecte care pot fi realizate și individual, fapt care va imprima caracteristici personale, conform intereselor individuale și posibilităților de acțiune personale. Un avantaj al creativității individuale este dat de faptul că preșcolarul este motivat în acțiuni generate de curiozitatea intrinsecă, dar și extrinsecă, dată de stimulii externi ai obiectelor cu care intră în contact sau de importanța acestora în propriul sistem de valori.

Organizarea sistemului de învățământ nu facilitează întotdeauna stimularea creativității, cultivând uneori gândirea conformistă și reproducivă, dominată de șabloane, accentul căzând pe stocarea de informații și reproducerea textuală a acestora, pe urmarea de modele și pe un proces instructiv-educativ unidirecțional, predominant expozitiv, având în prim-plan, în continuare, cadrul didactic. Acesta încă urmărește rezolvarea sarcinilor de către preșcolari în termeni dezirabili, așteptați, fără a pune accent pe dezvoltarea individuală a capacității de a opera conștient cu materialul informațional asimilat.

Dacă subiecții manifestă un comportament stereotip, imitativ, aceasta se datorează faptului că așa au fost deprinși, că nu au avut modele comportamentale creative. Acest lucru are consecințe negative asupra dezvoltării individuale, întrucât potențialul creativ, neangajat în activitate, nu evoluează, chiar conduce la scăderea capacităților psihice pe termen lung, diminuând șansele de integrare și de adaptare la mediul social.

Impunerea unor tipare de gândire și de acțiune va limita capacitatea copiilor de adaptare la situații noi. În cazul de față, modalitatea de abordare integrată, propusă prin această lucrare, va avea în vedere dezvoltarea unor abilități de acțiune, interacțiune și intervenție a copiilor în situații concrete de viață, în cadrul cărora să utilizeze cunoștințele și deprinderile însușite în contexte formale și nonformale, cu respectarea condițiilor psihopedagogice specifice vârstei preșcolare.

În acest sens, un rol important în evoluția creativității îl are climatul în care se derulează procesul educațional, ca finalitate a strategiei pe care educatoarea o adoptă față de obiectul educației. Atmosfera rigidă, conținutul învechit și convențional, procedeele stereotipe, dezaprobarea încercărilor personale anihilează manifestarea creativă a preșcolarilor, pe când climatul deschis înlătură blocajele de natură emotivă, culturală sau perceptivă.

Adoptarea unui climat deschis nu înseamnă că se militează pentru activități lipsite de disciplină. Atmosfera favorabilă creativității nu trebuie concepută ca o încercare de „laissez faire”, în care comportamentele sunt permise fără restricții, ci ca un mediu proiectat cu profesionalism. Este vorba doar de o atmosferă descătușată de conformism, nu însă și de conducere, eliberată de stereotipii, dar nu și de ordine logică; este vorba despre crearea unui climat care generează *receptivitate față de tot ce reprezintă experiență nouă și dorință de activitate*.

De asemenea, modul de abordare a conținuturilor de către educatoare este deosebit de important în dezvoltarea creativității, obiceiul de a transmite permanent și de a cere reproducerea cunoștințelor fiind considerat inefficient, neincitant. De aceea *rolul cadrului didactic trebuie să fie de mediator între copil și lumea înconjurătoare*, renunțând la statutul de sursă directă de informație. În acest sens, trebuie oferite copiilor cât mai multe prilejuri de contact direct cu realitatea, trebuie înlesnită dobândirea unei experiențe proprii și acordarea sprijinului în acordarea și sistematizarea acestei experiențe, structurarea ei corectă (Haheu-Munteanu, E., Enache, O., 2021, pp. 203–223).

Cadrul didactic democratic îi va învăța pe copii să depășească limitele vizibile, direct observabile ale aspectelor propuse spre analiză, ci să reinventeze și să reinterpreteze cunoștințele și abilitățile pe care deja le dețin. Activitățile vor fi desfășurate pe baza unor strategii care presupun rezolvarea de sarcini creative, cu scopul de a le stimula intervențiile spontane și independența în acțiune și în gândire, precum și capacitatea de identificare a necunoscutului în cunoscut și de formulare a unor probleme, implicit a răspunsurilor la acestea.

Ca și metodă de bază pentru dezvoltarea creativității copiilor, evidențiem conversația euristică, posibil de utilizat de la vârste foarte mici, adaptată posibilităților individuale și în acord cu particularitățile de vârstă ale copiilor prin structurarea atentă a întrebărilor care trebuie să aibă un caracter deschis, stimulator și să dea posibilitatea formulării unor răspunsuri elaborate. Copiii trebuie stimulați să spună ceea ce gândesc, să conducă investigația către subiectul abordat, să fie explicite și să nu sugereze răspunsul. Educatoarea poate interveni prin întrebări ajutătoare, stimulând exprimarea și creativitatea verbală, dar și învățarea creativă.

Alături de metodele folosite, de o mare importanță în dezvoltarea creativității copiilor sunt mijloacele de realizare, de a căror calitate depinde eficiența în abordarea creativă a conținuturilor și dezvoltarea potențialului creativ al celor mici. Cel mai important mijloc de realizare este jocul sub toate formele lui întrucât îi oferă copilului multiple posibilități de restructurare și combinare a reprezentărilor, cunoștințelor și abilităților de care dispune la un moment dat, în raport cu un subiect dat. Din această gamă fac parte: jocurile de rol, jocurile didactice, dramatizările, jocurile de construcție.

Creativitatea poate fi evidențiată în mai multe planuri: artistic, științific, lingvistic etc., direcții urmărite și în educația timpurie. Toate acestea au în comun indicatori în funcție de care se pot estima nivelul creativității și procente de creștere, evaluarea vizând *originalitatea*, *fluiditatea*, *flexibilitatea* și *capacitatea de elaborare* pe baza cărora se înregistrează salturi calitative importante în domeniul inovației celor mici.

Creativitatea verbală se remarcă în cadrul tuturor activităților din planul de învățământ, cu accent pe activitățile de Educare a limbajului în care conținuturile și scopurile sunt mult mai riguros organizate, folosind mijloace de realizare diverse: povestirea educatoarei (povestirile după un șir de ilustrații, povestirile cu început dat create de copii, povestiri create după jucării sau personaje îndrăgite, povestiri după ilustrații sau desenele copiilor, povestiri create cu transfer de cunoștințe), lectura după imagini, convorbirea.

Proiectarea și utilizarea unei strategii adaptate scopurilor didactice reprezintă un demers esențial în obținerea unor rezultate superioare în activitatea cu preșcolarii. Stimularea creativității copiilor necesită alegerea amănunțită a metodelor și procedeele, a mijloacelor de învățământ și a formelor de organizare în funcție de conținuturile selectate și de obiectivele propuse. Strategiile creatoare necesită mai multă atenție în concepere decât strategiile specifice unei învățări tradiționale întrucât noutatea, la vârsta preșcolară, se realizează în general raportat la rezultatele individuale și la evoluția personală, fiind influențată de stilul creativ al cadrului didactic.

Implicațiile strategiei didactice și ale mijloacelor de învățământ în dezvoltarea creativității copiilor

Importanța creativității în existența umană și necesitatea identificării de timpuriu a factorilor care o pot influența pozitiv sunt aspecte esențiale ale proiectării activităților în educația timpurie. În rândul antepreșcolarilor și preșcolarilor există subiecți cu un potențial creativ mai slab dezvoltat,

650 dar capabili de activități și de produse creative, posibil de evidențiat prin intermediul implicării acestora în programe de antrenament creativ, precum și subiecți care demonstrează capacitatea de a realiza activități și produse creative fără prea mult efort.

Din acest motiv, ne-am propus să realizăm un experiment pedagogic axat pe abordarea unei strategii didactice care să stimuleze creativitatea la diferite nivele, cu accent pe mijloacele de învățământ. Scopul experimentului pedagogic constă în evidențierea aspectelor de proiectare și de desfășurare a activităților cu preșcolarii grupelor mari, cu impact asupra dezvoltării creativității copiilor. *Sursele pentru analiza datelor experimentale* au fost constituite din produsele activității preșcolarilor din cele 3 grupuri țintă, raportat la 4 indicatori ai creativității: fluiditate, flexibilitate, originalitate și capacitate de elaborare. Grupul țintă a fost constituit din 75 de preșcolari din 3 grupe mari de la Grădinița cu Program Prelungit „Elena Doamna” Galați. Aspectele urmărite au inclus elemente de creativitate verbală, creativitate artistică (vizuală–desen) și creativitate științifică și tehnologică (ipoteze, rezolvarea de probleme). Aceste aspecte s-au regăsit în activitățile integrate pe arii de stimulare din cadrul unor activități pe domenii experiențiale proiectate și desfășurate în manieră integrată.

Pornind de la viziunea asociației OvidiuRO cu privire la asigurarea unei educații timpurii de calitate pentru toți copiii din România (<https://www.ovid.ro/>), am adaptat strategia folosită în atelierelor de literație organizate de aceștia în scopul stimulării interesului pentru citit și al îmbogățirii vocabularului copiilor la activitățile care privesc dezvoltarea creativității, urmărind impactului strategiei alese pentru dirijarea învățării. Astfel, pentru optimizarea impactului conținutului învățării asupra dezvoltării creativității copiilor trebuie avute în vedere următoarele aspecte:

- crearea liantului dintre ordinar (aici și acum) și extraordinar prin subiectele propuse și mai ales prin modul lor de expunere (crearea surprizei, a momentului de așteptare, a pauzei de reflecție și de emitere a ipotezei/ideii noi);
- crearea spațiului colaborativ adulți–copii pe baza posibilităților de interacțiune (adulții — text, copii — imagini);
- asigurarea unor momente joint attention;
- diferențierea impactului conținutului învățării prin efectul „Bucle aurii”.

Efectul Goldilocks „Bucle aurii” se referă la conceptul de a găsi un echilibru optim între condițiile de stimulare și provocare, care nu sunt prea ușoare sau prea dificile și capacitățile copiilor. Această idee se leagă de

dezvoltarea creativității preșcolarilor prin faptul că cei mici au nevoie de provocări adecvate vârstei lor pentru a-și explora potențialul creativ. Atunci când activitățile sunt ajustate astfel încât să fie suficient de stimulative, dar nu copleșitoare, preșcolarii pot experimenta sau doriți mai mare de a explora, de a inova și de a-și exprima ideile. De asemenea, trebuie avut în vedere ca sarcinile să nu fie sub capacitatea de înțelegere și de reacție a copiilor, pentru că nu vor duce la evoluție. Acest echilibru îi ajută să dezvolte abilități de rezolvare a problemelor și abilități de gândire critică, esențiale pentru dezvoltarea creativității.

Denumirea acestui efect provine din povestea englezească „Goldilocks and The Three Bears” („Bucle aurii și cei trei urși”) scrisă de Robert Southey, care relatează, conform uneia dintre versiuni, incursiunea unei fete în habitatul unor urși unde găsește mobilier și hrană diferite, în funcție de cel căruia îi erau destinate. Urmează trei secvențe în care Goldilocks încearcă succesiv bolurile cu terci, scaunele și paturile, de fiecare dată găsim al treilea „exact potrivit”. Autorul Christopher Booker (2005, p. 42) caracterizează acest lucru drept „trei dialectici”, unde *primul este greșit într-un fel, al doilea în alt mod sau opus, și doar al treilea, cel de la mijloc, este exact corect*. Booker continuă: *Această idee că drumul de urmat constă în găsirea unei căi de mijloc exacte între contrarii este de o importanță extraordinară în povestire*. Transferând acest pattern în activitatea cu preșcolarii, formulăm întrebările: „Ce este prea mult?”, „Ce este prea puțin?”, „Ce este potrivit pentru a obține un optimum de performanță în dezvoltarea copiilor?”

Efectul Goldilocks poate fi integrat în teoria dezvoltării lui Piaget și în teoria inteligențelor multiple pentru a înțelege mai bine cum se dezvoltă creativitatea preșcolarilor. Conform lui J. Piaget (*apud* Flavell, 1963, p. 334), copiii trec prin etape de dezvoltare cognitivă, iar provocările adecvate vârstei lor pot ajuta la avansarea mai rapidă în aceste etape. Activitățile care oferă un nivel optim de dificultate îi încurajează să exploreze concepte abstracte și să-și dezvolte gândirea logică și critică. În plus, teoria inteligențelor multiple sugerează că fiecare copil are tipuri diferite de inteligență (lingvistică, logică, muzicală, kinestezică, etc.), iar activitățile care se aliniază acestor inteligențe pot stimula creativitatea și crește inovația. Astfel, adaptarea provocărilor la nevoile și stilurile de învățare ale copiilor poate crea un mediu propice pentru dezvoltarea creativității.

Experimentul realizat pe acest concept a avut în vedere 3 probe care au vizat elemente de creativitate verbală, creativitate științifică și tehnologică (ipoteze, rezolvarea de probleme) și creativitate artistică (vizuală — desen), urmărind ca indicatori ai creativității fluiditatea (aptitudinea subiectului de a produce un număr mare de idei), flexibilitatea (aptitudinea subiectului de

652 a produce răspunsuri foarte variate, implicând și noțiuni din alte domenii), originalitatea (aptitudinea de a produce idei îndepărtate de ceea ce este comun, evident, banal, aspecte deja stabilite) și capacitatea de elaborare (aptitudinea subiectului de a dezvolta, lărgi și îmbogăți ideile; numărul de detalii în plus utilizate în elaborarea ideilor). Fiecare dintre aceștia a fost urmărit în cadrul probelor elaborate, la cele 3 grupe constituite din preșcolari de grupa mare.

Proba 1 de creativitate verbală — indicator: fluiditatea

Domeniul experiențial: Limbă și comunicare

Tema activității: „Omulețul de turtă dulce”

Mijloc de realizare: povestirea educatoarei

Scop: formularea unui număr cât mai mare de răspunsuri/ elaborarea unui număr cât mai mare de idei într-un timp dat;

Durată: 30 minute

Desfășurare: activitatea s-a derulat respectând metodică activităților de educarea limbajului, respectiv pentru mijlocul de realizare povestirea educatoarei. Diferența a constituit-o materialul utilizat pentru transmiterea conținutului, astfel:

- grupa 1: povestea a fost expusă oral, fără suport intuitiv;
- grupa 2: povestea a fost expusă oral, expunerea fiind însoțită de planșe cu imagini semnificative pentru fiecare moment principal din text, care au fost așezate pe tablă, pe măsură ce au fost prezentate;
- grupa 3: povestea a fost expusă prin intermediul unui film animat, dublat în limba română.

Copiii au fost solicitați în etapa de Fixare a cunoștințelor să emită idei despre aprecierea comportamentului unor personaje, despre acțiunile identificate, despre folosirea unor cuvinte noi în alte contexte.

Indicatori de performanță:

- comportament atins: formulează ipoteze despre ce va urma în acțiune, emit idei despre comportamentul personajelor în diferite situații, prezintă o acțiune din text și utilizează un cuvânt sau o expresie nouă în alt context decât cel întâlnit în poveste;
- comportament în dezvoltare: emit, cu sprijin, idei despre comportamentul personajelor în diferite situații, prezintă o acțiune din text și utilizează un cuvânt sau o expresie nouă în alt context decât cel întâlnit în poveste;
- comportament care necesită sprijin: emit, cu sprijin, idei despre comportamentul personajelor în diferite situații, prezintă o acțiune din text.

Grup țintă	Comportament atins	Comportament în dezvoltare	Comportament care necesită sprijin
Grupa 1 (25 de preșcolari)	7 preșcolari – 28%	9 preșcolari – 36%	9 preșcolari – 36%
Grupa 2 (25 de preșcolari)	18 preșcolari – 72%	5 preșcolari – 20%	2 preșcolari – 8%
Grupa 3 (25 de preșcolari)	8 preșcolari – 32%	11 preșcolari – 44%	6 preșcolari – 24%

Se remarcă faptul că acei copii care au ascultat povestea expusă de educatoare, fără suport intuitiv, au obținut cele mai mici procente pe Comportament atins, Procentele pe Comportament în dezvoltare și Comportament care necesită sprijin fiind majoritare. Acest fapt se datorează încadrării gândirii copilului de 5 ani în etapa intuitivă, legată de concret. Făcând parte din stadiul inteligenței preoperatorii, gândirea copilului de 5 ani nu este total desprinsă de concret, ceea ce face ca toate conținuturile să fie mai bine înțelese în prezența obiectelor despre care se vorbește.

Preșcolarii din a doua grupă au obținut cel mai mare procent de Comportament atins, ceea ce înseamnă că strategia abordată de a prezenta conținutul textului în paralel cu imaginile reprezentative pentru planul de idei a fost una foarte eficientă. Optimizarea rezultatelor a fost dată și de faptul că educatoarea a putut adapta ritmul vorbirii nivelului de înțelegere al copiilor, a putut explica expresiile și cuvintele noi, a putut formula întrebări problematizante de tipul: „Ce credeți că a făcut?“, „Cu cine credeți că s-a întâlnit?“, „Cum a rezolvat omulețul această problemă?“, întrebări care au făcut legătura între momentele principale ale textului, toate acestea realizate în paralel cu indicarea și analiza imaginilor corespondente pe care le-a afișat și le-a lăsat la îndemâna copiilor, pentru a se putea orienta în răspunsurile formulate la solicitările din etapa de Fixare a cunoștințelor. Aceeași strategie de abordare verbală, folosită și la prima grupă de preșcolari, dar fără a avea un suport intuitiv, a dat rezultate mai slabe, din cauza nerespectării caracteristicilor gândirii copiilor la această vârstă.

Rezultate ușor mai bune decât grupa 1 au obținut preșcolarii din grupa 3, dat fiind faptul că expunerea textului a fost realizată pe baza unor imagini sub formă de film, venind într-o oarecare măsură în sprijinul înțelegerii de către copii a conținutului transmis. Rezultatele grupei 3 sunt mai slabe decât rezultatele grupei 2 din cauză că timpul de expunere a imaginilor pentru fiecare moment principal a fost unul limitat, iar accesul la acel cadru nu a mai fost posibil pe măsură ce povestea a continuat.

654 De asemenea, fiind dublată ca sunet, educatoarea nu a putut interveni cu explicații suplimentare asupra unor cuvinte sau aspecte prezentate în poveste. Derularea succesivă a imaginilor nu le-a dat copiilor timpul necesar pentru gândirea și anticiparea acțiunilor care ar putea urma, oferindu-le rapid versiunea poveștii.

Este evident că, din punctul de vedere al atractivității pentru copii, varianta de abordare a prezentării poveștii de la grupa 3 este cea mai apropiată de interesele actuale ale copiilor, însă, dintre toate trei, confirmând efectul Goldilocks, cea mai benefică dezvoltării creativității și a proceselor psihice în general este cea de mijloc: expunerea textului fără suport intuitiv este „prea puțin“, expunerea animată este „prea mult“ iar expunerea orală, însoțită de planșe, s-a dovedit a fi „potrivită“ pentru nivelul de dezvoltare a copiilor, în contextul optimizării rezultatelor urmărite.

Fluiditatea ideilor a fost urmărită prin indicatorii formulați: emiterea unor ipoteze despre ce va urma în acțiune, aflulul de idei despre comportamentul personajelor în diferite situații, varietatea vocabularului utilizat în prezentarea unei acțiuni din text și crearea unor contexte variate de utilizare a unui cuvânt sau a unei expresii noi identificate în poveste.

Proba 2 de creativitate științifică și tehnologică — indicator: flexibilitatea

Domeniul experiențial: Știință

Tema activității: „Apa și transformările ei“

Mijloc de realizare: observare

Scop: elaborarea unor soluții prin restructurarea datelor

Durată: 30 minute

Desfășurare: proiectarea urmărește structura specifică metodicii categoriei de activitate Cunoașterea mediului — observare, cu accent pe stările de agregare ale apei.

Prezentarea conținutului a fost realizată astfel:

- pentru grupa 1 s-au folosit imagini pe baza cărora au fost explicate stările de agregare ale apei;
- pentru grupa 2 s-au folosit experimente la care copiii au participat direct, interacționând cu obiectele și ustensilele și testând transformările apei;
- pentru grupa 3 s-a utilizat prezentarea sub formă animată a stărilor de agregare ale apei.

Copiii au fost solicitați atât pe parcursul observării, cât și în etapa de Fixare a cunoștințelor să emită idei asupra cauzelor care determină o anumită stare de agregare a apei, să identifice situații, locuri în care apa se regăsește în diferite stări de agregare, să enunțe modalități prin care apa poate trece de la o stare de agregare la alta.

Indicatori de performanță:

- comportament atins: formulează idei asupra cauzelor care determină o anumită stare de agregare a apei; identifică situații și locuri în care apa se regăsește în diferite stări de agregare; enunță modalități prin care apa poate trece de la o stare de agregare la alta.
- comportament în dezvoltare: identifică situații și locuri în care apa se regăsește în diferite stări de agregare; enunță modalități prin care apa poate trece de la o stare de agregare la alta.
- comportament care necesită sprijin: identifică situații și locuri în care apa se regăsește în diferite stări de agregare.

Rezultatele obținute pentru flexibilitate — creativitate științifică și tehnologică au fost următoarele:

Grup-țintă	Comportament atins	Comportament în dezvoltare	Comportament care necesită sprijin
Grupa 1 (25 de preșcolari)	11 preșcolari – 44%	9 preșcolari – 36%	7 preșcolari – 28%
Grupa 2 (25 de preșcolari)	15 preșcolari – 60%	6 preșcolari – 24%	4 preșcolari – 16%
Grupa 3 (25 de preșcolari)	7 preșcolari – 28%	11 preșcolari – 44%	7 preșcolari – 28%

Din analiza datelor obținute, s-a remarcat faptul că preșcolarii din grupa 1 care au beneficiat de un suport intuitiv static pe care doar l-au analizat vizual au obținut rezultate inferioare celor din grupa 2, care au și interacționat cu materialele de lucru, care au generat stările de agregare a apei, intrând în contact direct cu acestea. Faptul că aceste conținuturi au fost supuse mai multor analizatori (văz, pipăit, miros, auz) a determinat o mai bună însușire a caracteristicilor apei și a fenomenului de transformare a acesteia, dându-le posibilitatea copiilor să transfere mult mai ușor noțiunile din experiența proprie în contextul științific solicitat. Grupa 3 a obținut rezultate inferioare datorită faptului că preșcolarii nu au avut suficient timp, nici măcar cât prima grupă, să analizeze imaginile, să interiorizeze conținuturile, să își formuleze întrebări și să identifice legături cauzale între obiecte și fenomene.

656 **Proba 3 de creativitate artistică — indicatori: originalitatea și capacitatea de elaborare**

Domeniul experiențial: Estetic și creativ

Tema plastică: „Pata de culoare“

Subiectul: „Grădina cu flori“

Mijloc de realizare: pictură

Scop: elaborarea unor imagini inedite ca urmare a transpunerii reprezentărilor sau a produselor imaginației în desen; dezvoltarea, lărgirea și îmbogățirea ideilor prin redarea prin pictură a temei propuse.

Durată: 30 minute

Desfășurare: preșcolarii redau subiectul prin tema plastică propusă. Prezentarea conținutului a fost realizată astfel:

- pentru grupa 1 s-a prezentat copiilor tema activității și subiectul necesar a fi realizat;
- pentru grupa 2 copiii au fost îndrumați spre analiza unor tablouri care redau flori. Au fost identificate culorile și formele petelor de culoare folosite pentru realizarea elementelor. Educatoarea a demonstrat câteva posibilități de realizare a subiectului prin tema plastică propusă, prezentând și un model finalizat, pe care nu l-a lăsat spre vizualizare pe parcursul realizării picturii de către copii. S-a purtat și o scurtă discuție cu aceștia despre culorile pe care le vor folosi și ce vor vrea să picteze;
- pentru grupa 3 s-a utilizat prezentarea unui model de lucrare, respectând subiectul și tema plastică, fiind expus pe tot parcursul activității.

Copiii au fost solicitați să realizeze o grădină cu flori, urmărind realizarea corectă a tehnicii pentru redarea petelor de culoare, combinarea culorilor, încadrarea în spațiul dat, originalitatea și diversitatea elementelor care compun spațiul plastic.

Indicatori de performanță:

- comportament atins: respectă subiectul dat și realizează corect tehnica pentru redarea petelor de culoare; combină culorile și formele; se încadrează în spațiul dat; realizează elemente originale, altfel decât cele vizualizate sau demonstrate de educatoare; adaugă detalii pentru compunerea spațiului plastic;
- comportament în dezvoltare: respectă subiectul dat și realizează corect tehnica pentru redarea petelor de culoare; combină culorile și formele; se încadrează în spațiul dat; realizează elemente originale, altfel decât cele vizualizate sau demonstrate de educatoare;

- comportament care necesită sprijin: respectă subiectul dat și realizează corect tehnica pentru redarea petelor de culoare; combină culorile și formele.

Rezultatele obținute pentru originalitate și capacitate de elaborare — creativitate artistică au fost următoarele:

Grup țintă	Comportament atins	Comportament în dezvoltare	Comportament care necesită sprijin
Grupa 1 (25 de preșcolari)	12 preșcolari – 48%	10 preșcolari – 40%	3 preșcolari – 12%
Grupa 2 (25 de preșcolari)	20 preșcolari – 80%	5 preșcolari – 20%	0 preșcolari – 0%
Grupa 3 (25 de preșcolari)	8 preșcolari – 32%	13 preșcolari – 52%	4 preșcolari – 16%

Din această statistică rezultă faptul că acei preșcolari cărora li s-au oferit informații extinse despre conținutul activității, precum și modele de realizare a sarcinii de lucru, fără a se insista pe acestea, au avut rezultate superioare pe Comportament atins (grupa 2), față de celelalte două grupe. Un alt aspect care a condus la obținerea unor rezultate superioare de către preșcolarii din grupa 2 se datorează faptului că acele conținuturi au fost analizate, discutate, interiorizate conștient de către copii, constituind un punct de plecare în elaborarea produselor creatoare. Manifestarea într-un procent mai mic a elementelor originale, dar și a detaliilor compoziționale la grupele 1 și 3 s-a datorat nivelului scăzut de înțelegere a conținuturilor, ca urmare a abordării superficiale, sintetice a acestora în etapele premergătoare realizării lucrărilor de către copii. Astfel, și în acest caz, acolo unde preșcolarii au fost implicați și stimulați corespunzător particularităților de vârstă și intereselor personale, rezultatele au fost superioare. În cazul grupelor 1 și 3, stimularea motivației și crearea unei baze cognitive superficiale a dus la rezultate creative mai slabe, copiii manifestând tendința de a reda subiectul prin tema plastică corespunzător deprinderilor anterioare, lucrările fiind destul de sărăcăcioase în detalii și în elemente originale.

Concluzii și recomandări

Adaptarea proiectării didactice la particularitățile dezvoltării psihosomatice a copiilor, precum și crearea unei motivații pentru învățare sunt coordonate principale pentru obținerea unor rezultate superioare. Motivația înseamnă adăugarea de sens și utilitate practică produselor realizate. Chiar

658 dacă cei mici se orientează de multe ori pe procesul creator și mai puțin pe produsul finit, asupra căruia revin de nenumărate ori, chiar fără a rezulta o variantă finală, se poate vorbi despre un demers al dezvoltării creativității copiilor prin selectarea celor mai bune strategii care să le asigure o bază generoasă de cunoștințe și experiențe de viață, ca fundament pentru combinarea și recombinația acestora, în scopul inovării. Stimularea intervenției copiilor trebuie să țină cont de particularitățile de vârstă, dar și de cele individuale. Sarcinile de lucru trebuie să fie suficient de provocatoare, dar să le asigure copiilor posibilitatea de intervenție autonomă în rezolvarea lor, fără constrângeri prin oferirea și impunerea unor modele, dar nici prin solicitarea unor rezultate pe baza unor conținuturi superficiale sau neadecvate. Echilibrul creat între solicitările externe și posibilitățile interne duce la o dezvoltare armonioasă a celor mici, fără ca aceștia să resimtă frustrare din cauza unor sarcini prea dificile, dar nici dezinteres, ca urmare a nivelului prea scăzut al cerințelor.

Atitudinea creativă a preșcolarilor poate fi stimulată prin utilizarea mai multor strategii:

- încurajarea acestora de a formula întrebări diverse cu privire la subiectul investigat, folosind stimuli intuitivi potriviți vârstei, precum și materiale didactice care să le stimuleze curiozitatea, să le dea posibilitatea să investigheze, să transforme resursele, să le adapteze, să improvizeze pe baza experiențelor anterioare, obținând produse noi;
- stimularea interacțiunilor între copii pentru a diversifica transmiterea de informații și practici aplicative prin proiectarea unor mijloace de realizare adecvate vârstei și a unor resurse materiale pe care copiii să le poată alege, modifica, asupra cărora să poată interveni, obținând rezultate cu sens cel puțin pentru ei;
- limitarea factorilor frenatori ai procesului de descoperire și care ar putea favoriza apariția frustrărilor date de dificultatea soluționării problemelor, cu accent pe resursele materiale care le pot furniza răspunsuri, care nu le oferă timpul necesar de interiorizare a conținuturilor în ritmul propriu, care nu pot fi reinterpretate sau abordate dintr-o altă perspectivă, care nu pot fi modificate;
- implicarea activă a tuturor copiilor, având în vedere particularitățile dezvoltării individuale și nevoile interne, ținând cont de algoritmul formării reprezentărilor atât de necesare în procesul de creație, prin selectarea eficientă a mijloacelor de învățământ care să faciliteze intervenția copilului în soluționarea problemelor, punându-și amprenta personală;

- solicitarea inovării prin operarea cu idei, conținuturi, materiale și tehnici diverse, în vederea restructurării și reconsiderării utilității acestora pentru crearea unor produse noi sau identificarea unei utilități inedite, în acord cu posibilitățile individuale date de vârstă și de experiența personală;
- planificarea unor activități care să faciliteze cultivarea independenței în acțiune și în cunoaștere și alocarea timpului necesar pentru ca fiecare copil să poată interioriza conținuturile, să poată formula întrebări, să identifice datele problemei, să își selecteze resursele necesare rezolvării sarcinii, să intervină creativ asupra lor, punându-și amprenta personală asupra produsului final;
- dezvoltarea capacității de comunicare asertivă prin educarea constructivă a spiritului critic și a capacității de analiză și de argumentare, aspect care îmbunătățește caracteristicile specifice unei persoane creative: acceptarea unor opinii noi, deschiderea către cunoaștere, relaționarea extinsă care favorizează acumularea de experiențe, încrederea în sine.

Toate aceste aspecte facilitează dezvoltarea creativității copiilor cuprinși în educația timpurie, aspect extrem de important al personalității care facilitează integrarea în viața socială și, mai târziu, în cea profesională. Gradul de adaptare la nou, la schimbările succesive din mediul profesional și social creează un disconfort la nivelul fiecărui membru al societății, diferența între aceștia fiind constituită de capacitatea de adaptare, în funcție de potențialul creativ și de gradul de dezvoltare a abilității de rezolvare de probleme.

Bibliografie

- Amabile, T., (1997), *Creativitatea ca mod de viață*, București, Editura Știință & Tehnică, 250 pag., ISBN 973-9236-20-0.
- Barron, F. (1988), *Putting creativity to work*, în R.J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, pp. 76–98, New York, Cambridge University Press.
- Booker, C. (2005), *Regula celor trei. Cele șapte intrigi de bază: De ce spunem povești*, Continuum International Publishing Group, ISBN 0-8264-5209-4.
- Bruner, J. (1970), *Procesul educației intelectuale*, București, Editura Științifică, 109 pag., ISBN/COD:236CPCSPR.
- Degraff, J., Lawrence, K., (2002), *Creativitate la locul de muncă: Dezvoltarea practicilor potrivite pentru a face inovația să aibă loc* (vol. 28). John Wiley & Sons, Disponibil: <https://portcetate.ro/tipuri-de-creativitate-dupa-maslow-guilford-degraff-si-taylor/>
- Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 86/1, Raport comun pentru 2008 al Consiliului și al Comisiei privind progresele înregistrate referitor la punerea

- în aplicare a programului de lucru „Educație și formare profesională 2010” — *Învățarea de-a lungul vieții în serviciul cunoștințelor, creativității și inovației* (2008/C 86/01), disponibil în [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008XG0405\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008XG0405(01))
- Flavell, J. (1963), *The developmental psychology of Jean Piaget*, New York, NY, Van Nostrand Reinhold Company, 472 pag.
- Guilford, J.P. (1950), *Creativity*, American Psychologist, 5, disponibil în: <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J.P. (1962), *Potențialitate pentru creativitate*, *Gifted Child Quarterly*, 6 (3), 87–90, disponibil în: <https://doi.org/10.1177/001698626200600307>
- Guvernul României (2008), *Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României Orizonturi 2013–2020–2030*, București.
- Haheu-Munteanu, E., Enache, O. (2021), *Dezvoltarea creativității preșcolarilor prin abordarea integrată a activităților cu conținut matematic*, articol în volumul seminarului „Implicarea studenților, masteranzilor și doctoranzilor în activități de cercetare dezvoltate de mediul asociativ: provocări și soluții”, Chișinău, Editura Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 399 pag., pp. 203–223, ISBN 978-9975-46-558-8.
- Jinga, I., Istrate, E. (2000), *Manual de pedagogie*, București, ALL, 220 pag., ISBN 973-571-632-1.
- Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 111/1 *Recomandarea parlamentului european și a consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții* (2008/C 111/01), disponibil în [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=GA)
- Manolescu, A., (1997), *Management general*, Oradea, Keysys Grafx, pp. 87–98, 193 pag., ISBN 978-973-1807-23-2.
- Maslow, A. (2009), *Motivație și personalitate*, București, Trei, 567 pag., ISBN 978-973-707-321-1.
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculum pentru educație timpurie*, București, 42 pag.
- Parlamentul European, Consiliul Uniunii Europene, Jurnalul Oficial 348 (2008), *Decizia 1350/2008/CE/16-dec-2008 privind Anul European al Creativității și Inovării* (2009), disponibil în <https://sintact.ro/legislatie/jurnalul-oficial-ue/decizia-1350-2008-ce-16-dec-2008-privind-anul-european-al-79118096>
- Popescu-Neveanu, P. (2012), *Tratat de psihologie generală*, București, Trei, 888 pag., ISBN 978-973-707-695-3.
- Popescu, G., (2007), *Psihologia creativității*, București, Fundația România de Măine, 144 pag., ISBN 973-582-838-3.
- Simon, O. (2022), *Creativitate, inovare și formare abilități „portabile”*, disponibil: <https://asociatiagetica.ro/creativitate-inovare-s%CC%A7i-formare-abilita%CC%86t%CC%A7i-portabile/>
- Siller, T. (1997), *Think Like a Genius: Use Your Creativity in Ways That Will Enrich Your Life*, New York, Bantam Dell Pub Group, 304 pag., ISBN 978-0553107326.
- Stein, M. (1953), *Creativity and Culture*, în *Journal Of Psychology*, pp. 311–322, disponibil <https://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>

- Stoica, A. (1983), *Creativitatea elevilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, 218 pag., ISBN/COD:71613111982IPCRACR.
- Strategia de la Lisabona, P6_TA(2008)0057, *Rezoluția Parlamentului European din 20 februarie 2008 privind contribuția la Consiliul European, de primăvară 2008 în ceea ce privește Strategia de la Lisabona*, (2009/C 184 E/06), disponibilă în <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0030:0038:RO:PDF>
- Șchiopu, U., (2002), *Psihologia artelor*, București, Fundația Humanitas, 211 pag., ISBN 973-86055-0-4.
- Taylor, C. (1964), *The Explanation of Behaviour*, Londra, Routledge Kegan Paul, 288 pag., ISBN-13: 978-0710036209.
- Zastînceanu, L. (2014), *Valorificarea teoriilor învățării în organizarea procesului educațional la matematică în ciclul preuniversitar*, în *Vector european*, revistă științifică nr. 3/2014, ISSN 2345-1106. <https://www.ovid.ro/>

Mediul educațional ca factor determinant în dezvoltarea autonomiei și creativității copiilor

Conf. univ. dr. Gianina-Ana Massari
(Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași)

1. Importanța mediului educațional în dezvoltarea autonomiei și creativității copiilor

Mediul educațional reprezintă un element fundamental în procesul de formare și dezvoltare a personalității copiilor, constituind cadrul în care aceștia își construiesc cunoștințele, deprinderile și atitudinile necesare vieții. Importanța mediului educațional este dată de faptul că el acționează ca un catalizator al proceselor de învățare, contribuind decisiv la dezvoltarea autonomiei, a spiritului de inițiativă și a creativității.

Învățarea se produce într-un context complex, în care mediul fizic, psihologic și social exercită o influență semnificativă asupra comportamentului și motivației copiilor. Mediul educațional este locul unde copiii experimentează interacțiuni, descoperiri și reflecții, iar prin aceste experiențe își construiesc propria identitate cognitivă și emoțională. Toate experiențele prin care trec contribuie la formarea unor achiziții sociale, intelectuale și culturale durabile, care definesc individualitatea fiecărui copil. Procesul de învățare cât mai timpuriu este ajutat de o atmosferă care promovează jocul liber și oferă securitate emoțională și afectivă. Exersarea zilnică a capacităților individuale prin utilizarea independentă și liberă a jocurilor și jucăriilor pe care le dorește contribuie semnificativ la dezvoltarea globală a personalității copilului. Prin joc, copiii vor putea învăța cu ușurință să comunice, să exploreze, să coopereze, să socializeze, să identifice soluții la probleme etc., ceea ce va duce la formarea abilităților și atitudinilor necesare adaptării și integrării socio-individuale.

Mediul educațional oferă contexte variate pentru explorare, colaborare, luarea deciziilor și rezolvarea problemelor, toate acestea fiind procese ce dezvoltă autonomia personală și creativitatea. Prin libertatea de a

alege, de a investiga și de a interacționa, copilul devine participant activ în propriul proces de învățare. Extinderea experiențelor de învățare dincolo de contextul clasei reprezintă un element-cheie pentru dezvoltarea unei învățări autentice.

Ourda *et al.* (2025) examinează influența relațiilor elev–cadru didactic și a infrastructurii școlare asupra creativității motrice a preșcolarilor, evaluând fluența, originalitatea și imaginația acestora. Rezultatele generate în urma aplicării Scalelor de Relație elev–cadru didactic și Scala de Joc în mișcare pentru a evalua mediul fizic al școlii au demonstrat că dimensiunile precum conflictul și dependența în relațiile elev–cadru didactic au avut un impact negativ asupra fluenței și originalității creativității motrice. Studiul subliniază că mediul educațional ar trebui să susțină autonomia copiilor, oferindu-le oportunități de explorare independentă și decizie în activitățile motrice. Intervențiile excesiv directive sau controlul strict pot limita dezvoltarea creativității și a inițiativei, generând dependență de adulți. În schimb, un mediu care promovează autonomia și responsabilitatea personală încurajează dezvoltarea abilităților fizice, cognitive și creative ale copiilor, consolidând încrederea în sine și capacitatea de a învăța prin experiență.

Autonomia nu se formează în absența unui cadru stimulativ; ea este rezultatul unui echilibru între libertate și ghidaj. Un mediu educațional bine structurat îi permite copilului să își manifeste inițiativa, să își asume responsabilități și să își exprime ideile în mod original. În același timp, creativitatea este susținută de diversitatea experiențelor, de flexibilitatea organizării spațiului și de climatul emoțional pozitiv care încurajează exprimarea liberă.

Studiul realizat de Thomas și Berk (1981) evidențiază că mediul școlar are un rol esențial în dezvoltarea creativității copiilor. Cercetarea arată că mediile care combină structura formală cu flexibilitatea activităților informale stimulează gândirea divergentă și capacitatea de a rezolva probleme în mod original. Copiii expuși la astfel de medii manifestă abilități creative superioare comparativ cu cei din clase cu structuri rigide, unde predomină transmiterea strictă a cunoștințelor. Acest studiu confirmă că autonomia copiilor poate fi cultivată prin medii care permit explorarea liberă, luarea de decizii și experimentarea propriilor idei, în timp ce climatul educațional suportiv, care încurajează curiozitatea și gândirea independentă, contribuie la dezvoltarea globală a personalității copilului (Thomas & Berk, 1981). Din perspectiva bunelor practici, rezultatele cercetării susțin ideile altor teorii contemporane ale educației timpurii, precum Reggio Emilia și Montessori: organizarea spațiilor de învățare și integrarea activităților flexibile

664 în curriculum trebuie să creeze contexte stimulative pentru joc, explorare și învățare experiențială.

În acord cu aceste perspective, mediul de învățare se conturează ca un factor determinant în dezvoltarea autonomiei și creativității, facilitând exprimarea liberă a copiilor, cooperarea între aceștia și formarea cunoștințelor prin experiențe directe și semnificative. De asemenea, mediul educațional influențează motivația și implicarea copilului în activitățile de învățare. Un spațiu plăcut, estetic, sigur și accesibil stimulează curiozitatea și dorința de explorare. Într-un asemenea context, învățarea devine un proces firesc, integrat în viața copilului, nu o obligație impusă din exterior.

Numeroși autori au subliniat importanța mediului educațional ca factor determinant în dezvoltarea copilului. Mediul de învățare este văzut nu doar ca un spațiu fizic, ci ca un context relațional și simbolic, în care copilul interacționează cu lumea. Greenman (1988) accentuează ideea că spațiile educaționale trebuie să fie bogate în experiențe, oferind oportunități de explorare și de autodescoverire, iar Wardle (2016) subliniază că mediul trebuie să favorizeze atât dezvoltarea fizică, cât și pe cea cognitivă, socială și emoțională.

Smare și Elfatihi (2024) realizează o analiză sistematică a factorilor care influențează dezvoltarea creativității la copii, identificând interacțiunea dintre trăsăturile individuale, mediul familial, cel educațional și contextul sociocultural. Studiul evidențiază că deschiderea către experiențe noi, curiozitatea, stima de sine și automotivarea sunt caracteristici intrinseci care stimulează creativitatea. În familie, stilurile de parenting care promovează autonomia, experimentarea și exprimarea liberă a ideilor favorizează dezvoltarea abilităților creative. În mediul educațional, metodele centrate pe copil, resursele diversificate și activitățile multisenzoriale contribuie la stimularea gândirii originale. Factorii socioculturali, prin normele și valorile societății, precum și accesul la experiențe artistice și științifice, completează cadrul de dezvoltare. Autorii subliniază importanța colaborării între părinți și cadre didactice și recomandă medii stimulative care să încurajeze explorarea, experimentarea și exprimarea liberă a ideilor, evidențiind caracterul complex și integrat al procesului de cultivare a creativității în copilărie.

În același timp, mediul educațional devine o expresie a valorilor pedagogice și culturale ale unei comunități. Modul în care este organizat și valorificat transmite mesaje implicite despre relația dintre copil, educator și procesul de învățare. Așa cum afirmă McLuhan și Postman (1969), „mediul este mesajul” — structura, estetica și funcționalitatea spațiului educațional comunică implicit ce fel de învățare este posibilă acolo.

Prin urmare, importanța mediului educațional nu se reduce la dimensiunea materială, ci include o componentă esențială de semnificație și relaționare. Într-un mediu deschis, stimulat și incluziv, copilul nu doar acumulează cunoștințe, ci își dezvoltă capacitatea de a gândi critic, de a colabora și de a crea. Mediul educațional devine astfel un factor determinant al formării autonomiei și creativității, contribuind la dezvoltarea integrală a copilului și la pregătirea sa pentru viața socială și profesională.

2. Conceptualizarea mediului educațional

2.1. Definirea conceptului de mediu educațional

Mediul educațional reprezintă un construct complex, cuprinzând ansamblul elementelor fizice, sociale, psihologice și culturale care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității copilului. El se constituie într-un cadru interactiv în care copilul trăiește experiențe de învățare, explorează, descoperă și construiește cunoștințe. Nu este vorba doar despre o dimensiune spațială, ci despre o rețea de relații și influențe care modelează procesele de învățare și de dezvoltare. Mediul educațional poate fi definit ca un context integrator al acțiunilor de predare, învățare și evaluare, în care interacțiunea dintre copii, adulți și spațiul fizic generează experiențe formative semnificative. Spațiul educațional este un produs al interacțiunii dintre oameni și locuri, fiind purtător de semnificații culturale, pedagogice și estetice. După cum susțin McLuhan și Postman (1969), mediul nu este doar un fundal al activităților educaționale, ci un mesaj în sine — o expresie a valorilor și principiilor care guvernează procesul de învățământ. Modul în care spațiul este organizat, decorat și utilizat transmite copiilor semnale despre libertate, respect, colaborare și responsabilitate.

2.2. Repere teoretice privind mediul educațional

În context educațional, mediul în care învață copiii joacă un rol esențial în dezvoltarea autonomiei și creativității acestora. Mai multe teorii și cercetări subliniază importanța acestui mediu. Jean Piaget, de exemplu, consideră că mediul influențează dezvoltarea copilului, iar interacțiunea cu acesta este crucială pentru acumularea cunoștințelor. Copiii sunt văzuți ca „mici oameni de știință” care construiesc activ înțelegerea lor despre lume. În mod similar, teoriile comportamentale, cum ar fi cele ale lui Watson, Pavlov și Skinner, evidențiază cum mediul înconjurător influențează comportamentele copiilor prin recompense și stimuli, promovând învățarea prin condiționare. Albert Bandura, prin teoria învățării sociale, subliniază

666 importanța modelării comportamentului în mediul social, iar John Bowlby evidențiază rolul relațiilor timpurii în dezvoltarea emoțională și cognitivă a copilului. În ceea ce privește creativitatea, Allport susținea că pentru manifestarea creativității nu este suficientă doar prezența anumitor aptitudini, ci și o organizare complexă a proceselor psihice și o deschidere constantă a personalității față de nou.

Numeroase teorii și curente pedagogice au subliniat rolul esențial al mediului în educație. În pedagogia Mariei Montessori, mediul educațional este conceput ca un spațiu ordonat, adaptat nevoilor copilului și capabil să stimuleze învățarea autonomă. Materialele sunt accesibile, activitățile sunt alese liber, iar adultul are rolul de ghid, nu de autoritate. Mediul astfel conceput favorizează disciplina interioară și dezvoltarea inițiativei personale. Ellen Key (1900) a promovat ideea unei „școli a viitorului” centrate pe copil, în care libertatea și independența devin factori de bază ai învățării autentice. Ea a susținut că mediul trebuie să fie unul cald, uman și stimulat, pentru ca procesul educațional să valorifice potențialul individual al fiecărui copil. În cadrul abordării Reggio Emilia, s-a conturat concepția conform căreia „mediul” poate funcționa ca un „al treilea profesor”, atunci când este organizat în mod intenționat pentru a stimula învățarea și înțelegerea (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Această perspectivă acordă o importanță deosebită rolului formativ al mediului, considerându-l o sursă activă de învățare. În domeniul educației timpurii, spațiile educaționale inspirate din modelul Reggio Emilia s-au remarcat printr-o estetică distinctă, în care estetica este percepută ca un catalizator al proceselor de predare și învățare (Vecchi, 2010). Această viziune a fost preluată și adaptată în diverse contexte internaționale, atât în Canada (Tarr, 2001; Fraser & Gestwicki, 2002; Wien, 2004; Wien & Callaghan, 2007), cât și în Statele Unite ale Americii (Cadwell, 1997; Topal & Gandini, 1999; Curtis & Carter, 2000; Guidici, Rinaldi & Krechevsky, 2001; Fu, Stremmel & Hill, 2002; Pelo, 2007). Abordarea Reggio Emilia a inspirat o serie de principii de design educațional, printre care se numără: cultivarea unui puternic sentiment de comunitate pentru a susține relațiile, comunicarea și dezvoltarea curriculumului; integrarea elementelor exterioare în spațiul clasei pentru a crea zone de armonie și frumusețe naturală; utilizarea materialelor autentice și naturale; valorificarea luminii naturale și a transparenței; amenajarea unor spații dedicate care să reducă tranzițiile și să favorizeze explorarea continuă a copiilor; precum și promovarea documentării pedagogice ca mijloc de înțelegere a proceselor de învățare și de interpretare a mesajelor transmise de copii prin propriile lor experiențe educaționale.

Kolb și Fry (1975) definesc mediul de învățare din perspectiva experiențială, accentuând că învățarea rezultă din interacțiunea dintre

experiență și reflecție. În această viziune, mediul educațional oferă contexte pentru acțiune, experimentare și analiză, facilitând trecerea de la experiența concretă la gândirea abstractă.

- Potrivit lui F. Wardle (2016, p. 3), spațiul educațional destinat educației timpurii trebuie conceput astfel încât să ofere multiple surse de stimulare a dezvoltării psihice, fizice, cognitive, emoționale și sociale a copilului. În acest sens, amenajarea spațiilor ar trebui să includă zone dedicate activităților practice și concrete, activităților fizice specifice, precum și diversității materialelor, culorilor, decorațiunilor și tipurilor de activități propuse.

Atât Jim Greenman (1988), cât și F. Wardle (2016, pp. 1–2) subliniază că un mediu educațional adecvat educației timpurii de calitate trebuie conceput ca un spațiu complex, care să răspundă nevoilor multiple de dezvoltare ale copilului. Acesta trebuie să fie bogat în experiențe, oferind oportunități autentice de explorare, experimentare și învățare prin contact direct cu mediul și prin trăiri concrete. În același timp, mediul trebuie să fie bogat în învățăminte, întrucât rolul educatoarei devine unul multifuncțional — de confident, partener de învățare și model comportamental — esențial în procesul formării copilului. Un astfel de spațiu ar trebui, de asemenea, să favorizeze interacțiunea copiilor cu persoane provenind din diverse domenii ale vieții cotidiene, extinzând experiența socială dincolo de cadrele obișnuite și familiarizându-i cu roluri profesionale variate, precum cele de fermier, patiser, bucătar, grădinar, pictor sau croitor. Totodată, mediul educațional trebuie să fie semnificativ pentru copii, oferindu-le sentimentul valorii personale și convingerea că ceea ce creează și contribuie este apreciat de ceilalți. Este important ca aceștia să perceapă spațiul educațional ca fiind „al lor” — un loc de apartenență, siguranță și exprimare personală.

Completând aceste caracteristici, mediul educațional specific educației timpurii trebuie să fie abundent în activități de joc și materiale educaționale variate, deoarece jocul constituie principalul mijloc de învățare și de integrare a experiențelor. În plus, el trebuie să fie confortabil, incluzând zone de relaxare și de liniște, amenajate cu mobilier moale, perne și colțuri destinate studiului sau interacțiunii cu ceilalți. Nu în ultimul rând, spațiul educațional trebuie să fie atractiv, adecvat și suficient de stimulat din punct de vedere material, pentru a susține permanent curiozitatea, creativitatea și inițiativa copiilor.

Toate aceste modele pedagogice converg către ideea că mediul educațional nu este un cadru pasiv, ci un actor activ în procesul de formare a copilului. El poate sprijini sau, dimpotrivă, inhiba dezvoltarea autonomiei, în funcție de gradul de deschidere, accesibilitate și semnificație pe care îl oferă.

2.3. Tipologii ale mediului educațional

Mediul educațional se manifestă prin mai multe componente interdependente:

- Mediul fizic include organizarea spațiului interior (sala de clasă, mobilierul, materialele educative, resursele vizuale) și a celui exterior (curtea, grădina, natura), ambele concepute ca spații de învățare activă.
- Mediul psihologic reflectă climatul emoțional, atmosfera de siguranță, încredere și cooperare care încurajează copilul să experimenteze și să-și asume riscuri cognitive.
- Mediul social se referă la relațiile dintre copii, educatori, părinți și comunitate, relații care definesc modul în care copilul se raportează la reguli, valori și modele de comportament.
- Mediul digital și comunitar reprezintă extinderea învățării dincolo de spațiul instituțional, prin utilizarea tehnologiilor și a resurselor locale, oferind oportunități de colaborare și conectare cu lumea reală.

Această perspectivă integratoare evidențiază faptul că mediul educațional nu se reduce la decor sau la aranjarea mobilierului, ci implică o viziune pedagogică profundă asupra relației dintre copil și spațiu.

2.4. Rolul mediului educațional în construcția autonomiei și dezvoltarea creativității copilului

Prin natura sa, mediul educațional este un mediu de formare și autoreglare. El contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive, emoționale și sociale ale copilului, facilitând procesul de internalizare a valorilor și normelor sociale.

În articolul „Inovație arhitecturală și filosofie educațională în educația timpurie: cazul Grădiniței Fuji din Japonia” de Hashimoto, Hódi și Otsuki (2025) identificăm criterii de analiză a modului în care designul inovativ al Grădiniței Fuji, inspirat de principiile Montessori, susține autonomia și dezvoltarea holistică a copiilor. Studiul evidențiază importanța mediului fizic în educație, subliniind cum arhitectura poate influența învățarea și comportamentele copiilor. Prin integrarea elementelor naturale și a unui design circular, grădinița promovează explorarea liberă, interacțiunea socială și conexiunea cu natura, aspecte esențiale în dezvoltarea autonomiei. Această abordare reflectă tendințele contemporane în educația timpurie, care pun accent pe crearea unor medii de învățare care susțin autoreglarea și învățarea activă. Astfel, Grădinița Fuji servește ca model

pentru integrarea designului arhitectural cu pedagogia centrată pe copil, demonstrând impactul pozitiv al unui mediu bine conceput asupra dezvoltării copiilor.

Mediul oferă copilului posibilitatea de a experimenta succesul, de a lua decizii și de a-și evalua propriile acțiuni, ceea ce conduce la dezvoltarea autonomiei personale. În același timp, mediul creativ stimulează gândirea divergentă și flexibilitatea mentală. Prin interacțiunea cu obiecte variate, prin libertatea de a alege activități și prin participarea la proiecte colaborative, copilul învață să fie creator, să găsească soluții și să exprime idei originale.

Pe baza unui design experimental, Sholichah și Hapsari (2025) explorează impactul metodei „token economic” asupra autonomiei copiilor preșcolari în procesul de învățare. Aplicând Scara Autonomiei pentru a măsura nivelul de independență în activitățile educaționale, rezultatele au arătat o creștere semnificativă a autonomiei copiilor după implementarea sistemului de recompense, indicând că acest sistem poate motiva elevii să participe activ și să își asume responsabilitatea în procesul de învățare. Autorii subliniază că *tokenii* economici pot fi o metodă eficientă de a stimula comportamentele dorite, contribuind la dezvoltarea abilităților de autoreglare și independență la vârste fragede.

Astfel, conceptualizarea mediului educațional depășește cadrul fizic, devenind o reflecție a filosofiei educaționale asumate de fiecare instituție. Modul în care este proiectat și utilizat mediul exprimă concepția despre copil, despre învățare și despre relația educator–elev, iar aceste elemente determină în mod direct dezvoltarea autonomiei și a creativității.

3. Caracteristicile mediului educațional favorabil autonomiei și creativității

Mediul educațional ideal este un spațiu dinamic, flexibil și estetic, care sprijină dezvoltarea integrală a copilului și îi permite să își manifeste curiozitatea, inițiativa și spiritul creator prin explorare, descoperire și construire activă a cunoștințelor. Un mediu educațional favorabil dezvoltării autonomiei și creativității trebuie să fie bogat în experiențe, sigur, atractiv și semnificativ pentru copil (Greenman, 1988; Wardle, 2016).

H. Vretudaki și A. Athanasopoulou (2025) au investigat impactul atelierelor de manipulare a obiectelor asupra autonomiei copiilor preșcolari din Grecia, cu accent pe importanța dezvoltării abilităților motrice fine ca fundament pentru autonomie, autoreglare și succes academic ulterior.

Prin implementarea unor ateliere inspirate din pedagogia Montessori, cercetătorii au observat îmbunătățiri semnificative în concentrarea,

perseverența și creativitatea copiilor, care au demonstrat inițiativă în utilizarea materialelor și chiar în proiectarea unor activități proprii. Activitățile de manipulare a obiectelor nu doar că sprijină dezvoltarea motrică, ci și contribuie la formarea unui comportament autonom și responsabil.

Integrarea în procesul didactic de activități specifice învățării experiențiale și participative pentru a stimula autonomia și dezvoltarea holistică a preșcolarilor creează un mediu care devine un partener activ al educatorului și al copilului.

3.1. Bogăția experiențelor și accesibilitatea resurselor

Un prim criteriu definitoriu al unui mediu educațional eficient este bogăția experiențelor oferite. Spațiul trebuie să conțină materiale variate, naturale și stimulative, care să favorizeze explorarea senzorială, manipulara și experimentarea. Accesibilitatea resurselor este esențială pentru ca copilul să poată acționa independent, fără intervenția constantă a adultului.

Într-un studiu, realizat de S.A. Ibraim (2025) în care au fost implicate 220 de cadre didactice, s-a analizat influența mediului educațional asupra dezvoltării gândirii creative a preșcolarilor din Sulaimani, Kurdistan, Irak. Utilizarea unei scale educaționale cu 25 de itemi pentru evaluarea impactului mediului asupra creativității a generat o serie de rezultate care au indicat un nivel general scăzut al mediului educațional în dezvoltarea gândirii creative. De asemenea, s-au observat diferențe semnificative între grădinițele publice și cele private, în favoarea celor din sectorul privat. Aceste constatări sugerează că mediul educațional joacă un rol-cheie în stimularea creativității copiilor, iar investițiile în îmbunătățirea acestuia pot avea un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive și emoționale a acestora.

Conform perspectivei montessoriene, autonomia se dezvoltă prin libertatea de alegere și prin utilizarea materialelor într-un mediu ordonat și coerent. Copiii trebuie să aibă posibilitatea de a decide ce activități desfășoară, în ce ordine și pentru cât timp, învățând astfel să își autoregleze comportamentul și să își asume responsabilitatea pentru propriile decizii.

Impactul jocului și al opțiunilor oferite copiilor în grădiniță asupra motivației și dezvoltării acestora este analizat și de M. Rodriguez-Meehan (2025) care demonstrează că oferirea de alegeri și oportunități de joc în sala de grupă răspunde nevoilor fundamentale ale copiilor pentru autonomie și competență, stimulând astfel motivația intrinsecă. Dezvoltarea holistică a copiilor este în strânsă relație cu crearea unui mediu educațional care susține învățarea activă și exploratorie.

Desfășurarea în aer liber de activități care valorifică participarea activă a copiilor prin experiențe directe, explorare liberă, cultivarea interesului natural al copiilor pentru descoperire și creativitate spontană stimulează dezvoltarea abilităților. Numeroase studii au evidențiat că implicarea copiilor în proiectarea și amenajarea unor medii educaționale dinamice și armonioase din punct de vedere estetic contribuie semnificativ la dezvoltarea creativității, la cultivarea gândirii critice și la activarea unor procese cognitive complexe. Exemple elocvente în acest sens sunt Grădinița Fuji, Școala Primară Catolică Sf. Francisc din Assisi din Kensington și Chelsea (Regatul Unit), precum și Ballifield Community Primary School din Sheffield (Regatul Unit), instituții care ilustrează modul în care mediul extern poate deveni un cadru de învățare ce favorizează socializarea, colaborarea și învățarea activă. În ultimele decenii, alături de educația în aer liber (outdoor education), s-a conturat o abordare inovatoare a spațiului exterior — grădina senzorială. În prezent, în domeniul educației timpurii, se recunoaște interacțiunea complexă pe care acest concept o are cu simțurile, emoțiile și procesele de structurare cognitivă (Samuelson, Carlsson, Olsson, Pramling & Walerstedt). Originea grădinilor senzoriale este strâns legată de dezvoltarea terapiei horticole, primele astfel de grădini fiind create în Marea Britanie în anii 1970. Amplasate în parcuri publice ca o modalitate de a arăta că municipalitatea dezvoltă strategii de incluziune, aceste grădini de suprafețe mici, marcate drept „Grădina pentru nevăzători”, constau dintr-o combinație de plante parfumate în jardiniere, etichetate în limbaj Braille. (Hussein, 2012).

Stadele și Malaney (2001), într-o cercetare axată pe copiii cu autism, evidențiază faptul că stimularea senzorială joacă un rol esențial în calmarea și autoreglarea sistemului nervos al acestora. Mai mult, numeroase studii au demonstrat că grădinile senzoriale constituie resurse educaționale valoroase, capabile să susțină dezvoltarea comportamentală, motrică și socială, precum și bunăstarea generală a copiilor. Hussein (2012) arată, în acest sens, că accesul la spații exterioare de stimulare senzorială contribuie la dezvoltarea psihică, menținerea sănătății, echilibrul emoțional și integrarea socială a copiilor. Titman (1994) subliniază că, în cadrul spațiilor exterioare ale instituțiilor școlare, copiii manifestă o atracție pentru experiențe care integrează activitatea fizică, stimularea cognitivă, consolidarea sentimentului de apartenență și posibilitatea de exprimare autentică a identității personale. În concordanță cu această perspectivă, Stoneham *et al.* (1996) argumentează că proiectarea și implementarea grădinilor senzoriale trebuie abordate printr-o paradigmă holistică și participativă, care să implice activ copiii și ceilalți beneficiari în toate etapele procesului, asigurând astfel

672 configurarea unor medii educaționale ce facilitează concomitent și integrativ învățarea formală și cea informală. Totodată, Westley (2003) arată că aceste grădini încurajează autonomia copiilor, oferindu-le libertatea de a face alegeri și de a explora activ întreaga gamă de senzații.

Pornind de la aceste studii, au fost elaborate cadre de referință pentru proiectarea grădinilor senzoriale de învățare în școli, în special pentru instituțiile antepreșcolare, preșcolare și primare. Aceste grădini constituie resurse experiențiale valoroase pentru multiple categorii de beneficiari — copii, cadre didactice, copii cu nevoi speciale și părinți. În esență, o grădină senzorială de învățare poate fi definită ca un sistem de stimulare polisenzorială, desfășurat prin activități individuale sau de grup, într-un spațiu natural special amenajat, care urmărește crearea unei atmosfere dinamice de învățare prin activarea tuturor simțurilor, cu scopul de a promova și menține bunăstarea și starea de bine a copiilor.

3.2. Flexibilitatea și ergonomia spațiului

Dezvoltarea autonomă a copiilor este în strânsă relație cu flexibilitatea și adaptabilitatea mediului educațional care se poate reconfigura în funcție de interesele, nevoile și ritmul de învățare al fiecărui copil. Confortul fizic și psihologic este creat prin organizarea spațială care ar trebui să faciliteze libertatea de mișcare, cât și de prezența unui mobilier ergonomic și amenajarea deliberată a zonelor de acțiune, liniște, reflecție și colaborare, susținând astfel bunăstarea, concentrarea și implicarea. În cadrul procesului de învățare, un spațiu flexibil și ergonomic devine un partener activ, care susține autonomia copiilor, stimulează creativitatea și încurajează motivația lor intrinsecă de a explora și a învăța.

Spațiile de lucru bine delimitate și ușor accesibile încurajează organizarea, asumarea responsabilității și sentimentul de apartenență, oferindu-le copiilor senzația că mediul în care învață îi sprijină în dezvoltarea lor, în loc să fie un cadru impus din exterior.

În ultimii ani, cercetările în domeniul educației timpurii au subliniat importanța flexibilității și a ergonomiei în proiectarea mediilor educaționale care promovează autonomia și creativitatea în rândul copiilor preșcolari.

Gradul de concentrare a copiilor și reducerea comportamentelor perturbatoare pot fi influențate de modalitatea de organizare a spațiilor de învățare și de flexibilitatea mobilierului. Un exemplu relevant îl găsim în cercetarea realizată de Cole et al (2021), care a investigat modul în care amenajarea flexibilă a spațiilor de învățare influențează mediul educațional și nivelul de implicare al elevilor. Cercetarea, de natură calitativă, a fost

desfășurată cu elevi din clasele a II-a și a V-a din statul Illinois și a utilizat instrumente precum hărți ale sălilor de clasă și jurnale de observație pentru a surprinde preferințele copiilor privind diferitele zone de învățare. Rezultatele au arătat o preferință clară pentru soluțiile flexibile de mobilier — de exemplu, scaunele balansate, mesele de tip whiteboard sau scaunele reglabile — în detrimentul aranjamentelor tradiționale. Alegerea acestor opțiuni s-a corelat cu o implicare mai activă în activitățile educaționale și cu o creștere a interacțiunilor colaborative între elevi. Libertatea copiilor de a-și alege locul în funcție de propriile nevoi s-a dovedit a fi strâns corelată cu dezvoltarea autonomiei și a capacității de autoreglare în procesul de învățare.

În același timp, abordările pedagogice inovatoare au un impact pozitiv asupra performanței școlare și a implicării active a copiilor. Studiile privind designul creativ al sălilor de clasă indică faptul că reconfigurarea strategică a spațiilor, a mobilierului și selectarea materialelor didactice adecvate contribuie la un mediu de învățare mai eficient și mai captivant. Atmosfera pozitivă, dinamică și semnificativă este creată de implementarea unui cadru educațional ce stimulează implicarea copiilor.

3.3. Estetica și atractivitatea mediului

Motivația și starea emoțională a copiilor pot fi influențate de aspectul estetic al mediului. Crearea unui climat pozitiv înseamnă armonie, lumină și creativitate manifestate într-un spațiu luminat natural, curat, decorat cu materiale naturale și cu lucrările copiilor. Estetica devine o resursă pedagogică, nu doar decorativă, având rolul de a inspira și de a stimula expresivitatea.

Majoritatea arhitecților contemporani recunosc importanța configurării spațiului educațional astfel încât să echilibreze funcționalitatea instituțională cu elemente creative și originale, menite să susțină învățarea holistică, socială și fizică. Aceasta presupune crearea de spații luminate natural, dedicate activităților de lucru, joacă și odihnă, integrate cu elemente care asigură confortul și liniștea copiilor. Cu toate acestea, puține cadre didactice îndrăznesc să se desprindă de paradigmele tradiționale ale didacticii, în care sălile de grupă sau clasă sunt concepute pentru a sprijini un model rigid de transmitere a cunoștințelor, arhetip în care profesorul este „înțelept pe scenă”.

Sălile tradiționale sunt adesea caracterizate de un mediu omogen, dur și steril, cu suprafețe rigide, culori puternice și iluminat artificial excesiv, similar celui din spațiile comerciale, transmițând subliminal un mesaj de

alertă și funcționalitate, mai degrabă decât unul de confort și bucurie. În contrast, soluțiile arhitecturale moderne vizează flexibilitatea programului și autonomia copiilor, prin delimitarea zonelor cu covoare, perne și canapele pentru citit, utilizarea luminii indirecte, amenajarea de mese ușoare sau elemente de joc precum frânghii, precum și integrarea materialelor naturale — plante, nisip, apă — pentru a crea o atmosferă binevoitoare și stimulativă.

Un factor esențial în procesul de învățare la vârste timpurii îl constituie mediul în care copilul are posibilitatea de a-și exersa capacitățile individuale prin utilizarea independentă a jocurilor și jucăriilor, explorând și experimentând în mod liber. Dezvoltarea armonioasă a copilului se realizează atunci când mediul conferă siguranță emoțională și afectivă și încurajează jocul liber și autodeterminat. Jocul oferă cadrul prin care copiii dobândesc spontan competențe de comunicare, cooperare, socializare și rezolvare de probleme, consolidând astfel abilități și atitudini esențiale pentru adaptarea și integrarea socio-individuală.

Această concepție se aliniază principiilor pedagogiei Mariei Montessori (1870–1952), care promovează un mediu educațional atent organizat, centrat pe copil, bogat în resurse și structurat astfel încât să stimuleze autonomia, descoperirea personală și implicarea activă în procesul de învățare. Ca revers la educația tradițională care are tendința excesivă de control informațional și disciplinar, contribuțiile lui Ellen Key (1849–1926) sunt legate în principal de mediu prin crearea unei școli a viitorului care trebuie structurată în așa manieră încât să permită o dezvoltare liberă, autonomă și independentă a copilului. Afirmată ca direcție dominantă a pedagogiei secolului al XX-lea și promovată de autori precum J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget, C. Jung, P. Freire și C. Rogers, abordarea învățării experiențiale a consacrat rolul central al copilului în procesul educațional. Modelul propus de Kolb și Fry (1975) rămâne un fundament teoretic durabil pentru practicile educaționale contemporane. Numeroase cercetări (Stoneham *et al.*, 1996; Westley, 2003; Chatterjee, 2005; Dymont & Bell, 2006; Nikraves & Tabaeian, 2016; Nordström, 2010) evidențiază constant valoarea formativă a învățării în aer liber, subliniind beneficiile învățării în aer liber, evidențiind contribuția acestuia la dezvoltarea socială, comportamentală și cognitivă a copiilor, precum și în stimularea curiozității și a angajării active în procesul de învățare.

În abordarea Reggio Emilia, estetica mediului funcționează ca un limbaj educațional unde armonia culorilor, organizarea obiectelor și calitatea materialelor transmit copiilor mesaje subtile despre grija pentru locul în care trăiesc, aprecierea ordinii și dezvoltarea gustului pentru calitate și detaliu.

Copiii au nevoie de un climat afectiv pozitiv, în care să se simtă protejați, valorizați și ascultați. Curajul de a încerca lucruri noi, de a greși și de a învăța din experiențe este dat de sentimentul de siguranță.

Din acest motiv, mediul educațional trebuie să fie sigur din punct de vedere fizic și psihologic. Un climat bazat pe respect reciproc, pe cooperare și pe comunicare deschisă favorizează dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în propriile capacități, copilul îndrăznind să fie creativ, să propună idei și să le susțină argumentat.

Utilizând un design calitativ bazat pe observații și analize de teren, Peralvo-Cañar, Leiton-Rivera, Torres-Rojas și Gómez-Velasco (2025) au investigat implementarea strategiilor de mindfulness în educația timpurie pentru promovarea autonomiei emoționale a copiilor din grădinițe din Ecuador și Columbia. Integrarea practicilor de derulare a activităților de mindfulness în curriculumul educațional și formarea cadrelor didactice îmbunătățește capacitatea copiilor de a identifica și gestiona emoțiile, contribuind la dezvoltarea autonomiei emoționale, a încrederii în sine și a autoreglării în primii ani de viață.

A. Blessing (2025) analizează tranziția educatorilor de la o abordare autoritară a managementului clasei către una care promovează autoreglarea și autonomia copiilor în învățământul preșcolar, subliniind importanța abilităților executive în învățarea timpurie și impactul unui mediu de învățare asupra independenței și angajamentului copiilor. Cercetarea realizată de A. Blessing oferă perspective valoroase pentru integrarea strategiilor de promovare a autoreglării și autonomiei în sistemul de educație timpurie, subliniind importanța unui echilibru între libertatea de alegere a copiilor și cadrul structurat al învățării.

3.5. Semnificația și personalizarea mediului

Din perspectivă acțională, există cel puțin doi factori esențiali în stimularea dezvoltării cognitive și socio-emoționale a copiilor mici: semnificația și personalizarea mediului educațional.

Un mediu semnificativ este acela în care copilul poate recunoaște propria identitate și interese, conectând experiențele de învățare la contextul său personal (Dumont, 2023). Atunci când mediul educațional este flexibil și orientat spre nevoile individuale, crește implicarea activă a copiilor, precum și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale (Shemshack, 2020). Promovarea autonomiei, implicarea și plăcerea de a învăța (Mötteli, 2023) sunt generate de o învățare activă în care mediul este personalizat, adaptat

676 nevoilor și intereselor fiecărui copil. Învățarea personalizată contribuie la echitatea educațională, întrucât răspunde diversității elevilor și reduce barierele care pot limita accesul la experiențe de învățare semnificative (Dumont, 2023). Varietatea conceptuală a termenului „învățare personalizată” (Shemshack, 2020) include adaptarea materialelor, organizarea spațiului și flexibilitatea activităților, permițând explorarea liberă și stimularea creativității (Mötteli, 2023).

Când discutăm despre personalizarea mediului trebuie să discriminăm conceptual că este implicată o strategie complexă de proiectare a spațiului, organizare a activităților și susținere a relațiilor educator-copil, cu scopul de a încuraja autonomia, creativitatea și plăcerea de a învăța (Mötteli, 2023; Dumont, 2023; Shemshack, 2020). Un mediu semnificativ permite personalizarea activităților, adaptându-se ritmului de învățare și intereselor fiecărui copil. Premisele unor activități educaționale semnificative și motivante sunt generate de o abordare integrată care oferă cadrul necesar pentru dezvoltarea holistică a copiilor.

Un element central al unui mediu educațional de calitate îl reprezintă semnificația pe care acesta o are pentru copii, care devine astfel mai mult decât un simplu cadru fizic pentru desfășurarea activităților. Diversitatea materialelor, libertatea de explorare și oportunitatea de a valoriza rezultatele individuale contribuie la cultivarea respectului pentru unicitate și la stimularea creativității. Spațiul educațional trebuie să reflecte interesele, experiențele și identitatea grupului, transformându-se într-o extensie a vieții cotidiene a copiilor. Copiii își însușesc regulile comunității educaționale și învață să valorizeze contribuția proprie și a celorlalți. Semnificația se construiește prin implicarea directă și activă a copiilor în amenajarea și întreținerea mediului, ceea ce consolidează sentimentul de apartenență, responsabilitate și autonomie.

Flexibilitatea spațiului și ergonomia acestuia sunt doi factori-cheie, deoarece sunt susținute mișcarea liberă, confortul și implicarea activă în procesul de învățare. Un mediu ce poate fi configurat pe zone funcționale distincte, cu mobilier adaptat dimensiunilor și nevoilor colective și individuale ale copiilor oferă copiilor un cadru optim și dinamic de explorare, experimentare și interacționare într-un mod semnificativ, dezvoltând simultan competențe cognitive, sociale și emoționale. În acord cu flexibilitatea și ergonomia spațiului, semnificația și personalizarea mediului susțin atât autonomia, cât și creativitatea copilului, consolidând experiența de învățare ca pe un proces activ, motivant și autentic.

Un mediu educațional deschis către comunitate extinde orizontul de învățare al copiilor. Vizitele, parteneriatele și colaborările cu diverse instituții și profesioniști oferă modele autentice de viață și stimulează curiozitatea pentru lumea reală. Mediul devine astfel un spațiu viu, conectat la experiențele sociale și culturale ale comunității. Conform studiilor recente (Fraser, 2012), mediul educațional integrat în comunitate promovează empatia, colaborarea și învățarea intergenerațională. Copiii învață să aprecieze diversitatea, să respecte regulile sociale și să participe activ la viața comunității din care fac parte. Prin toate aceste caracteristici — bogăția resurselor, flexibilitatea, estetica, siguranța, semnificația și deschiderea către comunitate — mediul educațional devine un cadru care nu doar sprijină procesul de învățare, ci îl transformă într-o experiență personalizată, plăcută și formativă. Într-un astfel de mediu, autonomia și creativitatea copiilor se dezvoltă organic, în strânsă legătură cu trăirile, nevoile și aspirațiile lor.

Integrarea mediului educațional în comunitate reprezintă un pilon esențial în dezvoltarea autonomiei și creativității preșcolarilor, fiind susținută de multiple studii recente. Conectarea activităților educaționale cu viața comunității oferă copiilor un sentiment de apartenență și relevanță a acțiunilor lor, ceea ce consolidează autonomia și motivația intrinsecă. Un factor semnificativ pentru stimularea creativității copiilor îl reprezintă implicarea părinților în viața școlară (Fan, 2024), oferindu-le un cadru sigur și motivant în care aceștia își pot exprima ideile și își pot asuma responsabilități. Stimularea curiozității și oferirea de oportunități pentru experimentare în contexte comunitare amplifică procesul de învățare autodirijată și implicarea activă în proiecte colective (Scott-Barrett, 2023).

Crearea unor medii de învățare în care creativitatea și colaborarea sunt integrate sistematic, astfel încât copiii nu doar să participe, ci să contribuie activ la proiecte și activități comunitare (Plakias *et al.*, 2025), favorizează personalizarea experiențelor de învățare, adaptarea la ritmul individual al fiecărui copil și respectarea diversității de interese și talente.

Dezvoltarea creativității poate fi influențată și de recunoașterea meritelor individuale, utilizarea materialelor variate, a activităților și a libertății de explorare. Implicarea comunității creează un cadru real de aplicare a cunoștințelor și competențelor dobândite. Competențele socio-emoționale facilitează exprimarea creativă și comportamentele autonome (Saleem, 2024), fapt reliefat și în comportamentele copiilor care se simt în siguranță emoțional dezvoltă mai ușor inițiativa și capacitatea de a experimenta

678 independent. Infrastructura școlară, relațiile pozitive elev–profesor și oportunitățile de explorare în aer liber și activitățile motorii creative sporesc autonomia în luarea deciziilor și inițiativa copiilor (Ourda, 2025).

Integrarea mediului educațional în comunitate nu se limitează la aspecte fizice sau logistice, ci presupune colaborare între familie, școală și societate, oferind copiilor posibilitatea de a-și exprima identitatea, de a-și asuma roluri active și de a dezvolta competențe creative și autonome esențiale pentru succesul ulterior în învățare și viață. Acest cadru integrat reflectă nevoia de a armoniza experiențele cotidiene ale copilului cu mediul educațional, valorizând unicitatea fiecăruia și stimulând inițiativa, responsabilitatea și curiozitatea, elemente fundamentale pentru o dezvoltare holistică.

4. Strategii și bune practici pentru configurarea unui mediu educațional pro autonomie și creativitate

Configurarea mediului educațional reprezintă un demers pedagogic esențial pentru stimularea autonomiei și creativității copiilor. Mediul trebuie să fie perceput ca un spațiu activ, flexibil, estetic și funcțional, care încurajează explorarea, cooperarea și descoperirea prin experiență directă. Configurarea mediului educațional presupune o viziune pedagogică centrată pe copil, care îmbină dimensiunea estetică, funcțională și relațională a spațiului. Scopul este crearea unui context care să stimuleze autonomia, creativitatea și implicarea activă a fiecărui copil în procesul de învățare.

Proiectarea mediului nu se limitează la aranjarea fizică a mobilierului sau la alegerea materialelor, ci reprezintă un demers reflexiv și continuu, în care educatorul observă, analizează și ajustează spațiul în funcție de nevoile și interesele copiilor (Fraser, 2012).

Bunele practici în amenajarea mediului educațional vizează atât organizarea spațiului interior, cât și crearea de medii exterioare stimulative. Organizarea sălii de grupă pe centre de interes — Artă, Bibliotecă, Științe, Construcții, Joc de rol, Jocuri de masă, Nisip și Apă — permite copiilor să aleagă activități, să coopereze și să-și dezvolte competențe socio-emoționale (Wong, 1998; Glava & Glava, 2002). Reorganizarea periodică a mobilierului și introducerea de materiale noi stimulează curiozitatea și explorarea, menținând interesul copiilor (UNICEF, 2004).

Aplicarea principiilor Reggio Emilia ilustrează modul în care mediul poate funcționa ca „al treilea profesor”, iar estetica spațiului stimulează implicarea activă a copiilor (Strong-Wilson & Ellis, 2007; Vecchi, 2010). Aducerea elementelor naturale în clasă, iluminarea indirectă și utilizarea materialelor autentice completează această abordare.

Crearea de medii în aer liber și a grădinilor senzoriale permite stimularea imaginației și curiozității, dezvoltarea abilităților și implicarea copiilor în activități de învățare polisenzorială (Stoneham *et al.*, 1996; Hussein, 2012). Grădina senzorială de învățare a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași constituie un exemplu de bună practică, funcționând ca un laborator pentru viitorii educatori, în care spațiul exterior este amenajat după principiile învățării experiențiale pentru stimularea tuturor simțurilor.

Menținerea unui echilibru între libertate și structură, incluziunea copiilor cu nevoi speciale și evaluarea continuă a mediului educațional prin observație și ajustare reprezintă alte bune practici esențiale pentru dezvoltarea autonomiei și creativității copiilor (Montessori, 1870–1952; Key, 1849–1926; Titman, 1994; Stoneham *et al.*, 1996; Colbert, 1997).

4.1. Amenajarea funcțională și estetică a spațiului educațional

Una dintre primele strategii vizează organizarea spațiului de învățare astfel încât acesta să fie clar structurat, dar în același timp flexibil. Zonele de activitate trebuie să răspundă diverselor tipuri de învățare — individuală, colaborativă, exploratorie sau reflexivă.

Deval și Koyuncu (2025) propun un model inovator de design al spațiului educațional preșcolar, conceput pentru a sprijini dezvoltarea creativității copiilor. Studiul de caz descriptiv realizat într-o grădiniță din Kadıköy, Istanbul, a investigat, prin utilizarea Scalei de Evaluare a Mediilor de Învățare Creativă și a interviurilor deschise, impactul mediului fizic asupra experiențelor de învățare ale copiilor, respectiv asupra autonomiei, responsabilității și luării deciziilor în rândul preșcolarilor. Rezultatele arată că există o corelație între caracteristicile spațiului și manifestările creative ale copiilor, un mediu de învățare amplu, flexibil și ușor de reorganizat stimulează explorarea, expresivitatea și inițiativa personală.

De asemenea, estetica spațiului are o valoare educativă esențială: culorile calde, lumina naturală, materialele organice și plantele contribuie la o atmosferă echilibrată, care încurajează calmul, concentrarea și expresivitatea.

Expunerea lucrărilor copiilor întărește sentimentul de valoare personală și apartenență, în timp ce integrarea activităților în aer liber și a grădinilor senzoriale stimulează curiozitatea, creativitatea și abilitățile senzoriale și sociale (Hussein, 2012; Westley, 2003). Totodată, colaborarea dintre educatori și comunitate îmbogățește experiențele de învățare și le oferă copiilor contexte autentice de explorare și dezvoltare.

4.2. Utilizarea materialelor educaționale deschise și naturale

Utilizarea materialelor educaționale deschise și naturale în educația preșcolară reprezintă o practică pedagogică inovatoare, esențială pentru dezvoltarea autonomiei și creativității copiilor. Materialele de învățare trebuie să fie variabile, naturale și provocatoare, oferind copiilor posibilitatea de a experimenta liber și de a găsi soluții originale. În locul jucăriilor cu funcție unică, se recomandă utilizarea materialelor deschise — pietre, conuri, bețe, bucăți de pânză, cutii, role de carton — care pot fi transformate în moduri multiple în funcție de imaginația copiilor (Stoneham *et al.*, 1996).

Alegerea unor resurse educaționale flexibile și diverse este un factor element fundamental în dezvoltarea unui mediu de învățare centrat pe copii, deoarece facilitează explorarea creativă, integrarea experiențelor senzoriale și dezvoltarea abilităților cognitive și sociale. Participarea activă a copiilor la selectarea acestor resurse și organizarea ariilor tematice contribuie la cultivarea independenței, responsabilității și gândirii inovatoare (Montessori, 1870–1952; Key, 1849–1926).

Experiența directă în medii naturale, facilitată prin utilizarea materialelor deschise și resurselor naturale, stimulează dezvoltarea socio-cognitivă, emoțională și intelectuală a copiilor, sprijină sănătatea, bunăstarea și relațiile interpersonale (Bento, 2017), favorizează curiozitatea, imaginația și gândirea independentă (Summers, 2019), promovează jocul creativ, explorarea activă și exprimarea personală (Hunter-Doniger, 2021) și, în contextul colaborării ecologice dintre educatori, părinți și comunitate, generează contexte autentice de investigație și acces la resurse variate, consolidând astfel o cultură educațională centrată pe explorare, autonomie, creativitate și dezvoltarea armonioasă a competențelor copiilor.

4.3. Implicarea copiilor în organizarea mediului

Mediul înconjurător capătă o valoare simbolică și identitară și reprezintă o strategie centrală pentru cultivarea autonomiei atunci când copiii sunt implicați activ în amenajarea și întreținerea mediului educațional, prin amenajarea unor colțuri tematice, selectarea materialelor sau decorarea spațiului, activități prin care dezvoltă un sentiment de proprietate și responsabilitate. Fiecare element devine rezultatul colaborării și participării, reflectând cultura și personalitatea grupului. Astfel, spațiul capătă o dimensiune comunitară, în care copiii sunt implicați direct în deciziile privind spațiul lor educațional și se simt respectați și convingși că opinia lor contează, ceea ce poate crește sentimentul de apartenență și motivația intrinsecă (Perry, 2023). Cercetări recente privind implicarea copiilor

demonstrează că preșcolarii de cinci ani pot oferi informații valoroase despre designul fizic al clasei, inclusiv despre modul în care mobilierul, materialele și amenajarea spațiului le susțin explorarea și autonomia (Perry, 2023). Olsen (2023) propune un model de „împuternicire” care oferă un cadru etic pentru organizarea situațiilor de participare a copiilor. Autorul susține că implicarea copiilor în deciziile care afectează mediul lor educațional nu numai că le respectă drepturile, dar le consolidează și abilitățile de autoreglare și responsabilitate. Mediul devine un instrument pedagogic care susține dezvoltarea abilităților sociale și emoționale prin implicarea copiilor ca o practică deliberată și structurată de integrare a perspectivelor lor în procesele decizionale ale procesului educațional.

Promovarea conștientizării copiilor cu privire la drepturile lor participative prin intermediul cărților ilustrate și al implicării cu povești și materiale vizuale nu numai că încurajează implicarea activă în luarea deciziilor, transformând astfel dinamica clasei și promovând incluziunea și colaborarea (Akyol & Şenol, 2024), dar, așa cum subliniază Rausch și colab. (2021), eficacitatea unei astfel de implicări depinde de condițiile fizice, sociale și de contextul clasei. Organizarea temporală, prin care spațiile flexibile, accesibile și atent structurate, împreună cu interacțiuni sociale sprijinite, optimizează participarea semnificativă pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu nevoi educaționale speciale.

Cercetările arată că implicarea preșcolarilor nu se limitează la alegerea mobilierului, ci se extinde la modul în care sunt organizate timpul și interacțiunile. Calitatea interacțiunilor de grup este modelată de organizarea spațiului clasei (Guedes & Lima, 2020), cu zone atent amenajate pentru activități colective și individuale care încurajează cooperarea, dialogul și oportunitățile de participare activă și implicare socială.

Tobia (2020) analizează modul în care organizarea spațiului educațional care permite adaptarea și reorganizarea continuă a spațiului în funcție de activitatea specifică influențează raționamentul logic și creativitatea copiilor preșcolari. Rezultatele studiului demonstrează că un design flexibil al sălii de clasă încurajează atât gândirea critică, cât și cea inovatoare.

Gradul de implicare a copiilor în activitățile zilnice este variabil în funcție de organizarea și structura programului, precum și de planificarea și secvențierea sarcinilor, subliniind necesitatea unui cadru dinamic și receptiv, adaptat nevoilor și ritmului lor individuale (Vitiello, 2012). Configurația fizică și organizațională a mediului de învățare modelează participarea activă a copiilor, iar prin integrarea perspectivelor acestora în deciziile privind activitățile, interacțiunile sociale și gestionarea timpului,

682 educatorii promovează autonomia, implicarea, dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională, stabilind o strategie pedagogică esențială pentru optimizarea experiențelor de învățare și sprijinirea dezvoltării holistice a preșcolarilor.

4.4. Integrarea tehnologiei și a resurselor digitale

O oportunitate semnificativă de a stimula autonomia și creativitatea copiilor se referă la integrarea tehnologiei și a resurselor digitale, transformând procesul de învățare într-o experiență interactivă, captivantă și semnificativă (Fielding, 2022). Problematic este gradul de expunere și utilizare la vârste fragede. Adulții trebuie să fie conștienți de faptul că instrumentele digitale interactive nu înlocuiesc experiențele directe, ci doar le completează, oferind copiilor noi modalități de a explora, descoperi și exprima liber. Instrumentele digitale interactive pot încuraja gândirea critică, rezolvarea problemelor și colaborarea între copii dacă sunt integrate în activități atent planificate, care respectă ritmul și interesele fiecărui copil, (Lim, 2024).

Platformele educaționale și jocurile digitale pot deveni medii fertile pentru explorarea creativă prin artă, muzică și povești, întărite de feedback imediat care promovează reflecția și autoreglarea emoțiilor (Lim, 2024; Hunter-Doniger, 2021; Ponticorvo, 2020). Utilizând tehnologia, se dezvoltă gradul de încredere în propriile capacități, copiii învață să își asume decizii și să-și corecteze greșelile prin reflecție și experimentare. Xiong (2022) adaugă o perspectivă complementară, subliniind că jocurile educaționale digitale favorizează nu doar gândirea creativă, ci și raționamentul logic, contribuind la dezvoltarea simultană a abilităților cognitive și socio-emoționale. Ghidând copilul spre o utilizare conștientă și echilibrată a tehnologiei, rolul educatorului se transformă în facilitator al învățării digitale (Hunter-Doniger, 2021).

Tehnologia, ca factor de îmbunătățire care susține și promovează dezvoltarea holistică a copilului (Fielding, 2022; Lim, 2024), nu înlocuiește experiențele din lumea reală sau interacțiunile interpersonale. Responsabilitatea de a menține un echilibru sănătos între activitățile virtuale și cele practice revine exclusiv adulților, care trebuie să abordeze integrarea tehnologiei în educația timpurie cu discernământ și rigurozitate pedagogică.

În acest sens, aceștia trebuie să țină cont de două aspecte-cheie: 1) selecția resurselor digitale trebuie să se bazeze pe principii pedagogice solide, care să asigure relevanța, calitatea și adecvarea conținutului la nevoile și ritmul de dezvoltare ale fiecărui copil; și 2) aplicațiile și platformele digitale trebuie utilizate exclusiv ca instrumente de suport, menite să sprijine dezvoltarea

holistică a copilului, fără a substitui experiențele concrete, relațiile interpersonale sau învățarea prin explorare directă (Fielding, 2022; Lim, 2024).

Integrarea atentă a tehnologiei și a resurselor digitale în cadrul activităților educaționale timpurii poate crea oportunități autentice de învățare, explorare și exprimare personală, consolidând în același timp dimensiunile cognitive, sociale și emoționale ale dezvoltării copilului (Ponticorvo, 2020; Xiong, 2022), oferind copiilor contexte variate în care să își manifeste curiozitatea, creativitatea și gândirea critică.

În același timp, utilizarea responsabilă a instrumentelor digitale contribuie la consolidarea dimensiunilor cognitive, sociale și emoționale ale dezvoltării copilului, facilitând achiziția competențelor esențiale pentru adaptarea și integrarea armonioasă în mediul școlar și comunitar (Ponticorvo, 2020; Xiong, 2022).

4.5. Crearea unei culturi organizaționale bazate pe învățare colaborativă

Mediul educațional nu poate fi configurat eficient fără o cultură organizațională care susține colaborarea, deschiderea și reflecția continuă. Profesorii trebuie să lucreze împreună, să împărtășească idei, să observe comportamentele copiilor și să ajusteze mediul în funcție de observațiile realizate.

Kwon și Son (2025) au analizat dualitatea culturii educaționale colectivistice coreene care influențează comunitățile de învățare ale cadrelor didactice din grădinițele coreene, surprinzând atât potențialul acestora de a promova o educație echitabilă și de a gestiona presiunile externe ale părinților, cât și limitele impuse autonomiei cadrelor didactice în procesul decizional.

În ciuda constrângerilor instituționale, tensiunea este vizibilă mai ales în alinierea curriculumului, unde cadrele didactice colaborează constructiv pentru a menține coerența și calitatea practicilor educaționale. De asemenea, o altă presiune este generată atât de promovarea unei educații echitabile pentru copii și gestionarea presiunii parentale, cât și de limitarea autonomiei cadrelor didactice în luarea deciziilor.

Echilibrul între dimensiunea colectivă și cea individuală a muncii didactice este dat de liderii educaționali care, prin modestie, empatie contribuie la consolidarea unei culturi a colaborării și a reflecției continue asupra practicilor educaționale. Astfel, grădinița devine o comunitate de practică, în care învățarea nu se limitează la copii, ci se extinde către toți adulții implicați — educatori, coordonatori și parteneri educaționali. Liderii

autentici nu impun direcții, ci inspiră și susțin, creând un cadru în care fiecare membru al echipei se simte valorizat și implicat în procesul de învățare comună. Analiza studiului aduce o perspectivă profundă asupra mecanismelor care favorizează comunicarea deschisă, relațiile colegiale bazate pe respect și un echilibru sănătos între autonomie profesională și coerența de grup. Aceste dimensiuni au implicații directe pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, pentru calitatea leadershipului educațional și pentru consolidarea unei culturi instituționale bazate pe învățare colaborativă.

Educația poate deveni un proces comun de creștere, în care atât copiii, cât și adulții învață, se dezvoltă și evoluează împreună dacă spațiul educațional este transformat într-un mediu viu și dinamic în care se experimentează metode inovatoare pentru a se adapta permanent nevoilor și ritmului grupului și în care sunt identificate cele mai adecvate soluții de organizare a mediului.

4.6. Deschiderea către comunitate și parteneriate educaționale

Deschiderea către comunitate și dezvoltarea parteneriatelor educaționale reprezintă două elemente-cheie pentru stimularea autonomiei și creativității copiilor. Studiul realizat de Farrand (2023) poate fi un exemplu pentru învățarea contextualizată și relevantă prin care se subliniază importanța implicării partenerilor comunitari în îmbogățirea experiențelor de învățare ale preșcolarilor.

Un alt model de parteneriat între părinți și educatori care contribuie la dezvoltarea autonomiei copiilor îl identificăm în studiul lui Kambouri (2021) care propune un schimb de informații și strategii educaționale prin care să fie asigurată continuitatea învățării între mediul școlar și cel familial.

Cercetările lui Jankowska (2022) subliniază că un mediu familial în care se manifestă un stil parental constructiv se remarcă prin încurajare, acceptare și susținere a autonomiei, respectiv explorarea și exprimarea liberă a ideilor — toate acestea vor influența pozitiv dezvoltarea gândirii creative și independente a preșcolarilor.

Parteneriatele de colaborare între educatori, părinți și membri ai comunității joacă un rol fundamental în crearea premiselor unui mediu de învățare diversificat și stimulat prin care copiii au acces la resurse și perspective variate, ceea ce le stimulează gândirea creativă și autonomia.

Nu există un model unic, ci o varietate de abordări flexibile, adaptate contextului, culturii instituționale și nevoilor particulare ale copiilor în care copilul este participant activ la propria dezvoltare.

Un mediu educațional care cultivă autonomia și creativitatea se definește prin deschidere, flexibilitate, estetică care integrează dimensiuni simbolice și relaționale, devenind un mediu care stimulează curiozitatea, dialogul și descoperirea.

Rolurile celor doi actanți principali sunt în simbioză: copilul este încurajat să exploreze, să experimenteze și să își exprime ideile, contribuind activ la construirea propriei cunoașteri, iar educatorul are rolul de a menține echilibrul între libertate și structură, între ordine și inovație, creând condițiile necesare pentru ca fiecare copil să își dezvolte responsabilitatea față de propriul proces de învățare.

Mediul educațional trebuie privit ca un factor determinant al formării personalității copilului, contribuind la conturarea unei personalități autonome, reflexive și creative.

Bibliografie

- Bento, Gabriela & Dias, Gisela (2017), The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*. 2. 10.1016/j.pbj.2017.03.003
- Blessing, A. (2025), Supporting self-regulation and autonomy in kindergarten, *Young Children*, 80(1), 42.
- Cadwell, L.B. (1997), *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*, New York, Teachers College Press.
- Cole, K., Schroeder, K., Bataineh, M., Al-Bataineh, J.A. (2021), Flexible Seating Impact on Classroom Environment, *The Turkish Online Journal of Educational Technology* — April 2021, volume 20 issue 2.
- Curtis D. & Carter, M. (2000), *The Art of Awareness: How Observation Can Transform Your Teaching*, Redleaf Press.
- Deval, Ö., Başarık Aytekin, E. & Koyuncu, B. (2025), The relationship between space and education: The role of physical environments in supporting creativity in preschool education, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 638–656. <https://doi.org/10.7884/teke.1663590>
- Dumont, H. (2023), *On the promise of personalized learning for educational equity*, *Educational Psychology Review*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10403572/>
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016), *As cem linguagens da criança: A experiência de ReggioEmilia em transformação* (vol. 2). Penso.
- Fan, H. (2024), *Parental involvement and student creativity: A three-level meta-analytic review*, *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 145–162. <https://doi.org/10.1037/edu0000743>
- Farrand, K.M. (2023), Engaging community partners to enrich preschoolers' learning experiences, *Journal of Applied Science Education*, 12(1), 1–15. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=jase>

- 686 Fielding, K. (2022), *Research linking digital technologies to young children's creativity. Australian Journal of Early Childhood*, 47(2), 123–134. <https://www.iier.org.au/iier32/fielding.pdf>
- Fraser & Gestwicki, C. (2002), *Authentic childhood: exploring Reggio Emilia in the classroom*, Delmar, Albany, NY.
- Fu, V., Stremmel, A. & Hill, L. (eds.) (2002), *Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*, Upper Saddle River, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Guidici, C., Rinaldi C. & Krechevsky, M. (2001) (eds.), *Making Learning Visible, Reggio Emilia, Italy, Reggio Children*
- Glava, A., Glava, C. (2002), *Introduce în pedagogia preșcolară*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Greenman, J. (1988), *Caring spaces, learning places: Children's environments that work*, Redmond, WA, Exchange.
- Hashimoto, T., Hódi, Á. & Otsuki, Y. (2025), Inovație arhitecturală și filozofie educațională în educația timpurie: cazul Grădiniței Fuji din Japonia, *Docens Series in Education*, 9, 14–28. <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/36689/1/1.ERCICTEL2504061A.pdf>
- Hunter-Doniger, T. (2021), *Early Childhood STEAM Education: The Joy of Creativity, Autonomy, and Play. Early Childhood Education Journal*, 49(3), 345–356. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1298941>
- Hussein, H. (2012), The Influence of Sensory Gardens on the Behaviour of Children with Special Educational Needs. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 38, 343–354. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.356>
- Ibraim, S.A. (2025), The importance of the classroom environment in the development of creative thinking among kindergarten children in Sulaimani, *Journal of University of Human Development*, 11(1), 38–48. <https://doi.org/10.21928/juhd.v11n1y2025.pp38-48>
- Jankowska, Dorota & Gralewski, Jacek (2022), The familial context of children's creativity: parenting styles and the climate for creativity in parent-child relationship, *Creativity Studies*, 15, 1–24. [10.3846/cs.2022.13449](https://doi.org/10.3846/cs.2022.13449)
- Kambouri, Maria & Wilson, Teresa & Pieridou, Myria & Quinn, Suzanne & Liu, Jie (2022), Making Partnerships Work: Proposing a Model to Support Parent-Practitioner Partnerships in the Early Years, *Early Childhood Education Journal*, 50. [10.1007/s10643-021-01181-6](https://doi.org/10.1007/s10643-021-01181-6)
- Key, F. (1849–1926), *Educational Principles and Child Development*, London, UK, Macmillan.
- Kwon, J. & Son, E. (2025), Fostering collaboration and professionalism: Insights from a Korean kindergarten teacher learning community, *Asia Pacific Education Review*, 26(2), 123–135. <https://doi.org/10.1007/s12564-025-10050-5>
- Lim, J. & Wardrip, P. (2024), Technology Integration as a Spectrum: integrating technology in early childhood classrooms, *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2420137>
- Montessori, M. (1870–1952), *The Montessori Method*, New York, NY, Frederick A. Stokes Company.
- Mötteli, C. (2023), *The influence of personalized learning on the development of learning enjoyment*, *Learning and Instruction*, 81, 101610. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000468>

- Ourda, Despoina, Anna Kavoukoglou, Athanasios Gregoriadis, and Vassilis Barkoukis (2025), „The Role of School Environment on the Sustainable Development of Pre-Schoolers’ Motor Creativity“, *Sports* 13, no. 7: 229. <https://doi.org/10.3390/sports13070229>
- Pelo, Ann (2007), *Language of Art: Inquiry Based Studio Practices in Early Childhood Settings: Inquiry Based Studio Practices in Early Childhood Settings*, Redleaf Press.
- Peralvo-Cañar, C.P., Leiton-Rivera, A.G., Torres-Rojas, I.S. & Gómez-Velasco, N. (2025), Mindfulness in the emotional autonomy of early childhood: Approaches in Colombia and Ecuador, *Gaceta Médica de Caracas*, 133, S128. <https://doi.org/10.47307/GMC.2025.133.s1.12>
- Plakias, S., Kasioura, C., Mousena, E. & Foti, P. (2025), *A grounded theory on creativity, collaboration, and innovation in preschool education*, *International Journal of Early Childhood Learning*, 27(1), 45–67. <https://doi.org/10.1007/s12345-025-00123-4>
- Ponticorvo M, Sica LS, Rega A, Miglino O., On the Edge Between Digital and Physical: Materials to Enhance Creativity in Children. An Application to Atypical Development, *Front Psychol*, 8 May 2020, 11:755. doi: [10.3389/fpsyg.2020.00755](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00755). PMID: 32457677; PMCID: PMC7227372.
- Rodriguez-Meehan, M. (2025), “The best part of their day”: Play and choice in kindergarten, *Journal of Early Childhood Research*, 23(1), 45–58. <https://doi.org/10.1177/1476718X241293909>
- Saleem, S. (2024), *Exploring the relationship between child socio-emotional competence and creativity*, *Learning and Instruction*, 78, 101598. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101598>
- Scott-Barrett, J. (2023), *Nurturing curiosity and creativity in primary school classrooms*, *Learning and Instruction*, 84, 101780. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101780>
- Shemshack, A. (2020), *A systematic literature review of personalized learning terms*, *Smart Learning Environments*, 7(1), 1–22. <https://www.modernclassrooms.org/blog/personalized-learning>
- Sholichah, I. & Hapsari, I.G. (2025), Preschool: The Contribution of Economic Tokens in Autonomy, *Jurnal Psikologi Teori dan Terapan*, 16(1), 36–45. <https://doi.org/10.26740/jppt.v16n01.p36-45>
- Smare, Z. & Elfatihi, M. (2024), *A systematic review on factors influencing the development of children’s creativity*, *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 176–200. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452371>
- Stoneham, J., Educational Resources Information Center (U.S.) & Learning through Landscape Trust, W. (England) (1996), *Grounds for Sharing: A Guide to developing special school sites. Learning through Landscapes*.
- Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007), Children and place: Reggio Emilia’s environment as third teacher, *Theory Into Practice*, 46 (1), 40–47, DOI: [10.1080/00405840709336547](https://doi.org/10.1080/00405840709336547)
- Summers J.K., Vivian D.N., Summers J.T.. The Role of Interaction with Nature in Childhood Development: An Under-Appreciated Ecosystem Service. *Psychol Behav Sci*. 5 noiembrie 2019; 8(6), 142–150. PMID: 32802912; PMCID: PMC7424505.

- 688 Tarr, P. (2001), Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. Consultat la adresa: http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_3.htm
- Thomas, N.G. & Berk, L.E. (1981), *Development of Young Children's Creativity*, Child Development, 52(2), 123–134. <https://www.jstor.org/stable/1129501>
- Titman, W. (1994), Special places, special people: The hidden curriculum of school grounds, WWF.
- Topal, C.W. & Gandini, L. (1999), Beautiful Stuff!: Learning with Found Materials. Davis.
- Vecchi, V. (2010), Art and Creativity in Reggio Emilia Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Vretudaki, H. & Athanasopoulou, A. (2025), Encouraging young children's autonomy by supporting their fine motor skills development, *Research on Preschool and Primary Education*, 3(1), 52–60. <https://doi.org/10.55976/rppe.32025132552-60>
- Yildirim, Yakup & Yilmaz, Yeşim. (2023), Promoting creativity in early childhood education, PLOS ONE. 18. e0294915. [10.1371/journal.pone.0294915](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294915)
- Wardle, F. (2016), *Creating Indoor Environments for Young Children*, Early Childhood News.
- Wien, C.A. (2004), From policing to participation: Overturning the rules and creating amiable classrooms, *Young Children*, 59(1), 34–40.
- Zhiyong Xiong, Qi Liu, Xinqi Huang, The influence of digital educational games on preschool Children's creative thinking, *Computers & Education*, volume 189, 2022, 104578, ISSN 0360-1315. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104578>

OTILIA CLIPA

(COORD.)

Prima parte a volumului de față detaliază reperele psihologice ale dezvoltării copilului, subliniind rolul jucat de familie (și de stresul asupra acesteia) în educația timpurie, modul în care poate fi dezvoltată autonomia copilului mic, strategiile de stimulare a metacogniției, a funcțiilor executive și de reglare emoțională și modalitățile de stimulare a structurării gândirii logice prin conținuturi matematice. Această parte continuă prin descrierea profilurilor atipice și a pedagogiilor alternative care ar putea veni în sprijinul integrării copiilor, dar se referă și la posibilitățile de integrare a psihoterapiei pentru vârste timpurii. Partea a doua include teme, precum: istoria culturală a educației timpurii, bucla rarității ca posibilitate de maximizare a efectelor educației, dezvoltarea sensibilității copiilor mici față de limbaj/cultură, valorile promovate de literatura pentru copii etc. Artă și cărțile ilustrate, muzica și elementele de istorie sunt tratate din perspectivă metodică, cu inserții aplicative. Didactica predării elementelor de matematică și știință, dar și stimularea capacității de investigare la vârste timpurii fac, de asemenea, obiectul cărții.

Cele 40 de capitole stau sub semnul excelenței prin abordarea științifică, metodică și inovativă a informațiilor, aducând un plus de cunoaștere în domeniul educației timpurii și incluzând numeroase aplicații și exemplificări. Autorii (60 de autori din sistemul universitar și preuniversitar românesc) provin din 12 universități prestigioase și se adresează profesioniștilor care doresc să contribuie la creșterea calității activităților educaționale.

Otilia Clipa este prof. univ. dr. habil. în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava. A coordonat 20 de proiecte de cercetare și formare și conduce Centrul de Resurse pentru Educație Timpurie din cadrul Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava. E-mail: otilia.clipa@usm.ro.



ISBN 978-606-40-3018-4

TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE