

# **PEDAGOGIA PREȘCOLARĂ ȘI A ȘCOLARITĂȚII MICI**

**prof.univ.dr. Rodica Mariana Niculescu**

**lect.univ.drd. Daciana Angelica Lupu**

**2007**

**CUPRINS****Capitolul I Obiectul pedagogiei preșcolare și a școlarității mici**

I.1. Definirea obiectului pedagogiei preșcolare și a școlarității mici.....2

I.2. Necesitatea studiului pedagogiei preșcolare și a școlarității mici .....5

**Capitolul II Fundamentele psihologice ale pedagogiei preșcolare și a școlarității mici**

II.1. Psihogenază și psihodinamică în evoluția vieții psihice.....6

II.2. Tabloul psihologic al vârstelor premergătoare școlarității.....14

2.1. Stadialitatea în dezvoltarea psihică.....14

2.2. Vârsta celei mai mici copilării (0-15/18 luni).....16

2.3. „Perioada expansiunii subiective” (1-3 ani).....16

2.4. „Descoperirea realității externe” (3-6 ani).....16

2.5. „Vârsta rațiunii” – vârsta cunoașterii (6-10 ani).....17

II.3. Rolul educației în personogenază.....18

**Capitolul III Aspecte psihopedagogice ale vârstelor premergătoare școlarizării și micii școlarități**

III.1. Jocul - activitate fundamentală la vârstele copilăriei.....24

1.1. Jocul – prima activitate în ontogenază.....24

1.2. Teorii ale jocului.....24

1.3. Clasificarea jocurilor.....28

1.4. Funcțiile jocului.....32

1.5. Evoluția jocului în ontogenază.....33

1.6. Jucăria și rolul ei psihopedagogică.....42

III.2. Creativitatea și creația la preșcolar și școlarul mic.....44

III.3. Comunicarea la preșcolar și școlarul mic.....48

**Capitolul IV Copilul și familia**

IV.1. Familia - structură socială purtătoare a unor funcții educaționale specifice...49

IV.2. Direcții ale relației sinergice dintre familie și instituțiile de educație .....52

**Capitolul V Instituțiile (pre)școlare cu funcții explicit educative**

V.1. Grădinița - instituție circumscrisă educației formale pentru copiii între 3 și 7 ani.....54

V.2. Finalitățile educației preșcolare. Obiective generale / specifice și componentele de realizat.....55

V.3. Unitatea școlară - mica școlaritate pentru copiii între 6/7 ani - 10/11 ani.....66

V.4. Procesul instructiv - educativ în instituția preșcolară și în școală (învățământul primar).....67

4.1. Forme de organizare a activității.....68

4.2. Metode folosite în educația preșcolară și a micii școlarități.....75

4.3. Mijloace folosite în educația preșcolară și a micii școlarități.....79

4.4. Dimensiunile educației preșcolare și a micii școlarități.....80

4.4.1. Dimensiunea intelectuală.....80

4.4.2. Dimensiunea moral – civică.....87

4.4.3. Dimensiunea estetică.....95

4.4.4. Dimensiunea corporală.....101

4.4.5. Dimensiunea vocațională.....104

**Bibliografie**

# CAPITOLUL I

## OBIECTUL PEDAGOGIEI PREȘCOLARE ȘI A ȘCOLARITĂȚII MICI

### Obiectivele capitolului I:

**Pe parcursul acestui capitol, se va urmări la cursanți:**

- dezvoltarea capacității de a delimita obiectul pedagogia preșcolară și a școlarității mici;
- dezvoltarea capacității de a argumenta necesitatea studiului pedagogiei preșcolare și a școlarității mici în pregătirea inițială și continuă a dascălilor.

### I.1. DEFINIREA OBIECTULUI PEDAGOGIEI PREȘCOLARE ȘI A ȘCOLARITĂȚII MICI

*Pedagogia preșcolară și a școlarității mici* este o disciplină de ramură a pedagogiei și, împreună cu aceasta aparține *sistemului științelor educației*. Obiectul ei poate fi definit în sens larg și în sens restrâns. Dacă ne referim la abordarea științifică a educației realizată în întreaga perioadă premergătoare școlii, atunci pedagogia preșcolară și a școlarității mici și a școlarității mici are ca obiect acțiunea educațională realizată de la 0 la 7 ani. și de la 7 la 10 ani. în sens restrâns, pedagogia preșcolară și a școlarității mici are ca obiect realizarea educației (formale) în perioada cuprinsă între 3 și 7 ani, perioada specifică instituționalizării în grădinița de copii și perioada 7-10 ani (mica școlaritate). În prima sa ipostază, pedagogia preșcolară și a școlarității mici interferează cu pedagogia educației în familie pentru aria temporală cuprinsă între 0 și 3 ani. Indiferent din ce perspectivă de definire privim pedagogia preșcolară și a școlarității mici și a școlarității mici, *ea explică esența procesului educațional complex realizat la vârstele de referință, analizează finalitățile actului educativ, obiectivele sale generate, specifice, operaționale, conținuturile corelate acestora, metodele, procedeele și mijloacele abordate, toate privite din perspectiva principalelor dimensiuni ale educației.*

Educația preșcolară și școlarității mici este parte integrantă a activității educaționale realizate cu ființa umană pe traiectoria construcției personalității sale, marcând fazele de început ale ontogenezei. Corespunzând unei perioade specifice a evoluției psihologice a celui ce se constituie ca obiect al educației, pedagogia preșcolară și a școlarității mici și a școlarității mici are în vedere, cum este și firesc, realizarea unor sarcini specifice. Sarcinile sale deriva din idealul educațional ce-și propune *formarea plenară, complexă a unei personalități umane creative și adaptabilă societății extrem de dinamice de care are nevoie societatea umană aflată la cumpănă de secole.*

Pedagogia preșcolară și a școlarității mici tratează procesul educațional ca pe un sistem de influențe exercitate asupra copilului la începutul existenței sale, într-o perioadă care își pune amprenta asupra calității întregului edificiu al personalității ce se va definitiva mulți ani mai târziu. Procesul instructiv educativ realizat la această vârstă păstrează caracteristicile fundamentale ale celui exercitat în întreaga perioadă de școlaritate, are o funcționare sistemică, incluzând componentele structurale, operaționale și funcționale.

Componentele sale structurale cuprind totalitatea resurselor implicate în activitatea instructiv educativă:

- **resursele umane:**
  - *educatoarea / învățătoarea* cu particularitățile sale de pregătire de specialitate și metodică, cu motivația sa pentru activitatea profesională, cu particularitățile personalității sale;

- *copilul preșcolar / școlarul mic* aflat într-un anumit moment al transformării sale din candidat la umanitate în personalitate umană, cu nivelul său de cunoștințe, priceperi și deprinderi, cu specificul său afectiv, cu primele conturări atitudinale și aptitudinale;
- *personalul managerial al instituției* preșcolare, cu trăsăturile sale calitative specifice; respectiv, școala;
- *personalul auxiliar*: de întreținere, îngrijire, administrate și activitate contabilă, care își aduce o contribuție de o anumită factură la calitatea procesului instructiv educativ;
- \* pentru acțiunea în sens larg sunt incluși și părinții copilului, în mod explicit;
- **resursele materiale și financiare**:
  - clădirea grădiniței / școlii și dotarea acesteia;
  - bugetul grădiniței / școlii;
  - \* condițiile de locuit ale familiei și bugetul acesteia (în contextul acțiunii în sens larg);
- **resursele pedagogice**:
  - programa activității instructiv educative din grădiniță / școală (elaborată în corelație cu finalitățile și obiectivele generale ale acestui ciclu educațional, deci implicând și aceste elemente);
  - materialele de lucru adiacente acesteia (metodici, caiete de lucru cu copiii etc.);
  - sistemul de perfecționare a institutorilor (educatori / învățători);
  - politica școlară a statului;
- \* **resursele contextuale**: contextul economic, social-politic, juridic, religios, moral-civic etc.

Aceste resurse au valoare de *intrări* în sistemul reprezentat de procesul instructiv educativ aferent vârstei preșcolare / școlare mici. În cadrul sistemului acționează componentele sale **operaționale** reprezentate de întregul demers pedagogic ce cuprinde:

1) *elaborarea strategiei* educative prin luarea în calcul a resurselor existente, integrarea lor într-o proiectare pedagogică în conformitate cu finalitatea învățământului preșcolar și a micii școlarități, cu obiectivele sale de diverse grade de generalitate și elaborarea proiectelor educative pe cicluri și, respectiv, pe grupe de vârstă, ani școlari, trimestre, săptămâni de activitate și unitate didactică: activitatea instructiv educativă propriu-zisă. Proiectul relevă o anumită strategie didactică, ce rezultă din coroborarea răspunsurilor privitoare la:

- finalitatea urmărită în contextul educațional concret;
- obiectivele corelate acesteia (răspunsuri la întrebarea „*pentru ce?*”) - obiective specifice și concrete-operationalizate;
- copiii concreți cărora li se adresează strategia pedagogică (sau, la nivel de activitate propriu-zisă, strategia didactică); răspuns la întrebarea „*cu cine?*”;
- conținuturile de abordat (răspuns la întrebarea „*ce?*”)
- contextul educațional, forma de organizare (tip de activitate: obligatorie/dirijată sau liberă, respectiv: de predare/însușire sau de formare de deprinderi, consolidate de cunoștințe sau deprinderi, evaluare, mixtă) și domeniul vizat (educația limbajului, pentru știința, artistico-plastică etc.); este cuprins răspunsul la întrebarea „*în ce context educațional?*”;
- momentul / timpul de referință: an, trimestru, săptămână x, ziua y cu ora h; răspunsul la întrebarea „*când?*” și „*în cât timp?*”;
- metodele pedagogice preconizate spre utilizare în funcție de răspunsurile la celelalte întrebări și în corelație cu răspunsul la problema următoare; totalitatea lor reprezintă metodologia didactică de ansamblu. Ea include și metode de evaluare a calității activității didactice / pedagogice; reprezintă răspunsul la întrebarea „*cum?*”;
- mijloacele didactice preconizate spre utilizare în corelație cu metodele alese („*cu ce se va lucra?*”).

Răspunsul final reliefat de strategia elaborată trebuie să fie o sinteză funcțională a răspunsurilor la fiecare dintre întrebările anterioare.

2) *punerea în practică a proiectării pedagogice / didactice* cu flexibilitate și grija pentru eficiența acțiunii întreprinse, chiar cu adoptarea unor schimbări tactice față de proiectul inițial, dacă este necesar.

3) *evaluarea întregului demers* cu accent pe calitatea procesului instructiv educativ, reliefată de transformările calitative realizate la nivelul beneficiarului lui: *copilul*.

Ieșirile din sistem sunt componentele funcționale ale procesului de învățământ preșcolar, ele reflectă calitatea funcționării acestuia și sunt reprezentate de o altă față, calitativ superioară a intrărilor:

- *la nivelul resurselor umane:*
  - institutorul (educatoare / învățătoare) cu un plus de pregătire de specialitate și metodică rezultat din câștigul de experiență, cu motivație superioară pentru muncă;
  - copilul preșcolar / școlar mic aflat într-un alt moment al transformării sale din candidat la umanitate în personalitate umană, cu un nivel superior de cunoștințe, priceperi și deprinderi, cu un plus afectiv și motivațional
  - personalul managerial al instituției preșcolare / școlare, cu trăsăturile sale calitative specifice îmbunătățite în urma unui an/ trimestru/ săptămână de activitate, fiecare moment fiind un plus de experiență;
  - personalul auxiliar: de întreținere, îngrijire, administrație și activitate contabilă, care își poate aduce o contribuție superioară la calitatea procesului instructiv educativ.
  - \* (pentru acceptiunea în sens larg) părinții copilului cu un plus de cunoaștere a propriului copil
- *la nivelul resurselor materiale și financiare:*
  - clădirea grădiniței cu plus de spații sau cu idei noi privind utilizarea mai eficientă, dotare nouă cu mijloace de învățământ, mobilier etc.
  - experiența privind utilizarea bugetului grădiniței; reformulări
  - \* date noi privind resursele materiale și financiare ale familiei
- *la nivelul resurselor pedagogice:*
  - programa activității instructiv educative din grădiniță / școală cu sugestii de îmbunătățire, completare etc., după o nouă rulare; pot fi implicate și ajustări de obiective generate;
  - materialele noi și mai eficiente de lucru adiacente programei;
  - sistemul de perfecționare a institutorilor (educatoare / învățătoare) pus într-o nouă lumină și analizat din perspectiva eficienței reale;
  - politica școlară a statului cu noi orientări spre optimizarea activității în domeniu;
- *la nivelul resurselor contextuale:*
  - contextul economic, social-politic, juridic, religios, moral-civic etc. cu noi valențe; acest context este influențat la rândul lui în timp de cei ce, la un moment dat, fac obiectul educației preșcolare / școlare mici.

Analiza procesului de învățământ ca sistem complex în care se corelează cele trei categorii de componente poate fi privit din perspectiva:

- ciclului preșcolar / școlar mic
- anului de activitate
- semestrului / trimestrului / săptămânii
- dar și din aceea a unei activități didactice singulare în care se implică aceleași categorii de componente într-o relație funcțională la fel de complexă, dinamică dar cu note particulare.

***Pedagogia preșcolară și a școlarității mici realizează:***

- precizarea locului și rolului educației preșcolare și școlare mici în contextul educației formale;

- tratarea în sinteză a principalelor aspecte psihopedagogice ale vârstei premergătoare școlarizării;
- precizarea locului și rolului familiei în realizarea educației preșcolare și școlare mici;
- prezentarea instituției preșcolare cu funcțiile ei educative complexe și cu finalitățile specifice;
- problematica metodologiei specifice educației preșcolare și a școlărității mici;
- conturarea unor aspecte specifice legate de integrarea eficientă a mijloacelor de învățământ în demersul educativ la vârsta preșcolară și școlară mică;
- tratări ale modului în care procesul instructiv educativ desfășurat la vârsta preșcolară și școlară mică contribuie la realizarea celor cinci dimensiuni ale educației:
  - intelectuală;
  - moral - civică;
  - estetică;
  - corporală;
  - vocațională;
- explicări asupra intervenției în dezvoltarea copilului în plan:
  - cognitiv;
  - psihomotor;
  - afectiv-atitudinal;
- detalieri asupra managementului actului pedagogic / didactic;
- detalieri asupra managementului instituției preșcolare și a școlii.

Toate aceste abordări se fac în baza unei cunoașteri fundamentale a particularităților evoluției psihologice a copilului între 0 și 10 ani și a specificului activității sale care, în sine, face obiectul tratării de detaliu în cadrul psihologiei vârstelor. Această perspectivă psihologică este necesară pentru fundamentarea înțelegerii modului de acțiune a principiilor didactice în contextul educației preșcolare. Importanța pedagogiei preșcolare și a școlărității mici, este dată de însăși importanța acestei vârste în evoluția personalității umane.

## **I.2. NECESITATEA STUDIULUI PEDAGOGIEI PREȘCOLARE ȘI A ȘCOLARITĂȚII MICI ÎN PREGĂTIREA INIȚIALĂ ȘI CONTINUĂ**

Pedagogia preșcolară și a școlărității mici este o disciplină fundamentală pentru pregătirea inițială a cadrului didactic care va lucra cu copii preșcolari și cu școlari mici. Ea se bazează pe studiul pedagogiei generale dar cuprinde elemente de strictă specificitate ce fac parte din fundamentele culturii profesionale a institutorului. Chiar dacă se presupune a lucra numai cu copiii de vârstă școlară mică și mijlocie, cunoașterea în detaliu a specificului actului educativ la vârsta care-l pregătește pe copil pentru debutul școlărității este o necesitate absolută. Educația este un factor cu acțiune permanentă, fiecare vârstă avându-și particularitatea ei din perspectiva acțiunii acestui factor al devenirii umane.

În condițiile exercitării profesiei cu copiii de vârstă preșcolară și școlară mică studiul pedagogiei acestei vârste este major; el fundamentează activitatea științifică a viitorului profesionist, îi dă fondul de cunoștințe necesar abordării altor discipline ce-i vor întregi cultura profesională și-i vor construi competența profesională. Mai mult, îl ajută să înțeleagă frumusețea acestei profesii.

*„În făurirea omului este important mai întâi nu a-l instrui, ceea ce este ceva zadarnic dacă ajunge doar o carte care merge; este nevoie să fie crescut, educat, pentru a-l duce la înălțimea unde nu mai sunt lucruri, ci chipurile născute din nodul divin care leagă lucrurile. Căci nu este nimic de așteptat de la lucruri dacă ele nu răsună unele în altele, aceasta fiind singura muzică pentru inimă” - Antoine de Saint- Exupery*

- Cine este acela ce-l ajută pe puiul de om să-și construiască scara către chipurile „născute din nodul divin care leagă lucrurile”?

- Cine îl instruieste, nu pentru a deveni o carte care merge, ci pentru a-i fundamenta ascensiunea către înțelepciune?
- Cine face ca lucrurile să „răsune unele în altele” dând înțeles celor neînțelese și transformând teama minții în cântecul sufletului?” Este *grădinarul de suflete și minți, educatorul*, care are misiunea sa în lume! Și *cel dintâi dintre educatori* este *institutorul*, acela ce călăuzește primii pași pe lungul drum al vieții către viață.

### **Proba de evaluare nr. 1:**

**Elaborați o schemă în care să surprindeți legăturile pedagogiei preșcolare și a școlărității mici cu celelalte ramuri ale pedagogiei.**

## **CAPITOLUL II FUNDAMENTELE PSIHLOGICE ALE PEDAGOGIEI PREȘCOLARE ȘI A MICII ȘCOLARITĂȚI**

### **Obiectivele capitolului II:**

**Pe parcursul acestui capitol, se va urmări la cursanți:**

- dezvoltarea capacității de a identifica reperate evoluției vieții psihice (psihogenetice și psihodinamice);
- dezvoltarea capacității de a caracteriza stadiile parcurse de copil în perioada 3-10 ani;
- dezvoltarea capacității de a diferenția între implicarea factorilor ereditari, de mediu respectiv, a educației în formarea personalității copilului.

### **II.1. PSIHOGENEZĂ ȘI PSIHODINAMICĂ ÎN EVOLUȚIA VIEȚII PSIHICE**

Pentru o analiză a evoluției vieții psihice, în baza celor două tipuri de reperate psihogenetice și psihodinamice, este necesar să ne raportăm la cele două planuri: acela al evoluției ontogenetice și cel al evoluției filogenetice. Primul plan se referă la dezvoltarea omului ca individ de la naștere pe întreaga perioadă a vieții sale, cu traversarea în ritmuri specifice a diferitelor stadii ale evoluției general umane; cea de a doua vizează evoluția omului ca specie superioară de la apariția sa pe pământ până în prezent. Fiecare etapă din istoria omenirii s-a caracterizat prin anumite aspecte specifice ale evoluției în plan ontogenetic, care s-au constituit ca puncte de reper ale analizei din perspectiva filogenetică. În contextul de față interesează în mod deosebit planul ontogenetic al dezvoltării, cu nuanțele sale specifice în epoca contemporană.

O analiză complexă a psihologiei vârstelor presupune, la rândul său, abordarea a două probleme de o importanță majoră:

- a) decelarea criteriilor operative prin intermediul cărora se poate realiza o etapizare a evoluției ontogenetice pe perioade, cicluri, stadii de dezvoltare - *o perspectivă diacronică* (în evoluție, evolutiv, istoric);
- b) conturarea caracteristicilor definitorii ale fiecăreia dintre perioadele delimitate după criterii acceptate - *o perspectivă sincronică* (cu desfășurare simultană, perspectivă statică, de moment).

Perspectiva diacronică face apel la reperate **psihodinamice**, care reliefează faptul că, pe întreaga perioadă a vieții sale, omul se află într-o permanentă evoluție; mai întâi, în ontogeneza timpurie, se formează pe sine în relațiile cu mediul său fizic și social și având la bază datele sale ereditare și înnăscute (perioada în care intră în discuție ceea ce s-a denumit cu termenul de reperate

psihogenetice, pentru că este vorba de etapa de geneză a vieții psihice). Odată ajuns la maturitate, nu se înregistrează o stagnare a evoluției ei, dimpotrivă, aceasta dobândește note caracteristice, reperele psihodinamice permițând analiza ei până la finele vieții. Studiile realizate demonstrează că există o dinamică specifică, atât în ceea ce privește trecerea de la o perioadă a vieții la alta, cât și în interiorul fiecărei perioade (ciclu, stadiu) de dezvoltare. Din păcate, se manifestă tendința, la

majoritatea autorilor, de a decupa spre analiza doar o perioadă (sau un ciclu) de viață, de a analiza evoluția doar în interiorul acesteia și de a extrapola rezultatele la nivelul întregii ontogeneze. Cele mai importante contribuții în psihologia vârstelor le-au adus cercetătorii în domeniul psihologiei copilului, acesta prezentând un deosebit interes deoarece a putut dezvălui mecanismele genezei psihicului uman. Geneza psihicului are specificitatea sa indiscutabilă, legitățile sale puse magistral în evidență de cercetători ca J.Piaget, A.Binet, H.Wallon, E. Claparède, A.Gesell, Ch.Buhler, dar aceste legități nu se pot extinde linear la întreaga ontogeneză.

Analiza specificului fiecărei vârste, în înșiruirea de-a lungul vieții, prin raportare la repere psihodinamice, duce la o descriere și interpretare de conduite, caracteristici și trăsături psihice ce alcătuiesc un tablou generic interesant. Reperele psihodinamice au o **valoare instrumentală**, în sensul că folosesc la sesizarea momentelor de schimbare din ciclurile vieții; pe de altă parte ele au și o **valoare teoretică** întrucât permit descrierea probabilistă și prospectivă a dezvoltării omului și a manifestărilor celor mai semnificative ale acestei dezvoltări.<sup>1</sup>

Tabloul descriptiv are două planuri: unul general uman (nespecific) și unul particular (specific) legal de identitatea de neam, grup cultural, social și profesional, cel de al doilea fiind, în fapt o nuanțare a primului. Fiecare dintre autorii care au abordat psihologia vârstelor s-au raportat, cu precădere, la anumite seturi de repere psiho-dinamice. Astfel, Ch. Buhler și W. Stern au folosit în studiile lor ca repere: ritmul creșterii staturale și ponderale, creșterea, schimbarea și deteriorarea danturii, modificările conduitei alimentare, maturizarea sexuală și regresia ei.

A. Gesell pune în evidență modificările adaptative implicate în viața cotidiană. El surprinde un aspect important al dezvoltării psihice și anume, succesiunea neîntreruptă și din ce în ce mai complexă de stadii de echilibru și de stadii critice, mai puțin echilibrate. Autorul, prin apel la copilul concret și la adaptarea sa continuă la condițiile de fiecare zi, a impus cadrul și optica longitudinală în psihologie. Ca și A.Binet, A.Gesell face distincția dintre *vârsta cronologică și vârsta de dezvoltare (QD)*, fiecare privind raportul dintre cele două într-o manieră proprie, dar distingându-le. E.Claparède și, ulterior, J. Piaget (ambii exponenți ai centrului psihologic din Geneva) au abordat în detaliu dezvoltarea psihică la vârsta copilăriei, cantonându-se în repere psihogenetice și dând o nouă dimensiune raportului dintre vârsta cronologică și vârsta de dezvoltare; stadiile de evoluție descrise de J. Piaget se derulează întotdeauna în aceeași ordine în evoluția oricărui copil, dar vârsta cronologică de instalare a caracteristicilor unuia sau altuia dintre stadii se supune unei dinamici individuale.

Perspectiva psihogenetică operează cu conceptul de *stadii de dezvoltare*, în vreme ce perspectiva psihodinamică utilizează conceptul de *perioade ale vieții*; unei perioade cum este aceea a școlarității mici, de exemplu, nu i se suprapune mecanic un anumit stadiu de dezvoltare a psihicului uman, pentru ca într-un fel se manifestă, din punct de vedere psihic, un elev în clasa I și nuanțat diferit un elev din clasa a IV-a; diferențe există și între copilul de 3 și cel de 6 ani, aspect ce va fi abordat în paginile acestei lucrări. E.Claparède consideră că în primii 12 ani se dezvoltă la copil, în mod progresiv, planul mental intelectual, începând cu cel perceptiv intelectual. După 12 ani, până la aproximativ 18 ani, are loc o dezvoltare foarte nuanțată a planului afectiv-sentimental și al valorilor morale și sociale; la vârsta adultă are loc o centrare pe drumul ales în viață prin idealuri.<sup>2</sup>

Jean Piaget nuanțează până la detaliu, primele perioade ale psihogenezei, arătând legătura intrinsecă dintre planurile intelectual, afectiv, social și moral, chiar dacă nu infirmă dezvoltarea

<sup>1</sup> Șchiopu, U., și Verza, E., *Psihologia vârstelor*. EDP. RA, București, 1995

<sup>2</sup> Ibidem, p.25



calitativă, cu o anume dominantă a unuia dintre planuri la fiecare dintre etapele de referință. L. Kohlberg, psiholog american, plecând de la concepția piagetiană cu privire la dezvoltarea dimensiunii morale în ontogeneză, face o analiză mai nuanțată a acestei dimensiuni în evoluția sa, accentuând rolul cadrului socio-familial și apoi al celui social mai larg de apartenență în ceea ce privește calitatea dezvoltării morale. Un aspect important al teoriei lui Jean Piaget este acela care leagă nivelul capacității de raționare a copilului cu moralitatea sa. Moralitatea are în vedere formarea conștiinței morale și formarea conduitei morale. Fiecare societate are propriile sale idei despre tipurile acceptabile de comportament, iar copiii sunt educați să observe normele societății lor. După cum menționa și Ianoși în lucrarea „*Vârstele omului*”, „copilul ajuns om nu e însă nici animal și nici robot, cum nu e nici păpușa pe care o alintă. El devine capabil să-și însușească, oricât de timid, opțiuni morale”. Contribuția majoră a lui Piaget la teoria dezvoltării sociale a copiilor apare în lucrarea „*Judecata morală la copil*” (1932), în care a analizat atitudinile copiilor față de reguli, aprecierile lor asupra anumitor infracțiuni și opiniile lor despre justiție. Într-o încercare de a explora înțelegerea regulilor, Piaget a ales niște jocuri cu bile, în care au fost implicați copii cu vârste diferite. El a ales aceste jocuri deoarece adesea regulile sunt inventate chiar de către copii și rar sunt învățate de la adulți. Piaget le-a cerut copiilor să-i arate cum se joacă un joc și să-l învețe regulile. Din observațiile făcute, Piaget a apreciază că viziunea copilului asupra regulilor și asupra a ceea ce este corect sau greșit se dezvoltă frecvent în relație cu maturizarea lor. De exemplu, copiii de trei ani și cei sub trei ani par să urmeze o oarecare ordine în jocul lor, dar nu consideră necesar să păstreze această ordine; de fapt, ei își modifică frecvent regulile.

Între 3 și 6 ani, majoritatea copiilor copiază, pur și simplu, unele dintre regulile pe care le-au văzut la copiii mai mari, dar nu sunt încă în stare să joace un joc corect cu alți copii. Ei par să-și joace propria versiune, chiar și atunci când se joacă cu alții. Jean Piaget a asociat această constatare cu descoperirea sa inițială asupra egocentrismului copiilor din perioada preoperațională. Cu alte cuvinte, acești copii au tendința de a vedea lucrurile tot timpul din propriul lor punct de vedere, lipsindu-le structura cognitivă pentru a ține cont de opiniile altora. De asemenea, există diferențe în ceea ce privește flexibilitatea regulilor, așa cum o percep copiii. Deși ei nu sunt capabili să urmeze regulile, așa cum o fac copiii mari, copiii aflați în perioada preoperațională par să creadă că regulile sunt inventate de o autoritate superioară lor, fiind fixe și imuabile. Totuși, când ajung la perioada operațiilor concrete, majoritatea copiilor își dau seama că-și pot concepe propriile reguli și că acestea nu sunt inventate de nici o autoritate atotputernică.

O modificare similară de raționament se poate constata în viziunea copiilor asupra justiției. Piaget a chestionat copii de vârste diferite în legătură cu opiniile lor asupra unor infracțiuni, relatându-le întâmplări despre persoane care au mințit, escrocat sau furat. El a tras concluzia că, în perioada preoperațională, copiii pot fi caracterizați de realism moral. Prin aceasta, el sugera că aprecierea lor cu privire la gravitatea unei fapte sau a unei minciuni depinde foarte mult de consecințele faptei sau ale minciunii respective. De exemplu, un copil care răstoarnă accidental un set întreg de farfurii este considerat mai obraznic decât un copil care sparge deliberat una. Acești copii nu țin seama de intenția cu care este comisă infracțiunea. Când au în jur de opt ani, copiii își pierd acest realism moral și încep să țină seama de intenția persoanei. Acum, o persoană care răstoarnă intenționat o farfurie este considerată mai rea decât una care sparge neintenționat mai multe.

Deci, în perioada preoperațională, copiii au o viziune mai mult dogmatică. În general, Piaget consideră copiii ca fiind capabili să lege natura pedepsei de delict. Ei cred, pur și simplu, că este cu atât mai bine, cu cât pedeapsa este mai severă, oricare ar fi delictul. Interesant, ei au și o idee de „justiție iminentă”, care presupune că orice accident care se întâmplă după o infracțiune, are loc din cauza infracțiunii. De exemplu, o persoană care se împiedică atunci când fuge de la locul unei crime este pedepsită pentru crima sa. Același simț al justiției iminente poate fi observat și la adulți, în noțiunea de „justiție poetică”. Piaget descrie acest nivel de dezvoltare morală ca unul de „constrângere a adultului”, deoarece copiii cred că orice spune un adult este adevărat și că adulții aplică întotdeauna pedepse corecte și adecvate. Totuși, copiii mai mari sunt

din ce în ce mai capabili să aprecieze pedepsele care „se potrivesc infracțiunii”, lucru cunoscut sub denumirea de „justiție reciprocă”. Așadar, după Piaget, există o progresie treptată în simțul moral al copilului. Copilul mic parcurge o *etapă heteronomă* în care disciplina este impusă de către autorități și copilul acceptă regulile lor. Copilul mai mare parcurge o *etapă autonomă*, în care poate gândi pentru el însuși și moralitatea sa este mai curând un produs al propriului său raționament, decât al constrângerilor altor persoane.

Pe scurt, Piaget considera că există o legătură între nivelul raționamentului cognitiv al unui copil și simțul său asupra a ceea ce este corect sau greșit. În parte, procesul de a învăța corect din greșeli implică înțelegerea regulilor, momentul și motivul pentru care acestea sunt impuse. După Piaget, în perioada preoperațională, copiii înțeleg rar că regulile sunt create de către un grup pentru binele grupului, ca întreg. Copiilor li se pare că regulile le sunt impuse de către o autoritate. Atunci când copilul are în jur de opt ani, începe să țină seama de intenția cu care a fost realizată greșeala, infracțiunea și găsește o pedeapsă adecvată pentru gravitatea acesteia.

O altă versiune dezvoltării morale a fost avansată de către *Lawrence Kohlberg*, în 1963. El era interesat în investigarea căilor prin care oamenii ajung să rezolve „dilemele morale” și a cercetat dezvoltarea morală oferind copiilor și adulților o serie de probleme morale. În fiecare dintre acestea apărea dilema: dacă era cazul să faci un bine cuiva sau să ascuți de regulile societății. De exemplu, într-una dintre aceste povestiri era vorba de un bărbat care a intrat prin efracție în farmacie, ca să fure medicamente pentru soția sa muribundă. Subiectului i s-a cerut să aprecieze ce este corect și ce este greșit în acest caz și cum trebuie pedepsită greșeala. Din analiza rezultatelor, pe baza argumentelor pe care le utilizează oamenii atunci când încearcă să ia o decizie, Kohlberg a elaborat o teorie în care apar trei etape principale în dezvoltarea morală, fiecare având două niveluri distincte.

Prima etapă este cea *premorală*, în care individul crede în anumite idei pentru simpla lor valoare instrumentală. La primul nivel, credința în ideile morale are ca scop doar evitarea pedepsei, iar la nivelul al doilea, această credință este menținută pentru a-i asigura individului simpatia celorlalți.

A doua perioadă este cea a *moralității convenționale*, în care individul este preocupat în principal de respectarea regulilor sociale. La primul nivel al acestei etape, individul caută aprobarea socială generală și se conformează moralei altora, pentru a o dobândi. La al doilea nivel, individul începe să susțină cu putere „legea și ordinea”, deoarece respectarea legilor și a regulilor societății este considerată, în sine, corectă din punct de vedere moral.

A treia perioadă este cunoscută drept *perioada moralității autonome*. În această etapă, individul își elaborează un cod moral personal, în loc să accepte automat codurile stabilite de alții. La nivelul inițial al etapei, individul acceptă regulile societății deoarece simte că sunt adoptate democratic, spre binele tuturor. La al doilea nivel, oamenii își stabilesc codurile și principiile morale reflectând asupra problemelor și dezvoltându-și propriile lor idei. Astfel, ei pot ajunge să nu fie de acord cu unele reguli ale societății, dacă le consideră greșite din punct de vedere moral.

Studiile lui Kohlberg și Elfenbe în 1975 au arătat că mulți copii de zece ani se află încă la primul nivel de dezvoltare morală și că foarte mulți adulți nu ating niciodată nivelurile finale. Kohlberg susținea că dezvoltarea structurilor cognitive ne influențează mult nu numai nivelul de gândire, dar și felul în care ne comportăm în lume. El credea că o bună metodă de a ajuta oamenii să-și dezvolte gândirea morală este ascultarea punctelor de vedere ale altor persoane, care se află într-o etapă superioară de dezvoltare morală. Acest lucru este important pentru părinții care doresc să ajute la dezvoltarea morală a copiilor lor, deoarece, dacă le spun, pur și simplu, copiilor ce este corect și ce este greșit, fără să le explice motivele, pot ajunge să-și încurajeze copilul să rămână la nivelul de dezvoltare pe care l-au atins deja.

În concluzie, dezvoltarea cognitivă influențează nu doar nivelul de înțelegere a mediului fizic, ci și a celui social. Înțelegerea regulilor morale și a convențiilor sociale deține un rol important în orice societate și tocmai de aceea Piaget a fost interesat de modul în care copiii

ajung să înțeleagă asemenea reguli, exprimându-și scepticismul în legătură cu teoriile contemporane lui, care susțineau importanța influențelor parentale asupra dezvoltării sociale. Piaget consideră că înțelegerea regulilor morale și a convențiilor sociale presupune atingerea unui anumit nivel de dezvoltare cognitivă. Copilul aflat la stadiul preoperațional nu este capabil să diferențeze între exagerările sau minciunile oportuniste și cele deliberate. Cel de-al treilea stadiu al dezvoltării înțelegerii morale începe la vârsta de 8 ani; copilul începe să înțeleagă că anumite reguli sunt convenții sociale, adică înțelegeri colective care pot fi stabilite arbitrar și modificate dacă toată lumea este de acord. Realismul moral înregistrează un declin, în sensul că aprecierea moralității se face luând în considerare atât elemente „subiective”, cum ar fi intențiile personale, dar și considerarea pedepsei ca fiind o alegere umană și nu un fapt inevitabil sau divin.

Psihologul american Lawrence Kohlberg, încercând să afle dacă există stadii universale ale dezvoltării judecăților morale, extinde ideile lui Piaget referitoare la raționamentul moral și dincolo de adolescență; pentru aceasta, el prezintă, sub formă de povestire, dileme morale. Kohlberg elaborează șase stadii ale judecăților morale, grupate în trei niveluri:

- nivelul I- *moralitatea preconvențională*;
- nivelul II- *moralitatea convențională*;
- nivelul III- *moralitatea postconvențională*.

El consideră că toți copiii se află la nivelul I până în jurul vârstei de 10 ani, moment în care încep să învețe să evalueze acțiunile pe baza opiniilor altor persoane. Acest nivel are două stadii și anume: stadiul I. orientarea pe baza pedepsei (supunerea la reguli pentru evitarea pedepsei) și stadiul II. orientarea pe baza recompensei (conformare la regulă pentru câștigarea recompensei, pentru returnarea favorului). Perioada care se desfășoară în linii mari de la 6 ani până în pragul pubertății este adesea considerată ca un răgaz pentru părinți și ca un lung palier în procesul dezvoltării. Creșterea se încetinește, sistemul nervos devine mai stabil; descoperirile fundamentale sunt terminate și viața copilului ia un ritm analog celui al vieții adulților. Ar fi totuși o eroare să credem că acești ani nu aduc nici o schimbare importantă: dimpotrivă este vârsta marilor achiziții intelectuale și în special a primei „socializări”, a primilor pași făcuți în afara familiei, în acest mediu nou, mai vast care este școala.

Astfel, el decelează câteva etape în aceasta evoluție<sup>1</sup>

- până la doi ani, caracteristica fundamentală comportamentală este aceea a reacțiilor de plăcere / neplăcere legate de satisfacerea trebuințelor personale (faza preconvențională)
- între 2-5 ani, conduitele copilului sunt puternic influențate de trebuința de a fi aprobate de alții (începutul convenționalismului, al acceptării unor reguli). Această fază se complică treptat până în jurul vârstei de 12 ani, odată cu dezvoltarea setului de reguli ce se cer a fi acceptate în cadre sociale din ce în ce mai largi și mai complexe; este ceea ce Kohlberg numește nivelul *pre-moral* sau *preconvențional* la care standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului: „bun / rău”, „are dreptate / se înșală”, „cuminte / obraznic”, iar faptele sunt judecate după consecințele lor<sup>2</sup>; acest nivel are două substadii: *cel al moralei ascultării*, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii de majoră importanță și *cel al moralității hedonismului instrumental* naiv când conformarea la normă este o sursă de beneficii;
- între 10 și 13 ani autorul plasează nivelul moralității convenționale, când confirmarea la normă are ca recompensă recunoașterea statutului de „copil bun”;
- după 13, ani Kohlberg plasează faza postconvențională, caracterizată prin faptul că manifestările de conduită ale copilului depășesc comanda formulată de reguli, în sensul că aceste reguli încep să fie înțelese, circumscrise unor principii universale.

Chiar dacă prezentarea lui Kohlberg are virtuțile ei, nu se poate face abstracție de abordarea lui J.Piaget- încheată într-o teorie intelectualistă originală. Acest autor arată și

<sup>1</sup> Ibidem, p.25.

<sup>2</sup> Cosmovici, A., și Iacob, L., *Psihologie școlară*, Collegium Polirom, Iași, 1998, p.38

demonstrează că relațiile cu mediul se construiesc pe plan psihologic în mod dinamic, parcurgând drumul de la acțiuni, complexe de acțiuni, la operații, grupări de operații la început concrete, apoi, în adolescență formal logice. „Emergența adaptării are două laturi dialectice intercalate, acomodarea și asimilarea. Inteligența, ca expresie rafinată a adaptării, se constituie treptat prin antrenare și auto-antrenare”<sup>1</sup> Ceea ce i se reproșează, îndeobște, lui J. Piaget este faptul că el consideră încheiat ciclul de dezvoltare psihologică intelectuală odată cu adolescența și faptul că sistemul său psihologic este centrat pe individ neglijând, oarecum, valențele factorului social în dezvoltarea psihică și nesubliniind suficient tipologia diferențială umană. Cu toate acestea J. Piaget rămâne neîntrecut în analiza calitativă a dezvoltării inteligenței, în mânăuirea așa numitelor metode clinice în studiul dezvoltării inteligenței. De asemenea, prin introducerea conceptului de „decalaj-transversal sau vertical” (planul sincron și diacronic al analizei) J. Piaget pune bazele explicit teoretice ale abordării problemei distanței dintre „vârsta de dezvoltare” (QD) și „vârsta inteligenței”(QI), prefigurate de A. Binet. Astfel, apare un concept nou legal de nivelul de elaborare a inteligenței. Dacă QD este o expresie procentuală a nivelului de dezvoltare a individului uman, pe dimensiunile: cognitivă-lingvaj, motorie, afectivă, socială,  $QI^2$  se exprimă în valori exacte rezultate din raportul vârstei mintale calculate în luni, cu vârsta cronologică exprimată tot în luni și rezultată din aplicarea unei baterii de teste psihologice de inteligență, verbale sau non-verbale, raportate la valori înregistrate pe o populație etalon. Cunoscut și mai des utilizate sunt testele: Binet-Simon, Bender-Santucci, Raven-matrice progresive în varianta color sau alb negru, Goudenough-testul omulețului, Ribault-testul casei etc.).

H. Wallon a realizat, la rândul său, o analiză a primelor faze ale ontogenezei, lucrând tot cu repere psihogenetice. El și-a centrat preocupările pe construcția afectivă a eului și a personalității și a descris următoarele etape în evoluția ontogenetică:

- etapa de diferențiere a impulsivității emoționale de cea motorie primară, ce creează consecințele subiectivismului primar;
- etapa de constituire a conștiinței de sine (prin diferențierea comportamentului de orientare, de verbalizare și a comportamentelor ludice);
- etapa achizițiilor de rol care conturează independența eului, ducând, spre 12 ani la:
- sincretismul personalității prin includerea în comportamentele sociale și intelectuale.

Această optică este în multe privințe complementară cu aceea a lui J. Piaget, față de care Wallon a enunțat însă, numeroase critici.

Teoriile freudiste au și ele o anumită importanță în abordarea genezei psihicului uman. Ele accentuează rolul energiei instinctuale exprimată prin sexualitate (libido), instinctul de conservare (foame, sete, agresiune) și instinctul morții dialectic opus celorlalte două. Stadiile de evoluție decelate de Freud și discipolii lui sunt:

- stadiul oral (dominat de plăcerea actului suptului);
- stadiul anal (centrarea pe plăcerea provocată de evacuarea anală);
- stadiul identificării copilului cu părinții, al constituirii de complexe cu structuri conflictuale ce implică modificarea și complicarea atitudinilor față de interrelațiile parentale determinate în mod inconștient (preșcolăritate);
- stadiul falic - marcat de o scurtă pauză a dezvoltării sexualității;
- stadiul genital (adolescent în sens larg).

Se constată o exacerbare a instinctului sexual infantil, tendințe pansexualisice, fapt care a adus o multitudine de critici la adresa teoriilor freudiste. Dar nu se poate nega, totuși, contribuția lor la dezvoltarea psihologiei, în special în sensul statuării psihoterapiei psihanalitice, ce a dat funcții noi psihologiei moderne.

<sup>1</sup> Ibidem, p.25

<sup>2</sup> Formula lui L. Wilhelm Stern

A. N. Leontiev vede în dezvoltarea psihică o mișcare dialectică ce trece de la comportamente simple primare cu o motivație redusă la comportamente complexe întreținute de o motivație coerentă, socializată. A.N. Leontiev și S. Rubinstein au explicat cu claritate modul în care se elaborează comportamentele umane prin influența condițiilor externe asupra individului, dar nu oricum, ci prin intermediul celor interne (subiective). Leontiev a delimitat următoarele etape ale dezvoltării psihice:

- 0-3 ani perioada însușirii deprinderilor elementare de autoservire și a instrumentelor independenței, mersul și vorbirea;
- 3-6(7) ani perioada preșcolară marcată de punerea bazelor personalității;
- 6(7)-10(11) ani perioada școlară mică - caracterizată prin formarea unor strategii de învățare organizată, învățare ce are caracteristici similare cu cele ale muncii;
- 10(11)-14(15) ani - școlaritatea medie: perioada de accelerare a dezvoltării și maturizării, în special în plan intelectual;
- după 14(15) ani adolescența - perioada de dezvoltare a vieții spirituale și de orientare spre profesii.

Dacă încercăm să decelăm *criterii capabile să explice dezvoltarea psihică* se pot enumera<sup>1</sup> următoarele trei:

- a) **tipul fundamental de activitate** (cu valoare de reper psihogenetic dar, în același timp, și psihodinamic); se referă la forme succesive de activitate în care se antrenează și care devin din ce în ce mai complexe din punctul de vedere al caracteristicilor implicate. Aceste forme de activitate sunt, în ordinea dominantei în ontogeneza: autoservire, joc, învățare dirijată, muncă. Fiecare antrenează în mod specific energia psihică de care dispune copilul (tânărul / adultul) în momentul manifestării respectivei forme de activitate ca dominantă prin organizarea de o anumită factură a atenției, motivației, inteligenței, sensibilității afective, proceselor cognitive în jurul sarcinii specifice de adaptare la condițiile de mediu fizic și social. Această antrenare are efecte formative, astfel încât, desfășurarea activității fundamentale duce la dezvoltarea pe un plan superior a tuturor fenomenelor psihice implicate.
- b) **tipul de relație** (un al doilea reper deopotrivă psihogenetic și psihodinamic, dinamica formelor de relație fiind extrem de nuanțată de la naștere până la moarte) care exprimă structura evolutivă a adaptării și integrării sociale. Relațiile cele mai frecvente sunt relații obiectuale (J. Piaget) și de comunicare, de factură socială. În dezvoltarea ontogenetică a vieții psihice, fiecare dintre ele câștigă în plan cantitativ și calitativ. De pildă, relațiile sociale îmbracă forme din ce în ce mai complexe: relații de protejare, simpatie, empatie, dependență, devoțiune, dominație, respingere, adversitate etc. Ele pot fi intime sau de natură ierarhică(oficiale), publice (depersonalizate) sau private, așa cum rezultă dintr-o fină analiză realizată de Ed. Hull<sup>2</sup>. De asemenea, ele pot fi reciproc pozitive, reciproc negative sau asimetrice; pot fi analizate din perspectiva direcției de acțiune, a structurii lor, a dimensiunilor psihologice implicate și corelate. Relațiile ca forme de comunicare implică încorporarea unei experiențe uriașe în conștiința omului, determinând treptat discernământul conduitelor responsabile, reglementate prin reguli sociale acceptate și utilizate ca atare.
- c) **contradicțiile dialectice** implicate de mai multe seturi de relații:
  - relațiile dintre cerințele socio-culturale (externe) exprimate latent față de individul uman aflat în dezvoltare și posibilitățile de satisfacere a acestor cerințe, posibilități de factură dublă:
    - de ordin potențial subiectiv corelate, la rândul lor, cu cerințele subiective ale acestuia: dorințe, idealuri, aspirații;
    - de ordin social (contextual);

<sup>1</sup> Ibidem, p.26.

<sup>2</sup> Ibidem, p.28-30.

- relațiile dintre structurile psihologice vechi (deprinderi, sentimente deja elaborate, aptitudini deja confirmate) și structuri noi solicitate spre elaborare de relația cu mediul social și profesional;
- relația internă structurii de personalitate în formare dintre aspirații și posibilități reale.

Tendența naturală a devenirii umane este tendința spre echilibru; de aceea apare ca evidentă alternanța dintre perioade de manifestare explicită a unora dintre fațetele contradicțiilor prezentate anterior, cu perioade de relativ echilibru determinat de realizarea unor obiective concrete legate de adaptare. Întreagă această evoluție deloc lineara, extrem de complexă, subliniază o idee fundamentală în perioada de geneză a vieții psihice dinamică acesteia este nuanțată de însăși nașterea vieții psihice: după structurarea personalității umane nu se înregistrează o stagnare a evoluției, chiar dacă ritmurile schimbărilor sunt diminuate și natura acestora este mai puțin spectaculoasă.

Dezvoltarea psihică, parcurgând etape de geneză, de consolidare și ajungând chiar într-un stadiu de ușoară regresie la vârstele înaintate, poate fi considerată ca un proces ce tinde spre armonie, echilibru cu mediul exogen, natural și social și cu propriile particularități, trebuințe și aspirații ale celui ce este purtătorul psihicului aflat în evoluție.

Se ajunge la o periodizare de ansamblu a vieții umane cu următoarea structură:

1. Debutul vieții: nașterea și primul an de viață.
2. Prima copilărie - perioada antepreșcolară (1-3 ani).
3. A doua copilărie - perioada preșcolară (la noi 3-6/7 ani).
4. A treia copilărie - perioada școlară mică (7-11 ani).
5. Perioada pubertății (11-14/15 ani) - preadolescența.
6. Perioada adolescenței propriu-zise 14/15-18.
7. Perioadele tinereții cu clasificări și încadrări temporale extrem de variate: 18-22/24 adolescența prelungită; 22/24 - 30 tinerețe -adult tânăr.
8. 30-50 stadiul maturității depline; 24-57/62/65 maturitatea activă etc.
9. Vârstele regresiei - după 62/65 de ani.

Menționăm că este dificil de încadrat strict în perioade temporale aceste vârste, diferențele individuale fiind destul de mari și având o determinantă aflată la intersecția stării de sănătate cu motivația activității desfășurate, cu performanțele acesteiaacompaniate afectiv în plan subiectiv, cu nivelul de aspirații și expectații etc.

Ca o concluzie<sup>1</sup>, autorii citați fixează câteva caracteristici ale reperelor psihogenetice și psihodinamice ce stau la baza dezvoltării psihicului uman:

- 1) reperele psihogenetice se exprimă în compoziții complexe ce pot decela normalitatea de abaterea de la această (întârzierea sau avansul).
- 2) ierarhizarea modului specific de exprimare a reperelor psihogenetice poate pune în evidență caracteristici ale evoluției (grad de activism, latura dinamică mai pregnantă, forța și direcția investițiilor psihice la un moment dat). Vâgotski subliniază că, într-o analiză sincronică a unei anume vârste se distinge, întotdeauna, o zonă de dezvoltare proximală (zona proximei dezvoltări) a cărei cunoaștere face posibilă elaborarea unor strategii educaționale de maximă oportunitate și eficiență; aceasta datorită faptului că educația este factorul coordonator al devenirii umane, alăturându-se eredității și mediului social și fizic, factori, de asemenea, importanți, dar posibil de corijat sau estompat, între niște limite, prin forța acțiunii educaționale.
- 3) înregistrarea unor întârzieri prelungite ale apariției unor caracteristici psihice cu valoare de repere psihogenetice se constituie ca indiciu al unui retard sau al unei debilități, în majoritatea cazurilor la vârstele copilăriei
- 4) neînregistrarea unei curbe normale de dezvoltare după apariția unor caracteristici cu valoare de repere psihogenetice este semnalul unei strategii educaționale deficitare, al unei acțiuni nestimulative sau negative din partea mediului sau semnul activității sub stres.

<sup>1</sup> Ibidem, p.32.

- 5) reperele psihogenetice sunt mult mai evidente decât mecanismele psihice ce stau la baza lor. Descifrarea acestor mecanisme a fost și continuă să fie zona de cercetare în psihologie.

După perioada de geneză a psihicului uman, odată cu înaintarea în vârstă, se poate urmări evoluția acestuia spre limitele maxime oferite de propriul potențial nu doar înăscut ci construit cu migală în etapa de geneză; după afirmarea plenară a potențelor, se înregistrează ușoare (sau mai accentuate) regresii, reperele psihodinamice constituindu-se în alte configurații; este încă o zonă ce cere aprofundarea cercetării psihologice. În contextul lucrării de față interesează reperele psihogenetice cu configurația lor specifică în perioada premergătoare școlii, repere constituite ca puncte de raportare a demersului pedagogic.

## II.2. TABLOUL PSIHOLOGIC AL VÂRSTELOR PREMERGĂTOARE ȘCOLARITĂȚII

În abordarea problematicii specifice pedagogiei preșcolare și a școlărității mici unul dintre punctele de plecare trebuie să fie reprezentat de „tabloul psihologic” al vârstelor la care se face referire. Particularitățile acestuia trebuie să fie înțelese atât dintr-o perspectivă statică, sincronică, pe niveluri de vârstă, cât și diacronic, în evoluția diferitelor arii de dezvoltare de la 0 la 10 ani. După cum se poate constata, perioada de timp la care se va face referire depășește zona propriu-zisă a preșcolărității, extinzându-se până la vârsta 0, pentru că numai astfel se pot înțelege aspectele specifice ale evoluției copilului în plan psihologic și numai o reală înțelegere a acestor aspecte poate să se constituie ca bază pentru abordarea pedagogică ulterioară a perioadei preșcolare și școlare mici.

### 2.1. Stadiialitatea în dezvoltarea psihică

Dezvoltarea psihică este, neîndoind, un proces continuu, dar marcat de o anume „fragmentare”<sup>1</sup>, care determina posibilitatea de a decela „momente ale dezvoltării caracteristice printr-un ansamblu de trăsături coerente și structurale, care constituie o mentalitate globală tipică și consistentă, dar trecătoare”<sup>2</sup>. Au existat tendințe de a exacerba fragmentarea, sau de reducere a evoluției psihicului la un singur aspect tratat, dacă nu exclusiv, cel puțin prioritar față de altele nu mai puțin esențiale, în fapt.

„Dacă este relativ ușor ca, prin observare și experimentare metodică, să se delimiteze evoluția unor aspecte parțiale ale psihismului sau a unor tipuri bine definite de comportament, ca stadii sau ca perioade de echilibru, este, dimpotrivă, mult mai greu și fără îndoială lucru artificial să se procedeze în același fel atunci când luăm în considerare ansamblul personalității. Perioadele de acalmie sau criză nu intervin în același moment în diferite sectoare”<sup>3</sup>, ritmul de evoluție a unei componente sau a alteia poate fi diferit, modalitățile specifice de intercondiționare între componente (cognitive, afectivă, psihomotoric, socială) sunt diferite în momente diferite.

Cu toate acestea, *delimitarea* unor perioade mari (*stadii*)<sup>4</sup> caracterizate printr-o anumită stare de echilibru și maniera specifică de derulare a acestora în ontogeneză au fost analizate și argumentate, într-o manieră cvasiunanim acceptată, cel puțin în punctele nodale ale concepției, de către Jean Piaget. Astfel, pornind de la dezvoltarea mintală a copilului J. Piaget o consideră ca pe o succesiune a trei mari construcții, fiecare fiind o continuare a celei precedente, în primul rând, reconstituind-o pe cea veche într-un plan nou și în al doilea rând depășind-o până la realizarea sa ca o construcție definită, ce la rândul său, se va integra pe un plan nou în construcția următoare.<sup>5</sup> Această integrare de „structuri succesive”, fiecare bazându-se pe cea anterioară și conducând la construirea următoarei, permite să se împartă dezvoltarea în „mari stadii și în substadii”, care respecta următoarele criterii:

<sup>1</sup> Osterrieth Paul, *Introducere în psihologia copilului*, EDP, București, 1976, p.34

<sup>2</sup> Ibidem, p.34

<sup>3</sup> Ibidem, p.3

<sup>4</sup> Am precizat anterior că din perspectiva psihodinamică se utilizează conceptul de „perioade de evoluție”, iar perspectiva psihogenetică utilizează, în deosebi, conceptul de „stadiu”.

<sup>5</sup> Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului*, EDP, București, 1973.

1) **ordinea succesiunii este constantă**, cu toate că vârstele medii pe care le caracterizează pot varia de la un individ la altul, potrivit gradului său de inteligență sau de la un mediu social la altul. Dezvoltarea stadiilor poate da, deci, loc la accelerări sau la întâzieri, dar **ordinea de succesiune rămâne constantă**, în domeniile în care se poate vorbi despre asemenea stadii;

2) fiecare stadiu este caracterizat printr-o structură de ansamblu, în funcție de care pot fi explicate principalele reacții particulare;

3) aceste structuri de ansamblu sunt integrative și nu se substituie unele celorlalte: fiecare rezultă din cea precedentă, integrând-o ca structură subordonată și o pregătește pe următoarea, integrându-se în ea mai devreme sau mai târziu"<sup>1</sup>

Piaget se referă ca formulare la evoluția mintală dar, tratarea de detaliu din lucrarea citată face referire explicită la evoluția în plan afectiv, social și moral, cel psihomotor fiind cu precădere tratat în corelația sa funcțională cu planul intelectual în ontogeneza timpurie. Însăși enumerarea factorilor determinanți ai evoluției „mentale” a copilului, a căror intercorelare complexă stă la baza mecanismelor de asimilare - acomodare specifice constituirii stărilor de echilibru ce determine adaptarea, face trimitere dincolo de zona mentalului. Acești factori sunt în opinia lui Piaget:

a) creșterea organică, și în special, maturarea complexului format din sistemul nervos și sistemele endocrine;

b) rolul exercițiului și al experienței dobândite în acțiunea efectuată asupra obiectelor; în acest punct autorul face referire expresă asupra rolului *acțiunii cu obiectele în elaborarea structurilor logico-matematice*, cantonându-se clar în zona mentalului;

c) interacțiunea și transmiterea socială este un alt factor necesar dar nu și suficient al dezvoltării (ca fiecare dintre ceilalți). Deja în acest moment autorul se raportează explicit la evoluția în plan social spunând: „socializarea este o structurare la care individul contribuie în aceeași măsură în care o primește. De aici solidaritatea și izomorfismul dintre operații și cooperare”<sup>2</sup>, în sensul că, odată cu structurarea operațiilor (cu trecerile prin stadiul preoperator) are loc o dezvoltare a co-operației pe coordonata socială, a posibilităților de a relaționa cu covârșnicii și cu adulții în modalități din ce în ce mai complexe și mai nuanțate. Legătura dintre planul cognitiv și cel social este și mai bine reliefată de afirmația: „chiar în cazurile transmițerilor în care subiectul pare în cel mai înalt grad receptiv, cum este transmiterea școlară, acțiunea socială este inefficientă fără o *asimilare activă a copilului, ceea ce presupune instrumente operatorii adecvate*”<sup>3</sup>

d) construcția progresivă în care fiecare inovație devine posibilă pe baza celei precedente; „planul” prestabilit al construcției aparține adultului ce observă evoluția și nu copilului care „îl descoperă” pe măsură ce-l reconstruiește în termenii lui proprii. Mecanismul acestei construcții succesive constă în compensări active ale subiectului reprezentând reglaje, atât de tipul feedback, în raport cu răspunsul la o perturbație exterioară, cât și de tipul feed-forward (în raport cu un răspuns doar anticipat). În finalul concluziilor sale privind stadialitatea dezvoltării mintale, J. Piaget face explicit precizarea că nu se poate gândi o separare între afectiv și cognitiv de pildă. „Afectivitatea constituie energetica conduitelor, al căror aspect cognitiv se referă numai la structuri. Nu există, deci, nicio conduită oricât de intelectuală ar fi ea, care să nu aibă drept mobiluri factori afectivi; dar reciproc, nu pot exista stări afective fără intervenția percepțiilor sau a înțelegerii care constituie structura lor cognitivă. Conduita este, deci, unitară (...) cele două aspecte - afectiv și cognitiv - sunt inseparabile și ireductibile”.<sup>4</sup>

În continuare, urmând în mare periodizarea realizată de P. Osterrieth vom prezenta în sinteză principalele caracteristici ale stadiilor corespunzătoare perioadei preșcolare și școlare mici. O abordare cu mai multe detalii, necesară corelării dintre psihologia copilului și pedagogia preșcolară și a școlărității mici și a școlărității mici, care-și fundamentează demersurile pe

<sup>1</sup> Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului*, EDP, București, 1973, p.128-129

<sup>2</sup> Piaget, J., *op. cit.* p. 131

<sup>3</sup> Piaget, J., *op. cit.* p. 131

<sup>4</sup> Piaget, J., *op. cit.* p. 131



cunoașterea psihologică, este prezentată în anexa 2. Astfel, punctul a) al algoritmului următor este abordat în text, punctele b), c), d) cu aprofundările sprijinite pe bibliografie fac obiectul anexei amintite.

*Algoritmul prezentării fiecărui tablou este următorul:*

- a. caracterizarea generală a stadiului*
- b. aria de dezvoltare psihomotorie*
- c. aria de dezvoltare intelectuală*
- d. aria de dezvoltare socio-afectivă, cu implicații atitudinal-morale*

## **2.2. Vârsta celei mai mici copilării (între 0-15/18 luni)**

*Caracterizarea generală a acestei vârste*

Această perioadă a ontogenezei se caracterizează, în principal prin:

- copilul dobândește, pe baza echipamentului cu care este dotat la naștere, caracteristici specific umane:
    - prehensiunea
    - mersul biped
    - inteligența practică elementară
    - primele achiziții de limbaj
  - se pun bazele întregii arhitecturi complexe a personalității ce va fi rezultatul unui proces îndelungat, complex și nu lipsit de momente critice
- Aspectele generale implicate de studiul acestei perioade sunt:

- faza prenatală și nașterea
- echipamentul noului născut
- începuturile organizării
- apariția sociabilității
- primele reacții emoționale
- dezvoltarea motorie specifică
- apariția inteligenței

## **2.3. „Perioada expansiunii subiective” (perioada 1/2 an la 3 ani)**

*Caracterizarea generală a stadiului*

Independent în deplasare, extinderea considerabilă a câmpului de acțiune, determină noi căutări punându-se în acțiune toate achizițiile de până acum. „Vârsta tropăitorului” (Osterrieth) sau „vârsta acrobată” (Gessel) este o perioadă de majore transformări în planul ontogenetic. Acum se achiziționează limbajul ca mijloc de exprimare și de comunicare cu o importanță covârșitoare atât în dezvoltarea intelectuală” cât și în aceea de ordin socio-afectiv. Ființa care se deplasează de dragul cuceririi spațiului, devine treptat ființa care „trăncănește” de dragul exersării acestui miracol care este vorbirea. Planul acțiunilor efectuate se suprapune cu acela al acțiunii vorbite. „Gândirea” în formele ei rudimentare, specifice vârstei, face posibil jocul simbolic datorită mării sale încărcături cu „aderențe afective și active”(Piaget).

Universul înconjurător este un univers al stărilor personale ale copilului, conștiința individualității aflându-se la început de drum (adualismul fiind încă prezent). Treptat, conștiința de sine se conturează, „Ionel” nemaifiind pur și simplu Ionel și pentru sine ci devenind „eu” iar cerințele, adresate de acum verbal și nu doar gestual sunt direcționate către „mine”.

## **2.4. „Descoperirea realității externe” (perioada 3-6 ani)**

*Caracterizarea generală a stadiului*

Această perioadă de vârstă are o importanță deosebită în viața copilului. Este, practic, perioada în care un număr destul de mare de copii, prin integrarea în învățământul preșcolar, ies din cadrul educațional restrâns al familiei. Noul cadru educațional, integral educației formale, plasează copilul într-o constelație nouă de relații sociale în care el nu mai este „cel mai

important", așa cum este considerat ca minor în familie chiar și în condițiile în care nu este copil unic, ci își începe ucenicia unei noi experiențe alături de covârșnici cu statut egal. Mai mult, inserția în instituția preșcolară presupune și exercitarea unei influențe educative de cu totul altă factură, cu finalități, obiective, conținuturi și modalități de acțiune specifice. Aceste demersuri educaționale se realizează, desigur, pornindu-se de la fundamentul psihologic al vârstei copiilor și ținându-se cont de faptul că acesta continuă să fie membrul unei familii care, la rândul ei, își continuă exercitarea influențelor educaționale.

*În ceea ce privește pedagogia acestei vârste, întreaga lucrare se va ocupa în detaliu de problematica respectivă, în contextului acestui subcapitol, încercăm să conturăm tabloul psihologic al perioadei, tablou ce se constituie ca premisă a abordării oricărui demers educațional formal.*

Vârsta cuprinsă între 3-7 ani se caracterizează prin continuarea, pe un alt plan, a evoluțiilor conturate în stadiile anterioare. Astfel, „procesul de rectificare a perspectivei adualiste primare” (...) începe în acest stadiu și, reluând termenii propuși de Freud, se poate spune că „<principiul realității> capătă consistență și vine să se opună <principiului plăcerii>”. „Acest stadiu este acela în care copilul, fixându-și oarecum singur locul prin criza de opoziție și disociindu-se în oarecare măsură de lumea ambiantă descoperă că există o realitate externă care nu depinde de dânsul și de care trebuie să țină seama dacă vrea să-și atingă scopurile”.<sup>1</sup>

În consecință, comportamentul infantil începe să se caracterizeze printr-o atitudine incontestabil mai realistă și mai obiectivă, care cunoaște o evoluție deosebită, așa încât la șase ani copilul este capabil să depășească simpla activitate ludică, urmărind finalități independente de plăcerea pe care aceasta i-o poate oferi. „La trei ani și jumătate sau la patru ani te prefaci că scrii; la șase ani ești în stare să înveți scrisul cu adevărat și să depui în acest scop eforturi mari; a fost atins un anumit grad de maturizare care face posibilă școlarizarea”.<sup>2</sup> Se constată că plaja de evoluție este largă și trecerile nu sunt bruște. De aceea între 3 și 6(7) ani se vor regăsi multe dintre caracteristicile etapei anterioare, în special implicații ale egocentrismului, poziție de care copilul nu se îndepărtează cu prea mare ușurință.

## **2.5. „Vârsta rațiunii” – vârsta cunoașterii (perioadă 6 – 10 ani)**

Ultima fază a copilăriei, între 6-10 ani, coincide cu prima etapă școlară. Interesul pentru școală, manifestat de adulții semnificativi pentru copil (părinți, bunici etc.) creează o „așteptare psihologică” pentru copilul preșcolar care va păși pragul clasei întâi. Totuși, intrarea copilului în școală poate îmbrăca, pe alocuri, caracteristicile unui „adevărat șoc” și solicită o amplă mobilizare de capacități adaptative. Odată cu intrarea copilului în sistemul școlar. Învățarea devine tipul fundamental de activitate. Pe parcursul a patru ani de mică școlaritate, copilul își însușește deprinderile de scris-citit, calcul, unele cunoștințe elementare din domeniul științelor naturii, geografiei, istoriei. Se poate considera că există două subetape ale perioadei școlare mici: subetapa de alfabetizare (clasa I și a II-a) și subetapa de consolidare a alfabetizării (clasa a III-a și a IV-a). În prima subetapă (clasa I și a II-a) are loc adaptarea treptată la rolul de școlar, copilul mai păstrând caracteristici ale perioadei anterioare (atenție fluctuantă, nevoia de joc, aprobarea adultului etc.). Atenția copiilor este încă fluctuantă fiind atrasă mai ales de evenimente concrete din mediul înconjurător. Inteligența este implicată în stabilirea de relații concrete și mai puțin în raționamente abstracte. Memoria este mai mult vizuală decât verbală. Tendințele spre joc sunt pregnante, în această perioadă prin intermediul jocului făcându-se trecerea spre activitatea de învățare. Afectivitatea capătă o oarecare stabilitate, în comparație cu perioada preșcolară, dar este încă fluctuantă și contextuală. Copilul începe să acorde din ce în ce mai multă atenție regulilor impuse de cerințele statutului de școlar. În a doua subetapă școlară (clasa a III-a și a IV-a), copilul începe să se intereseze de cunoștințele din diferite domenii, de competițiile sportive, de activitățile artistice, de viața colectivului clasei din care face parte. Atitudinea față de reguli se schimbă ușor. Controlul și autocontrolul respectării acestora începe să fie testat: spune când colegii săi greșesc dar și „omite” să-i atragă atenția învățătoarei când regulile sunt încălcate.

<sup>1</sup> Osterrieth, P., *op. cit.* p. 86-87

<sup>2</sup> Osterrieth, P., *op. cit.* p.86-87

Acționează un fel de „înțelegere” și o discretă solidaritate de vârstă. Copilul progresează în activitatea de scris-citit, dobândește tehnici intelectuale de învățare (redactarea planului de idei, elaborarea rezumatului etc.). Gândirea se organizează în jurul unor noțiuni fundamentale: de timp, de număr, de cauză, de mișcare etc. Ritmul de desfășurare al activităților devine mai vioi, mai alert și activitatea intelectuală este mai intensă. Se dezvoltă capacitatea de înțelegere, se lărgeste orizontul intelectual și cultural. Jocul de competiție devine palpitant. Copilul participă activ la viața echipelor din care face parte. Jocurile stimulează și organizează coordonarea motorie și influențează integrarea acțiunilor în obiective de grup.

În general, pe perioada școlarității mici, personalitatea, deși încărcată de responsabilități relativ numeroase și dificile, traversează o perioadă de expansivitate. Forțele fizice și psihice ale copilului încep să se exprime și să provoace acestuia o autodezvăluire a posibilităților, situație care îl mulțumește pe copil și-i creează conștiința unei mari independențe.

## II.3. ROLUL EDUCAȚIEI ÎN PERSONOGENEZĂ

### 3.1. Câteva considerații asupra raportului ereditate - mediu - educație

Nu ne propunem în acest context o tratare detaliată a factorilor dezvoltării psihice ci dorim doar să dezvoltăm o bază de raportare pentru tratarea rolului educatei, în general, și a educației la vârsta preșcolară, în special în procesul complex de construcție a personalității umane. Abordarea sumară a tabloului psihologic al primelor vârste a făcut posibilă înțelegerea faptului că dezvoltarea psihică a copilului prezintă o evoluție stadială, fiecare dintre stadii constituindu-se ca expresie a unui echilibru stabil între diferitele componente ale vieții psihice; ordinea stadiilor este întotdeauna aceeași, cel anterior fiind integral pe un alt plan în stadiul următor, care la rândul său se constituie ca premisă funcțională pentru etapa ce-i urmează.

#### 3.1.1. Ereditatea

În această dezvoltare complexă copilul se angajează cu un *dat ereditar* (premise ereditare) care, în condiții specifice de viață intrauterină și de naștere, îmbracă forma *fondului înăscut*, congenital, pe care pornește construcția edificiului complex al personalității umane. *Ereditatea* (ca nucleu al acestui dat înăscut) este înțeleasă ca o transmisie de mesaje „specificate de-a lungul generațiilor; mesajele sunt codate în forma codului genetic, în acizii nucleici (mai ales în cromozomi) și sunt supuse combinațiilor, erorilor de copiere, alterărilor, mutațiilor”<sup>1</sup>. Ea reprezintă ansamblul dispozițiilor (predispozițiilor, posibilităților, caracterelor sau potențelor) de natura anatomo-fiziologică, transmise prin mecanismele și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generative tinere prin intermediul părinților.<sup>2</sup>

*Gena este unitatea funcțională de la nivelul nucleului acidului dezoxi-ribonucleic (AND), particulă a unui cromozom care poartă caracterele eredității. La rândul său cromozomul este definit ca o particulă ce ia naștere din nucleul unei celule în timpul diviziunii ei. Genomul (ca termen din biologie) reprezintă ansamblul particularităților ereditare prezente în nucleul celular (în sens mai restrâns semnifică grupul cromozomilor). Genotipul este ansamblul "informațiilor" (calităților) ereditare ale unui individ care, prin interacțiune cu mediul realizează fenotipul. Fenotipul este reprezentat de rezultatul "vizibil" și constatabil din organism, răspuns al genomului față de incitațiile și tensiunea mediului; totalitatea însușirilor caracteristice unui organism, care s-au format în procesul dezvoltării individului<sup>3</sup>.*

#### 3.1.2. Mediul fizic și social

Am văzut că, încă din primele momente ale vieții, copilul, deținător al acestui dat congenital, „candidat la umanitate, în calitate de purtător al trăsăturilor esențial umane în stare potențială, va avea de străbătut un drum lung, drumul personogenezei, până va deveni OM cu tot ceea ce este reprezentativ pentru acest concept. Acest drum este parcurs în condiții de mediu

<sup>1</sup> P. P. Neveanu, Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1972

<sup>2</sup> Bontaș, I., Pedagogie, Editura All, București, 1994

<sup>3</sup> Definiții realizate după P. P. Neveanu. op. cit. și după Marcu, F., Maneca. C. *Dicționar de neologisme*, Editura Academiei RSR, București, 1978

fizic și social specifice fiecărui individ. Ansamblul condițiilor fizice și sociale în care trăiește și se dezvoltă copilul prezintă elemente comune pentru grupuri mari de oameni (popoare, comunități) dar se caracterizează și prin aspecte particulare (în special pe zona socială) pentru fiecare dintre copii. Chiar și copiii crescuți în aceeași familie pot avea relații sociale nuanțat diferite cu mediul social al acesteia, relații ce vor influența diferit dezvoltarea lor psihică, formarea personalității lor.

Condițiile de mediu fizic (climă, vegetație, faună) influențează ritmul de activitate, vestimentația, hrana, modul de a petrece timpul liber, dincolo de influențele implicite profunde pe care le au pe toată traiectoria psihogenezei. Cele de ordin social, cu mare influență asupra relației specifice dintre organismele vii și mediul lor (aspectul ecologic) influențează personogeneza într-o manieră și mai complexă. Înainte de o detaliere a problemelor legate de rolul mediului în devenirea umană se cuvine să arătăm că, însuși echipamentul înăscut este un rezultat al unei anume interacțiuni dintre datul ereditar și mediul (extern copilului ca entitate) intrauterin. În general însă, se consideră că datul înăscut (cu accent pe componenta sa ereditară) este un factor *endogen* al dezvoltării umane, ce ține de ființa umană aflată în procesul dezvoltării. Mediul fizic și social reprezintă factorul *exogen* al acestei deveniri.

Copilul aparține inițial unei *familii* în sânul căreia se nasc *relații afective și sociale* de o anume factură, își va extrage energia evoluției sale psihice constând din izvorul reprezentat de aceste relații; acestui izvor i se vor adăuga mereu altele, cu arie de acțiune din ce în ce mai largă din punct de vedere social: grădinița, colectivul școlar al școlii primare, colectivul școlar din gimnaziu, apoi din liceu, la care se adaugă grupurile de joacă, grupul de prieteni etc.; dar în centrul lor va rămâne, până la vârsta constituirii propriei familii, mereu familia de proveniență. În urma studiilor efectuate se pare că aceasta își păstrează influența chiar și la nivelul noii familii, tânărul soț sau tânăra soție purtând modelul matern / patern în propria lor structură de personalitate și acționând în concordanță sau în opoziție cu acest model, în funcție de complexa relaționare socio-afectivă implicată de propria-i evoluție. În acest context am făcut referire la mediul social privit din perspectiva grupurilor sociale în care se integrează simultan și / sau succesiv copilul, preadolescentul, adolescentul, tânărul pe traiectoria sa ontogenetică.

Mediul social poate fi privit și din perspectiva naturii relațiilor sociale oferite individului uman aflat în dezvoltare; din acest punct de vedere putem vorbi de *mediul socio-economic*, cu efecte interesante li nuanțate în dezvoltarea umană, *mediul socio-igienic*, *mediul socio-comunicativ*, *cel socio-afectiv* și, nu în ultimul rând, *mediul socio-profesional*.<sup>1</sup>

Având în vedere natura lor, factorii mediului sunt structurați atât ca realitate fizică, reprezentată de prezența nemijlocit perceptibilă a persoanelor și a obiectelor ce îl înconjoară pe copil de la naștere și îi însoțește evoluția spre maturitate, cât și ca „ansamblu de relații, raporturi și semnificații, care formează însăși substanța mediului ca factor cu rol în dezvoltare”<sup>2</sup>.

În consecință, mediul social se impune ca factor al dezvoltării psihice nu doar prin conținutul reprezentat de prezența oamenilor și obiectelor în accepțiunea lor de produse sociale, ci, mai ales, prin raporturile și relațiile ce se stabilesc între copil (om) și produsele mediului, conferind acestor conținuturi valoare de condiții ale dezvoltării.<sup>3</sup> În contextul abordării vârstelor premergătoare școlii, o analiză a rolului mediului în acest moment al dezvoltării psihicului și a personalității necesită câteva precizări. În consecință, mediul social se impune ca factor al dezvoltării psihice nu doar prin conținutul reprezentat de prezența oamenilor și obiectelor în accepțiunea lor de produse sociale, ci, mai ales, prin raporturile și relațiile ce se stabilesc între copil (om) și produsele mediului, conferind acestor conținuturi valoare de condiții ale dezvoltării.

În contextul abordării vârstelor premergătoare școlii, o analiză a rolului mediului în acest moment al dezvoltării psihicului și a personalității necesită câteva precizări.

<sup>1</sup> Panțuru, S., *Fundamentele psihologiei*, Curs partea I, Universitatea Transilvania Brașov

<sup>2</sup>

<sup>3</sup> Ibidem

Din perspectiva <conținutului> conceptului de mediu (prezența nemijlocit perceptibilă a persoanelor și obiectelor din jur) se pot evidenția ca aspecte de majoră importanță pentru vârsta cuprinsă între 0 și 6(7) ani, până la 10 ani.

- condițiile materiale și igienico-sanitare oferite de cadrul - familial, de grădiniță / școală. de cartier, oraș sau comună / sat;
- condiții de mediu geografic (relief, climă, vegetație, faună) specifice;
- condiții de mediu ecologic ca relație concretă a organismelor cu mediul lor; persoanele concrete cu care intră copilul în contact, începând cu cercul familial restrâns, până la persoanele cu care intră în contact pe stradă, la joacă, la grădiniță / școală etc.

Din perspectiva *raporturilor și relațiilor copilului cu persoanele și condițiile menționate anterior* se pot reliefa ca importante următoarele aspecte:

- relațiile socio-afective concrete oferite de mediul familial și ulterior, adăugându-se acestora, cele oferite de mediul instituției preșcolare / școlare și relațiile socio-afective aflate la intersecția dintre influențele familiei și ale grădiniței / școlii;
- relațiile socio-comunicative succesive și simultane cu structurile de mediu social în care se integrează copilul (familie - în sens restrâns și în sens larg, grup de joacă, grădiniță);
- influențele indirecte, dar importante, ale mediului socio-cultural și socio-profesional cărora le aparțin membrii familiei.

*Din acest ultim punct de vedere amintim ce spune G. Allport despre rolul culturii în personogeneză. „Cultura modelează personalitatea mai ales pentru că oferă soluții gata elaborate, pretestate pentru multe din problemele de viață. E greu de presupus ca un copil să inventeze pe baza propriei sale experiențe de viață o limbă sau o schemă de tratament medical; el nu ar putea elabora o știință, o etică sau o religie corespunzătoare. El trebuie să se bazeze pe experiența rasei sale. Cultura îi oferă soluții depozitate - nu totdeauna exacte, dar cel puțin disponibile. Cultura are un răspuns (uneori numai făcut la repezeală) pentru fiecare întrebare care poate fi pusă. Ea este un proiect preelaborat de viață”<sup>1</sup>. Soluțiile despre care vorbește autorul citat se află, într-un anumit moment istoric și într-un anumit context geo-economico-politic, la un nivel anume de elaborare, nivel către care membrii familiei copilului, ceilalți adulți cu care acesta intră în relații circumscrise mediului social, au acces în grade diferite. Relațiile sociale și chiar cele afective cu copilul vor fi marcate de gradul de cultură a adulților cu care copilul intră în contact, grad de cultură influențat, la rândul său de natura profesiunii acestora.<sup>2</sup>*

Sunt determinate genetic: trăsături distinctive ale speciei umane (poziția anatomică bipedă, conformația umană, etc.) și trăsături diferențiate genetic ce combină însușiri materne și paterne:

- culoarea ochilor, părului, a pielii, pilozitatea corpului
- apariția venelor pe piele, dentiția, particularitățile analizatorilor
- forma feței, urechilor, mâinilor, etc.
- sensibilitatea pentru anumite boli, grupe sanguine
- plasticitatea sistemului nervos
- îndemânări motorii, dexteritățile manuale

Nu tot ceea ce se observă la noul-născut este în mod obligatoriu ereditar (unele anomalii pot fi ereditare, dar alele pot fi produsul unor carene în alimentația mamei pe perioada sarcinii, a muncii în mediul toxic, a hipoxiei etc.). Cert este că nici un conținut psihic, trăsături morale sau de caracter nu se moștenesc (nu sunt ereditare). Asemănarea părinți-copii în privința caracterului este „rezultatul unei influențări durabil-conștiente sau inconștiente dar nicidecum nu constituie o transmitere ereditară”. Noul-născut nu moștenește gata formate însușirile și proprietățile psihice ale antecedentilor, dispozițiile ereditare constituind doar *premise* ce trebuie

<sup>1</sup> Allport, G. W., *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP, București, 1981.

<sup>2</sup> Allport, G. W., *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP, București, 1981.

conectate în programe speciale care vor determina: procese, însușiri, calități. Ereditatea este doar o *premisă* indispensabilă dar nu factor hotărâtor căci factorii ereditari-biologici față de cei sociali nu pot conferi omului calitatea umană. Cu cât copilul este mai mic cu atât este mai puternică și mai pregnantă prezența factorilor ereditari. Pe măsură ce copiii cresc, devine de o mai mare importanță familia și școala (mediul) și educația (cunoștințele, deprinderile, abilitățile etc.). Copiii cu diferite carențe senzoriale, intelectuale, motorii se află sub influența eredității iar cei normali sunt influențați mai mult de mediu și educație. Astfel copiii subdotați solicită un mai mare aport al educației, eforturi mult mai mari pentru a progresa și a se dezvolta. Se consideră că sensibilitatea (acuitatea vizuală, sensibilitatea tactilă) este mai mult influențată de ereditate decât procesele intelectuale care se dezvoltă mai mult prin educație. Între ereditate și mediu există însă un celebru dualism. Se consideră că există câteva CĂI prin care mediul își transmite influențele sociale: *supunerea* la influențe, în speranța unei recompense; *internalizarea*: asimilarea comportamentelor noi la valorile spirituale din societate; *identificarea*: adaptarea comportamentului unei persoane / unui grup datorită atașamentului, admirației față de acesta.

Personalitatea umană se formează la intersecția factorilor ereditari cu cei socio-culturali. Intersecția nu este uniformă, dovadă gemenii *univitelini* (posedă zestre biologică identică) și cei *bivitelini* (zestre biologică foarte apropiată) care se deosebesc între ei sub aspectul personalității, dacă au fost crescuți în medii diferite. Studiile pe gemeni identici ale lui J.Larmat din „Genetica inteligenței” susține că influența eredității pare a fi mai puternică. Se afirmă că subiecții cu același genotip vor dezvolta în condiții de mediu deosebite, fenotipuri diferite. De asemenea pentru gemenii monoziгоți crescuți în familii diferite se observă un C.I.= 0,75-0,80 susținându-se o influență slabă a factorilor de mediu în familii cu situații apropiate. Fără a nega în totalitate afirmația de mai sus (dedusă din lucrarea citată) vin să contraargumentez chiar cu ceea ce spunea Galton „ar fi greșit să supraestimăm rolul unuia dintre factori și să-l ignorăm pe celălalt, ci mai degrabă trebuie să urmărim întrepătrunderea și intersectarea celor doi factori: mediul și ereditatea”. Că mediul este foarte important este foarte adevărat. Mult mai importantă este „*măsura, maniera și rezonanța interacțiunii*” (A.Cosmovici, L. Iacob, „Psihologia școlară”) dintre factorii de mediu și individ. Astfel un factor de mediu prezent, dar neutru ca acțiune sau care nu stârnește interesul (indiferent) individului nu implică dezvoltarea individului. Partizanii ambientalismului merg într-atât încât susțin că aptitudinile speciale (muzicale, matematice, artistice etc.) nu se moștenesc ci, mai degrabă este vorba de o continuitate socio-culturală, de mediul propice în care se naște copilul, de acea „nutriție culturală” (se încearcă explicarea fenomenului familiei celebre Bach nu din punct de vedere al eredității ci, al mediului, prin „baia” culturală găsită de copii la naștere, în mediul familial).

Factorii de mediu fizic și social, ca factori exogeni ai dezvoltării umane, au rol de condiție a acestei dezvoltări, o condiție pe cât de indispensabilă pe atât de importantă. Trebuie menționat ca această <condiție> nu are întotdeauna influențe stimulative asupra dezvoltării ci, dimpotrivă, uneori exercită reale funcții frenatoare sau direcționează dezvoltarea către dimensiuni negative din perspectiva „calității” devenirii omului ca OM.

### **3.2. Educația. Formele educației la vârstele premergătoare școlii și a micii școlărități**

Factorul determinant al formării și dezvoltării personalității s-a dovedit a fi *educația*. Fondul ereditar și înăscut cu care copilul intră pe poarta vieții este premisa dezvoltării. Mediul fizic și social creează condițiile specifice ale acestei dezvoltări a personalității sale. Orientarea devenirii umane, acțiunea cu caracter stimulative sau corectiv exercitată chiar asupra premiselor și, respectiv, condițiilor amintite este realizată de ceea ce s-ar putea numi „organizatorul de proces” sau „operatorul special” al personogenezei (S.Panțuru) - *educația*. Aceasta exercită o influență de maximă importanță asupra procesului devenirii umane, influență cu caracter spontan sau intenționat, ocazional sau permanent. Dacă atunci când îmbracă forme intenționate și permanente educația se dorește, cel puțin și este, în cea mai mare măsură, capabilă să exercite o influență pozitivă, formele sale spontane sau neintenționate pot avea și influențe negative. Ca activitate conștientă, dirijată spre finalități elaborate, educația este realizată de reprezentanții ai generației adulte ce-și propun să formeze pe reprezentanții tinerei generații (sensul restrâns al

conceptului de educație). Acești adulți sunt părinții investiți cu funcții educaționale prin însuși rostul lor în societate și educatorii profesioniști care exercită actul educativ în manieră formală sau non-formală. Acțiunea educativă exercitată de aceștia este, cel puțin la nivel de deziderat, întotdeauna, pozitivă pentru personogeneză. Societatea, mediul fizic exercită însă influențe educaționale implicite, difuze (zona informalului educațional) care au efecte diversificate (și nu în mod obligatoriu pozitive) asupra dezvoltării personalității. Este rostul educatorilor menționați anterior să ajute filtrarea influențelor venite din zona educației informale de așa manieră încât să stimuleze pe acelea pozitive și să le contracareze sau măcar să le estompeze pe cele ce ar putea avea efecte negative.

*Educație formală: procesul educațional ce implică organizare instituțională pentru educație, finalități educaționale explicite, formulate prin idealul educațional, caracter conștient, dirijat al selecției și transmiterii de valori culturale, științifice, morale, estetice, religioase etc. Se realizează în instituții de învățământ, de stat sau particular, într-o structură organizatorică dată, reprezentată de sistemul de învățământ și prin intermediul unui proces de învățământ, în care responsabili de calitatea actului educativ sunt cadre special pregătite pentru această profesiune.*

La vârstele premergătoare școlii, educația are caracteristici și funcții cu nuanțe specifice. În primul rând, copilul este supus primelor influențe educative în mediul familial, întotdeauna părinții doresc, și de cele mai multe ori reușesc, să-și educe bine copiii. „Bine” este un concept care suportă influențe venite din zona socio-culturalului și profesionalului și chiar a afectivului, prin intermediul părinților care-i conferă nuanțe extrem de diversificate. Gradul de cultură a părinților, nivelul lor de educație, nivelul de satisfacție profesională (chiar în profesii care nu au necesitat un grad prea elaborat de școlarizare), nivelul economic al familiei au influențe notabile asupra copilului (pozitive sau negative, calitatea lor fiind în mare măsură dictată de filonul etic al mediului familial). Am vrea să precizăm că, deși în mod normal, nivelul de școlarizare ar trebui să fie direct proporțional cu gradul de cultură și de educație a părinților, viața nu confirmă întotdeauna logica acestei relații. În aceste condiții, snobismul ce se instalează ușor într-o asemenea conjunctură are efecte nedorite asupra evoluției copiilor.

*Educație nonformală: o formă de educație realizată tot în cadru instituționalizat, organizat, dar în contextul unor instituții care nu au ca obiectiv explicit prioritar educația. Instituția familială, ca celula socială bazală, are funcții certe educative, dar nu se poate spune că-și exercită aceste funcții prin acțiuni explicit educative, cu finalități și strategii clare din acest punct de vedere. Adesea între „demersurile” sale educative spontane, conjuncturale și, de la un moment al ontogenezei, corelațiile demersurilor organizat-educative ale instituțiilor de învățământ, și „modelul comportamental” oferit (componentă a educației informale) pot să apară disfuncții. De pildă, parinții pot cere explicit copilului și nu mintă, dar cadrul familial oferă exemple de „viață în minciună”.*

*Radioul, televiziunea, muzeele, teatrele, presa, deși nu explicit destinate educației, pot avea secvențe de acțiune cu valoare voit educativă.*

*Educația informală: efectul educativ al acțiunilor sau activităților socio-umane, culturale sau de altă factură asupra individului în formare. Strada, grupul de joacă, emisiunile (nu destinate explicit educației) de radio sau TV, presa, filmele, teatrul, expozițiile, muzeele etc. au influențe educaționale circumscrise zonei informalului.*

Nivelul economic al familiei, de asemenea, în mod normal ar trebui să faciliteze acțiuni educative cu efecte benefice asupra copiilor dar, din păcate, părinți destul de numeroși greșesc fundamental, oferind celor mici prea mult (vestimentație costisitoare și răspunzând unor capricii ce se instalează rapid de la vârstele fragede dacă există teren propice și care, mai târziu îi pot aduce la disperare pe chiar părinții ce le-au încurajat; jucării „de o zi” al căror preț „nu contează” ci..., „epatează”; bani de buzunar a căror valoare reală în muncă cei mici nici măcar nu sunt

capabili să o înțeleagă, dar pe care, în mod sigur, nu vor ști s-o prețuiască mai tarziu etc.). Calitatea comunicării-verbale, paraverbale, nonverbale în mediul familial își va lăsa amprente serioase asupra omului în devenire. Calitatea și nuanțele de profunzime ale comunicării afective din familie vor influența întreaga construcție a psihicului uman, relația afectivă în interiorul familiei fiind sursă a elaborării propriilor structuri afective și, în consecință, a energizării întregii vieți psihice.

Procesul educațional din grădiniță, calitatea, consecvența acestuia vin să se adauge influențelor educaționale ale familiei, să suplinească eventualele curențe ale acesteia în plan educativ sau chiar să-i corijeze unele erori.

### 3.3. Funcțiile educației la vârstele premergătoare școlii și școlarității mici

La vârstele premergătoare școlii toate funcțiile educației se regăsesc la un nivel de acțiune corespunzător acestei etape ontogenetice:

- încă de acum se realizează o selecție și transmitere de valori morale, estetice, religioase, culturale și științifice, desigur la acel nivel care le face accesibile vârste;
- formarea personalității, ca funcție generală a educației, se regăsește cu nuanțe specifice și la vârstele premergătoare școlii;
  - se acționează de la vârsta 0 la 6(7) ani în direcția dezvoltării fizice armonioase, prin mijloacele educaționale nonformale și formale adecvate;
  - dezvoltarea intelectuală este abordată implicit și cu nuanțe explicite în familie, explicit la grădiniță în formule organizatorice specifice, cu modalități de acțiune pedagogice de asemenea adecvate fiecărui nivel de vârstă;
  - dezvoltarea dimensiunilor etică și estetică ale personalității aflate la începuturile formării ei, îmbracă modalități de acțiune adecvate vârstei;
  - creativitatea este vizată, desigur în concordanță cu potențele oferite de celelalte dimensiuni ale personalității;
  - sociabilitatea este o arie în care, până la 6(7) ani, se fac pași „de uriaș” așa cum s-a putut constata din prezentarea tabloului psihologic al vârstelor
- *formarea profesională*, ca funcție a educației nu se exercită ca atare; acum copilul abia se familiarizează cu o lume de profesii al căror rost începe să-l înțeleagă treptat dar departe de a fi complet; dacă educația se realizează corect se pun bazele unei viitoare cunoașteri de sine care va fi de un real ajutor în orientarea și formarea profesională; dimensiunea vocatională a educației este implicit prezentă;
- deși în forme și cu rezultate specifice, educația preșcolară își aduce o contribuție imensă la transformarea ființei umane din <candidat la umanitate> în personalitate umană.

*Educația preșcolară și cea a școlarității mici este acea fundație educațională pe care se va ridica arhitectura complexă a educației permanente. Întrucât ea face obiectul fondului acestei lucrări, aspectele de detaliu vor fi abordate în paginile următoare.*

### 3. 4. Educabilitatea și interacțiunea factorilor dezvoltării personalității umane

În finalul acestui subcapitol precizăm că cei trei factori ai dezvoltării personalității umane acționează conjugat, într-o intercorelare dinamică, extrem de complexă, fiecare avându-și rolul bine determinat. Pentru a se naște și dezvolta, personalitatea umană nu are nevoie de acțiunea însumată a celor trei factori ci de acțiunea lor corelată. Este evident că modificările intervenite la nivelul unuia din factori (ca variabilă) determină modificări de anumite factori, la nivelul celorlalți (covariantă).

Acțiunea cu rol conducător a educației se sprijină și se explică prin raportare la cele două accepțiuni ale conceptului de *educabilitate*:

- ca potențialitate a ființei umane de a se forma pe sine ca personalitate prin educație; capacitate a individului uman de a fi supus actului educațional;
- puterea educației - ponderea ei în procesul dezvoltării omului.



Fără posibilitatea ca ființa umană să fie educabilă, în sensul primei accepțiuni, nu s-ar putea vorbi de educație. Aceasta oferă șansa educației de a compensa minusurile ereditare, de a compensa și corija efectele mediului fizic și social asupra dezvoltării personalității; în consecință, puterea educației se sprijină pe educabilitatea ființei umane.

### **Proba de evaluare nr. 2:**

*După lectura lucrării "Introducere în psihologie" autor Paul Osterrieth, răspundeți la problematica acestui capitol urmărind aspectele:*

- 1. Raportul ereditate mediu-educație între 0-1 an**
- 2. Rolul mediului între 1-3 ani**
- 3. Raportul mediu-educație în aceeași perioadă**
- 4. Analiza raportului complex dintre educabilitate și educație de-a lungul evoluției copilului de la 0 la 7 ani; perspectiva diacronică a acestui raport.**
- 5. Adaptarea la viața școlară. Dobândirea statutului de elev slab / elev bun.**

## **CAPITOLUL III**

### **ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE VÂRSTELOR PREMERGĂTOARE ȘCOLARIZĂRII ȘI MICII ȘCOLARITĂȚI**

#### **Obiectivele capitolului III:**

*Pe parcursul acestui capitol, se va urmări la cursanți:*

- dezvoltarea capacității de analizare a principalelor teorii ale jocului;
- dezvoltarea capacității de caracterizare succintă a principalelor tipuri de jocuri;
- dezvoltarea capacității de exprimare metaforică a funcțiilor jocului;
- dezvoltarea capacității de exemplificare a evoluției jocului în ontogeneză prin tipuri de jocuri caracteristice perioadelor de vârstă;
- dezvoltarea capacității de argumentare a respectării caracteristicilor jucărilor potrivite cu vârsta copiilor.

#### **III.1. JOCUL - ACTIVITATE FUNDAMENTALĂ LA VÂRSTELE COPILĂRIEI**

##### **1.1. Jocul ca primă formă de activitate în ontogeneză**

În structura activităților psihice, conform schemei elaborate de Pierson<sup>1</sup> care prezintă clasificarea tradițională a fenomenelor psihice, jocul figurează ca formă de activitate cu dominantă în ontogeneza timpurie. Dezvoltarea psihologică a copilului nu se realizează de la sine, doar ca rezultat al desfășurării forțelor innăscute, ci copilul se dezvoltă și prin el însuși, recurgând, conform lui E. Claparède „în mod instinctiv” la două instrumente fundamentale: jocul și imitația. Jocul, „folosit de copil chiar de la naștere este prima lui formă de activitate; imitația nu apare decât după câteva luni”<sup>2</sup>. Despre joc s-au emis o serie întreagă de păreri care s-au constituit într-un număr de teorii ce încearcă să-i explice originea, specificitatea, finalitatea.

##### **1.2. Teoriile jocului**

Pentru a înțelege mai bine specificul acestora vom aborda tratarea lor în baza următorului algoritm:

<sup>1</sup> Zlate, M., *Introducere în psihologie*, Casa de editură și presă, Șansa”, S.R.L., București, 1996, p. 318.

<sup>2</sup> Claparède, E., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, E.D.P. București, 1975, p. 60

- a. autor / autori și momentul istoric al apariției  
 b. conținut specific  
 c. comentarii critice (în special în viziunea lui E.Claparède)

### 1.2.1. Teoria recreării (odihnei)

- a. autor / autori și momentul istoric al apariției: Schaller (1861) și Lazarus (1883);  
 b. conținut specific: jocul este o recreere; el odihnește organismul, de aceea este forma de activitate abordată de către copil;  
 c. comentarii critice (în viziunea lui E.Claparède).

Teoria are caracter echivoc și argumentație insuficientă. Este greu de presupus că oboseala îndeamnă la joc și nu la repaus. Apoi, copiii se joacă chiar din clipa când se scoală, când încă nu au avut motive de acumulare a oboselii. Chiar și în lumea animalelor, unde puii se joacă neconținut, se naște întrebarea „Ce anume le-a provocat oboseala care să-i îndemne la joc?”

### 1.2.2. Teoria surplusului de energie

- a. autor / autori și momentul istoric al apariției: Schiller (1795) și Spencer;  
 b. conținut specific: autorii consideră că orice copil are un surplus de energie, forțele acestuia neputând fi consumate prin ocupații serioase și acumulându-se treptat. Excesul de energie se descarcă „cum poate, scurgându-se în mod firesc pe canalele create deja de obișnuință, în centrii nervoși”. Mișcările produse astfel și străine de orice utilitate imediată constituie jocul:

c. comentarii critice (în special în viziunea lui E.Claparède). Este posibil ca surplusul de energie acumulată de copil să favorizeze jocul, dar nu se poate constitui o explicație a acestuia prin energia acumulată în exces. Nu se poate explica în acest mod forma determinată pe care o iau jocurile la toate animalele de aceeași speță. „Este inexact ca în jocurile lor copiii repetă acțiuni obișnuite (așa cum subliniază adeptii acestei teorii) ci, mai degrabă, îndeplinesc acțiuni noi pentru ei. Pe de altă parte, nu vedem oare și copii jucându-se chiar atunci când sunt foarte obosiți și cad adormiți pe jucăriile lor? Sau copii convalescenți amuzându-se în patucul lor, îndată ce s-au întremat puțin, fără a mai aștepta un surplus de forțe?”<sup>1</sup> Dacă analizăm atent constatăm că aceste prime două teorii susțin idei contrarii. Dacă prima consideră că jocul se naște atunci când copilul are nevoie de odihnă, (cu scopul de a se recrea), cea de a doua, dimpotrivă, consideră ca atunci când copilul acumulează un surplus de energie, deci se află la maximum potențialului său activ, recurge la joc. Explicațiile fiecareia dintre ele sunt superficiale.

### 1.2.3. Teoria exercițiului pregător

- a. autor / autori și momentul istoric al apariției: Karl Gross în 1896;  
 b. conținut specific: este psihologul care a abordat pentru prima dată jocul dintr-o perspectivă biologică, formația sa profesională bazală fiind aceea de biolog. Astfel, jocul a fost analizat nu doar la om ci și la animale, încercând a descifra nu numai determinismul imediat ci și semnificația funcțională a jocului, rolul lui în conservarea vieții. Privit dintr-o astfel de perspectivă, se constată că jocul variază după categoriile de animale și că, analizând activitățile ludice în cadrul aceleiași categorii se constată o serie de asemănări între acestea și activitățile ulterioare ale speciei respective aflată la vârsta adultă. „Cu alte cuvinte, există aproape tot atâtea tipuri de jocuri câte instincte sunt - jocuri de luptă, jocuri de vânătoare, de întrecere, jocuri erotice etc. ...Puiul de pisică, de pildă, se năpustește pe „frunza uscată stârnită de vânt, cum se va năpusti mai târziu pe un șoarece sau pe o pasăre (...) Ajungem, deci, să considerăm jocul ca pe un exercițiu pregător pentru viața serioasă.”<sup>2</sup> Citându-l pe Gross, Claparède este de acord cu acesta când afirmă că animalul nu se joacă pentru că este tânăr, ci are o tinerețe pentru că simte nevoia să se joace. Există și alți autori care, înainte sau după Gross, au avut intuiția acestei funcționalități a jocului; este vorba despre Froebel care a pus jocul la baza întregului său sistem educațional sau P. Souriau.

<sup>1</sup> Claparède, E., *op. cit.* p. 61.

<sup>2</sup> Claparède, E., *op. cit.* p. 61

c. *comentarii critice*. Această teorie a fost supusă unor critici serioase, în special de către școala lui Stanley Hall, care nu poate accepta ca jocul să fie o pregătire pentru viitor întrucât aceasta contrazice ideea sa potrivit căreia copilăria este dominată de rămășițe ale trecutului. Patrick atrage atenția asupra faptului că, în afara jocurilor de imitare, celelalte jocuri nu se aseamănă deloc, sau aproape deloc cu activitățile de la vârsta adultă. Patrick are, de altfel, o teorie foarte apropiată de aceea a recreării. Rabick îl acuză pe Gross de confuzie între joc și învățare, deoarece consideră că jocul ar avea ca funcție dobândirea unor anumite deprinderi, funcție pe care, autorul amintit o consideră specifică învățării și nu jocului. *În acest mod de a pune problema, apare o confuzie majoră între joc-învățare dirijată, conștientă (ca forma fundamentală la vârsta școlară) și învățarea ca activitate psihică înțeleasă în sens larg psihologic, ca activitate de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu și dezvoltarea psihocomportamentală*. Potrivit acestui sens, Paul Popescu Neveanu îi dezvaluie o fațetă mai complexă, înțelegând-o ca proces de asimilare activă de informație (retenție mnezică) însoțită de achiziționare de noi operații și deprinderi. Are, în consecință, o latură informațională și una operațională (formativă). Dar, achiziția de cunoștințe și dezvoltarea de operații și deprinderi se realizează cu scop explicit în activitatea de învățare de tip școlar, dirijată și conștientă; nu înseamnă că prin joc și, mai târziu, prin muncă, nu se achiziționează informații și nu se formează operații și deprinderi, chiar dacă ele nu sunt urmărite în mod explicit, nu se constituie ca scop în sine al activității. Jocul, în fond, nu are un scop, iar munca are finalități adaptative de ordin socio-economic cu nuanțe complexe. De aceea, a realiza o contrapunere a jocului și a învățării (în sens larg) de maniera celei menționate, nu este un argument pentru a combate teoria lui Gross, chiar dacă aceasta are lacunele sale.

Mai sunt și alți critici ai teoriei lui Gross, venind cu argumente de fond sau de formă. După opinia lui Claparède, oricât de legitimă ar fi interpretarea fiziologică a jocului, abordată de Gross, ea nu este în stare să explice în profunzime și în totalitate diversele modalități ale acestuia. Elkonin<sup>1</sup> susține că Gross intuiește (chiar dacă nu înțelege și, deci nu explică) însemnătatea deosebită a jocului pentru dezvoltare și din acest punct de vedere el își aduce o contribuție notabilă. Teoria lui K.Gross furnizează un set de explicații interesante despre diversitatea tipurilor de jocuri la diferite spețe de animale și despre locul și rolul acestora în traiectoria dezvoltării de la stadiul de pui la acela de adult și subliniază faptul că, pe măsură ce este vorba de „pui” ai unor viețuitoare aflate la un nivel tot mai înalt pe scara filogenetică, complexitatea jocului crește.

#### 1.2.4. Teoria jocului ca stimulent al creșterii

a. *autor / autori* și momentul istoric al apariției: H.Carr, începutul secolului al XX-lea;

b. *conținut specific*: autorul consideră și el jocul ca fiind un exercițiu, dar funcțiile ludice nu se referă la dezvoltarea și perfecționarea instinctelor, jocurile nefiind „pre-exerciții” ci, mai degrabă „post-exerciții” cu rol în întreținerea instinctelor deja existente. Se apropie de teoria anterioară întrucât ambele prezintă ideea biologică sugerată de evoluționiști, ideea unui raport de întreținere a funcției-organ, idee prezentă în formularea cunoscută „funcția creează organul”.

c. *comentarii critice*: Wundt critica această viziune biologizantă susținând că finalismul nu poate ține loc de cauză, iar E. Claparède atrage atenția asupra faptului că jocul copiilor, departe de a fi pre-exercițiu al unor instincte sau conduite utile, reproduce ceea ce îl impresionează pe copil, ceea ce determină asimilarea realității, integrarea ei ca act de trăire, „fapt ce va constitui treptat un vast bagaj de posibilități și disponibilități de a reacționa” (Ursula Șchiopu). Exemplul dat de Claparède este legat de universalul joc cu păpușile în care el considera că nu se exercită la copii instinctul matern, „ci o infinitate de stări afective, de disponibilități nuanțate subtil și de trăiri necesare în procesul adaptării. În consecință, jocul realizează un pre-exercițiu mai mult mental, psihologic. Nu pre-exercițiul explică simbolistica jocurilor, ci o anumită dezvoltare a structurilor mentale contribuie la construirea acestora”<sup>2</sup>. S-a

<sup>1</sup> Claparède, E. *op.cit.*, p. 61

<sup>2</sup> Schiopu, U., coordonator, *Probleme psihologice ale jocurilor și distracțiilor*, EDP, București, 1970, p.32

conturat în acest mod o ipoteză funcționalistă psihologică preluată ulterior de Baldwin care i-a adăugat tente intelectualiste mai pregnante.

#### 1.2.5. Teoria exercițiului complementar

a. *autor / autori* și momentul istoric al apariției: este o altă variantă a teoriilor care văd în joc un exercițiu; în consecință, ea continuă ideile avansate de Gross și Cart. Ipoteza jocului ce întreține tendințe și instincte este cunoscută în psihologie sub denumirea de teorie a exercițiilor complementare sau a compensație. Ea cunoaște tratări specifice la Freud, Jung, Adler, convertită fiind pe planul complex al psihologiei abisale. Konrad Lange, tot la început de secol, prezenta varianta sa legată de jocul ca exercițiu complementar;

b. *conținut specific*: în forma ei clasică, însă, ea privește jocul ca o activitate ce facilitează și suplimentează întregul proces al creșterii, inclusiv consolidarea somatică prin exercițiul muscular, în special.

K. Lange subliniază, dincolo de contribuțiile lui Gross și Carr, o latură deosebită a jocurilor exercițiu el susținând că jocul este o activitate de proiectare și concomitent de compensare mai ales a acelor funcții care sunt comandate de cerințele directe ale vieții și de trebuințele implicate în viața curentă dar și de acelea pe care viața le solicită în măsură inegală, latent, implicit, în consecință, jocul servind la subtila adaptare a copilului la mediu. Teoria compensației are o multitudine de variante. Chiar Carr completează această idee susținând că prin joc copilul își estompează o serie de instincte neoportune sau periculoase în raport cu stilul de viață mai evoluat al omului modern; exemplul dat este cel legat de tendințele războinice care nu se anulează prin joc ci jocul are rol de canalizare a personalității, de a degaja dezvoltarea acesteia de opresiunea unor astfel de tendințe. Carr face referire în mod explicit la unele tendințe înnăscute care se supun efectelor chatactice ale jocului, cum ar fi, de pildă, instinctul de pândă, antrenat și atenuat prin jocurile de competiție și instinctul sexual atenuat prin dans. Acțiunea chatactică este mai puțin evidentă la copilul mai mic și se nuanțează la copiii mai mari.

c. *comentarii critice*: această teorie subliniază, în fond, teoriile anterioare arătând că jocul nu este pre- exersare a unor tendințe ce abia se dezvoltă, nici o post- exersare a unor tendințe existente deja, ci are rol de a crea alte funcții la care viața serioasă va face apel mai târziu. În esență, teoria compensației este un adaos la teoriile anterioare, păstrând, alături de acestea limitele lor, limite ce rezidă, în special în imposibilitatea de a explica plener și integral multitudinea de jocuri, complexitatea jocului la copil.

#### 1.2.6. Teoria lui J. Piaget

a. *conținut specific*: în esență, jocul este pentru psihologul elvețian Jean Piaget o activitate de asimilare, activitate ce are o funcție dublă: prima este aceea de repetiție activă și consolidare, prezentându-se sub forma de asimilare funcțională sau reproductivă, responsabilă de dezvoltarea prin funcționalitate (idee ce se apropie de teoriile anterioare); a doua funcție este una de factură mentală și constă în „digestia mentală”, aspect explicat îndeosebi prin modul în care vede autorul rolul jocului în evoluția copilului. Astfel, jocul este o activitate de asimilare ce se complică treptat, încorporând o vastă simbolică de-a lungul ontogenezei timpurii, în special. „Prin repetări de conduite în joc sau în afara acestuia, se constituie treptat *scheme de acțiune și scheme mentale corespunzătoare acțiunilor, controlului și reprezentării acestora*”<sup>1</sup> ca expresie a asimilării și acomodării (ultima bazându-se pe prima în sensul că o schemă asimilată acomodează structurile integrative ale schemelor anterioare). Odată elaborată o schemă, asimilarea ei permite reproducerea ei sub efectul comenzii mentale; astfel, de pildă, schemele senzorio-motorii pot fi reproduse în condiții foarte diferite. *Jocul simbolic* constituie polul extrem al asimilării realului după J. Piaget; el este pentru inteligență ceea ce este jocul de miscare pentru planul senzorio-motor. În jocul simbolic copilul folosește imagini care sunt, în fapt, imitați interiorizate.

J. Piaget distinge caracteristicile imaginilor (reprezentărilor) ce se construiesc în condiții de viață curentă de acelea care se formează în joc. În vreme ce imaginile din prima categorie se cer a fi cât mai exacte, respectându-se cerința fundamentală a cunoașterii umane, imaginile

<sup>1</sup> Șchiopu, U., coordonator, *op. cit.*, p. 35

utilizate în joc nu se subordonează în mod obligatoriu acestei cerințe. Prima categorie de imagini se integrează în situații problematice concrete ce țin de adaptare, a doua categorie se subordonează eventual cerinței de a fi satisfăcută trebuința de joc. De asemenea, în vreme ce reprezentările (imaginile) formate în afara jocului (simbolic subliniem noi) sunt reflectarea pe plan mental a unor obiecte sau fenomene particulare ce reprezintă o clasă mai mare de obiecte, în jocul simbolic, obiectul simbol este, mai degrabă, *un substituent al unui obiect real*. Astfel, bățul poate fi cal, spadă, lopată etc. în funcție de necesitățile de joc ale copilului; calul, spada, lopata oarecare sunt, la rândul lor substitute ale tuturor obiectelor incluse în clasa respectivă.

În consecință, obiectele sunt folosite în jocul simbolic spre a evoca și substitui alte obiecte și acțiunile determinate de acestea; acest joc are caracter situativ. Comentând toate acestea J. Piaget acreditează ideea că jocul propriu-zis se naște odată cu ficțiunea, pe care o întreține ca atare. Dar autorul recunoaște și existența unor jocuri anterioare jocului propriu-zis, pe care le denumește forme rudimentare, de exercițiu, care se deosebesc fundamental de jocul de ficțiune. Acesta din urmă are o geneză complexă la începutul celui de al doilea an de viață. Jocul simbolic decurge din gândirea infantilă a copilului și servește asimilării realului în sisteme simbolice și are un rol esențial la dezvoltarea echilibrului dintre asimilare și acomodare.

În timp, ficțiunea de joc va fi eliminată din regulile acestuia, pe măsură ce jocul capătă un caracter tot mai socializat, membrii participanți trebuind să se supună unor reguli care, în mod necesar nu mai pot ține doar de ficțiunea fiecăruia dintre parteneri. Asupra concepției piagetiene se va mai reveni în capitolul legat de evoluția jocului la copil. De remarcat în acest punct este, însă, contribuția majoră a acestui psiholog în domeniul abordării teoretice a jocului infantil.

*b. considerații critice:* deși este una dintre cele mai importante contribuții în domeniu și teoria piagetiană a suportat o serie de critici. Autorul a reușit să trateze mai în profunzime aspectele legate de dialectica specifică a jocului. „Detașând fenomenul de simbolistică drept element ce decupează mai clar această conduită din categoria conduitelor complexe, J. Piaget consideră că există o perioadă (coincidentă cu prima și o parte din a doua copilărie) când jocurile au un caracter egocentrist. Referirile la egocentrism ca element dominant în jocurile copiilor mici sunt discutabile. În ansamblul său însă, teoria lui J. Piaget creează un cadru psihologic plauzibil și multilateral al jocului, cu diferențele sale specifice”<sup>1</sup>.

La teoriile prezentate până în acest moment se mai adaugă o serie de alte contribuții ce se cer a fi menționate. Este vorba de contribuția adusă de A. Gesell care vede în joc o cale de socializare și culturalizare a copilului. Fundamental concepția sa nu se îndepărtează de aceea piagetiană, dar modul de observare și de analiză a jocului la cei doi cercetători este foarte diferit. Dacă prin observațiile sale J. Piaget evoluează spre o filozofie a psihologiei, relevând rolul jocului în dezvoltarea psihică, A. Gesell observă jocul având ca obiectiv fundamental *conduita de joc cu particularitățile sale*. Psihologi ruși, ca D. B. Elkonin, de pildă, recunosc meritele teoriilor anterioare, aduc o serie de critici fiecăreia dintre ele și subliniază, am spune ca o contribuție proprie, rolul condițiilor externe asupra jocului copiilor și, implicit, prin calitățile și manifestările acestuia, asupra dezvoltării copilului. Astfel, se recunoaște jocului, odată în plus, chiar dacă dintr-o altă perspectivă funcția sa profund formativă. L. S. Vâgotski este cel ce subliniază într-o manieră specifică rolul formativ al jocului. El recunoaște acest rol deplin jocului, în condițiile în care cerințele manifestate față de copii (prin regulile sau sarcinile de rol ale jocului, prin subiectul acestuia) depășesc cu puțin nivelul psihic al copilului. Această situație a cerințelor pe ceea ce autorul numește „zona proximei dezvoltări sau a dezvoltării apropiate” face ca jocul să împingă înainte dezvoltarea. Această idee nu intră în contradicție cu necesitatea respectării particularităților de vârstă ale copilului dar atrage atenția asupra riscurilor substimulării pentru dezvoltare.

### 1.3. Clasificarea jocurilor

<sup>1</sup> Șchiopu, U. - coordonator - *op. cit.* p. 37

Odată cu elaborarea teoriilor despre joc autorii ce și-au canalizat atenția spre acest domeniu au realizat și foarte interesante clasificări ale jocului. Există clasificări după scheme mai simple sau mai complexe, după un singur criteriu sau după mai multe, având la bază o viziune sincronică sau una diacronică (longitudinală). Vom prezenta câteva dintre acestea având ca bază lucrarea citată, coordonată de U. Șchiopu.

1.3.1. B. *Querat*<sup>1</sup> amintește trei categorii de joc:

- jocuri cu caracter ereditar (de luptă, de urmărire, de vânătoare);
- jocuri de imitație privind activitățile specific umane; în această categorie autorul le include și pe cele cu praștia, cu arcul alături de cele de-a familia, de-a vizita etc.;
- jocuri de imaginație.

Cum nu se poate decela un criteriu clar al acestei clasificări este destul de greu de stabilit dacă un anumit joc este de imitație sau de imaginație; chiar jocurile denumite ca ereditare sunt preluate, în fapt, prin imitație, de către copiii mai mici de la cei mai mari.

1.3.2. K. *Gross* clasifică jocurile păstrând aceeași lipsă fundamentală. El găsește următoarele categorii:

- jocuri de experimentare
- jocuri de funcții generale
- jocuri senzoriale
- jocuri motorii
- jocuri intelectuale
- jocuri afective
- jocuri de voință

1.3.3. E. *Claparède* pleacă de la clasificarea lui *Gross* și o elaborează pe a sa în următoarea structură, gândind că interesează, în special *direcția formativă a jocurilor*:

- *jocuri de funcții generale* - cu următoarele subcategorii:
  - jocurile senzoriale; în acest cadru a grupat toate jocurile care antrenează capacitățile senzoriale; exemple: jocurile cu trâmbițe, fluiere, zbârnâitori, cutii de muzică, caleidoscoape, mâzgăleală cu creioane colorate sau cu alte instrumente de colorat. cu degetele cu vopsea etc.
  - jocurile motorii, antrenează îndemânarea, coordonarea mișcărilor, agilitatea. Exemple de astfel de jocuri sunt: jocul cu mingea, cu elasticul, cu coarda, gimnastică, aruncatul cu praștia etc,
  - jocurile psihice sunt, la rândul lor de două feluri:
    - intelectuale, care solicită o activitate intelectuală complexă, antrenează strategii ale gândirii cu grade diferite de complexitate; ex: loto, domino, șah, asociații verbale, jocuri ghicitoare, enigme etc.
    - afective antrenează o gamă variată de emoții cu conotații negative sau pozitive (suportarea apei foarte reci, jocuri ce antrenează emoții estetice în desen, pictură, de pildă, jocurile tip farsă etc.).  
Autorul trece autostăpânirea jocurilor de inhibiție în categoria aceasta, deși în acest caz apar elemente volitive.
- *jocuri privind funcțiunile speciale* care cuprind următoarele cinci subcategorii:
  - jocuri de luptă
  - jocuri de vânătoare
  - jocuri speciale (prin care se imită comportamente sociale; ex: jocul de-a ședința, de-a plimbarea, formarea de tabere etc.)
  - jocurile familiale (tot de imitație dar a comportamentelor specifice cadrului social familial)
  - jocuri de imitație

<sup>1</sup> Querat, B., *Les jeux de l'enfant*, Paris, Alcan, 1905

Clasificarea aceasta este și ea discutabilă, în primul rând pentru că pe măsură ce crește copilul încorporează într-un singur joc un număr de categorii care se consideră a fi distincte. Pe de altă parte este greu de plasat în acest context un joc cu reguli care înglobează și aspecte intelectuale și afective și volitive.

1.3.4 *W. Stern*, psiholog structuralist, clasifică jocurile în:

- *individuale*, posibile la toate vârstele dar cu nuanțe diferite
- *sociale*, apar la un moment dat și cunosc o anume evoluție.

J. Piaget subliniază critic faptul că, de pildă în jocurile simbolice este greu de stabilit granițe între manifestările în formă individuală și cele cu mai mulți parteneri. Mai mult, el consideră că în fapt orice joc se dezvoltă cel puțin în fața unui socius imaginar.

1.3.5. *Charlotte Bühler* găsește următoarele categorii:

- jocurile funcționale (senzorio-motorii)
- jocurile de ficțiune și iluzie
- jocurile receptive (de consum- contemplare, participare pasivă, cum sunt cele cu elemente din povești)
- jocurile de construcții
- jocurile colective

Și în acest caz nu se găsește un criteriu unic, categoria a treia este asimilabilă la alte categorii, iar jocul de construcție este considerat de alți autori ca o categorie ce face trecerea de la conduita ludică la aceea ocupațională.

1.3.6. *J. Decroly* realizează o clasificare ce include:

- jocuri care se raportează la dezvoltarea percepțiilor senzoriale și la aptitudinea motorie; ele cuprind :
    - jocurile vizuale de culori
    - jocurile de forme și culori
    - jocurile de distingere a formelor și direcțiilor
    - jocuri motorii și auditiv-motorii
  - jocurile de imitație aritmetică
  - jocurile raportate la noțiunea de timp
  - jocurile de inițiere în lectură
  - jocurile de gramatică
  - jocurile de înțelegere a limbajului
- Clasificarea este lipsită de criterii.

1.3.7. *A. Demarbre* analizează într-o lucrare a sa 200 de jocuri pe care le clasifică în funcție de vârsta copilului și de gradul de activism:

- jocuri foarte active
- jocuri active
- jocuri de slabă intensitate

1.3.8. *J. Piaget* împarte jocurile în trei categorii:

- a) jocuri exerciții
- b) jocuri simbolice
- c) jocuri cu reguli

În etapele inițiale gruparea este evidentă; ulterior se pot înregistra și combinații, în sensul că un joc la o vârstă mai înaintată a copilăriei poate avea caracteristici corespunzătoare nu doar uneia dintre categorii. Fiecare dintre categorii cuprinde subcategorii proprii:

- **a) jocuri exerciții:**
  - jocuri funcționale simple:
    - pre-exerciții
    - exerciții

- post-exerciții

Predomină la vârstele mici dar nu se manifestă exclusiv acum ci apar în forme specifice chiar și la adulți.

Aceste jocuri exerciții sunt divizate de către J. Piaget în alte două categorii polare:

- a.1) *jocuri senzorio- motorii sau de mânăuire* (manipulare)
  - ◇ jocuri exerciții simple care facilitează însușirea unei conduite ludice, în care se trage, se împinge, se târăște, se divide, se manevrează butoane etc.; adesea ele au la bază reacții circulare terțiare, experiențe proprii inteligenței senzorio-motorii
  - ◇ jocuri de combinații fără scop caracterizate prin faptul că recurg la dezmembrarea și reconstituirea de obiecte, adesea fortuită: sunt mai mult exerciții funcționale. În această categorie autorul integrează jocurile de distrugere care adesea sunt animate de curiozitatea ce stă la baza inteligenței.
  - ◇ jocuri de combinații de obiecte și acțiuni cu scopuri

Toate se caracterizează prin plăcerea acțiunii, prin dorința de manifestare activă și de stăpânire a activității. Acest gen de jocuri se dezvoltă ulterior în cel puțin trei direcții: 1. fie că se încorporează în acțiune, reprezentări ale imaginației și se transformă în jocuri simbolice; 2. fie că se socializează angajându-se în direcția jocurilor cu reguli; 3. fie că duc la formarea de mișcări utile în adaptarea la viața cotidiană, desprinzându-se de conduita ludică.

- a.2) *jocuri de exersare a gândirii* (de tip calamburi, anagramări, discuții spirituale realizate în forma ludică) se clasifică după o schemă asemănătoare.

- ◇ Autorul afirmă că întrebările exasperante de tipul "Ce este asta?" "De ce?" ce apar în conduita verbală a copilului antepreșcolar și preșcolar fac parte din astfel de manifestări ludice destinate exersării în plan intelectual, dacă ele sunt însoțite de tending de amuzament.
- ◇ Fabulațiile sunt și ele astfel de jocuri

- **b) jocuri simbolice**, la rândul lor pot fi subcategorisite:
  - b.1) *jocuri cu o simbolistică conștientă*; ele sunt legate de aspecte multiple ale vieții ce se asimilează<sup>1</sup>
  - b.2) *jocuri cu o simbolistică inconștientă* (cu o anume valoare chatartică și compensatorie uneori: de exemplu, copilul neglijat de mama care are un bebeluș se joacă cu două păpuși inegale: cea mai mică este trimisă în călătorie iar cea mare rămâne cu mama)

Piaget recunoaște ca este greu să se deceleze net între simbolistica primară și cea secundară dar face referiri de detaliu care îl departajează de modalitățile specifice în care este interpretată și analizată simbolistica de către alți psihologi, în special de către freudiști.

**Aprofundare:**

*Sarcină: analizați comparativ și comentați aspectele de mai jos:*

*Piaget recunoaște rolul jocului simbolic în maniera în care îl semnaleză și Pavlov prin afirmația că omul este singura ființă capabilă să „fie” unde nu este și, „să nu fie” unde este. J. Piaget distinge trei categorii de scheme de tip simbolic:*

<sup>1</sup> Asimilarea, în concepția piageriană are o serie de sensuri care gravitează în jurul ideii de transformare a percepțiilor până la a le face identice cu gândirea proprie, adică identică cu schemele disponibile. A asimila înseamnă a conserva și într-un anumit sens a idenlifica. Ea este un proces comun vieții organice și activităților mintale fiind deci o modalitate acțională comună fiziologicii și psihologiei. Asimilarea spontană se exprimă prin imaginația creatoare (după U. Șchiopu, *op. cit.* p. 47)



- *schema de operate cu simboluri de tip A1, cea mai simplă: exprimă proiectarea de acțiuni pe obiecte noi: păpușa mănâncă, doarme, plânge etc. Ea nu implică în mod necesar o generalizare ci o simplă proiectare simbolică;*
- *scheme de operare cu simboluri de tip B1 se caracterizează prin proiectarea de scheme de imitație pe jucării și obiecte: copilul imită cearta celor din casă punând papisile să se certe, imită modul de a vorbi la telefon al cuiva cunoscut transferându-l asupra ursulețului etc.*

*Schemele A1 și B1 sunt scheme de proiectare.*

- *schema de tip A2 constă în asimilarea caracteristicilor unui obiect oarecare în conduita curentă. De exemplu copilul plimbă degetele pe masă și spune: „degetele se plimbă”, apoi convertește totul într-un simbol spunând „pisica aleargă” (după U. Șchiopu);*
- *schema de tip B2 este tot de asimilare dar constă în încorporarea evenimentelor trecute și în crearea de simboluri de completare; ex.: copilul se joacă de-a ascunselea cu un vecin plecat de mai mult timp;*
- *Piaget vorbește li de o schemă de tipul A3, o prelungire a tipului A2 și B2, schema de combinare simplă, ce duce la construcția de scene întregi în loc de asimilări parțiale și nelegate între ele. Astfel, fetița își sfătuiește păpușa în timp ce o hrănește în același mod în care primește sfaturi de la mama; o pune să se uite la TV și-i povestește ce vede etc;*
- *Scheme de timpul B3 cuprind combinații compensatorii; copilul căruia i s-a interzis să se joace cu apa și nisip face ca ursulețul lui să se „joace cu acestea” într-un mod foarte complicat și elaborat; sau copilul căruia i se interzice să meargă în camera în care se zgrăvește „povestește unui prieten imaginar” cum un alt băiețel a intrat acolo și i-a căzut în cap scara etc.*

*În toate aceste tipuri de scheme există combinații mai simple și mai complexe.*

- *Tipul C3 este o combinație lichidatoare și se manifestă, în special, în situații penibile, în care copilul recurge fie la compensare, ca anterior, fie că acceptă situația transfigurând-o simbolic; exemplu: copilul căruia nu-i place să doarmă pe întuneric în cazul în care trebuie să o facă se va juca punându-și păpușa sau mașinuța să facă același lucru și explicându-i că așa trebuie, că așa e bine.*
- *Scheme de timpul D4 reprezintă o formă extremă a simbolisticii ludice denumită de Piaget combinare simbolică anticipativă și constă în includerea unor combinații anticipative privind consecințe posibile ale imprudențelor sau ale situațiilor de neascultare. Exemplul copilului chemat să înoate în bazin care povestește jucăriei că el a aflat că odată un băiețel sa dus și s-a înecat...etc.*

Schemele simbolice caracterizează jocurile simbolice (cu subiect) și fac posibilă delimitarea a trei stadii de evoluție a acestora:

1. utilizează scheme simple de tipul A1, 2 și B1, 2.
2. utilizează scheme combinatorii mai numeroase și mai variate
3. are loc un evident declin al simbolisticii ludice, lăsându-se locul treptat jocului cu reguli.

### • c) jocuri cu reguli

Și aceste tipuri de joc cunosc o interesantă evoluție ontogenetică. Ele apar odată cu preșcolăritatea și se dezvoltă plinar în școlăritatea mică. Cuprind următoarele subgrupe: cu reguli spontane, respectiv cu reguli transmise de la o generație la alta.

De asemenea, după sfera antrenată pot fi: senzoriale (cu mingea, cu bile) simple sau mai complexe, respectiv intelectuale (jocuri cu cărți, jocuri cu jetoane etc.) simple sau mai complexe. Se constată că această clasificare a lui J. Piaget are la bază criteriile psihologice.

Există o serie de alte clasificări. De pildă, există clasificări după criteriul:

- rolului formativ al jocului
- caracterul de complexitate
- numărul partenerilor
- natura activităților antrenate:
  - *jocuri de creație*, ca o creație cu materiale și obiecte, inclusiv vizând construcțiile, sau ca o creație cu roluri; în acest din urma caz apar jocuri cu

subiecte diversificate: cu subiecte din viața cotidiană, respectiv cu subiecte din basme și povestiri, în ambele simbolistica ludică putând să fie plener antrenată;

- *jocul cu reguli*: în care se află pe primul plan mișcarea însoțită sau nu de text și muzică sau sub forma de competiție sportivă / desfășurate doar pe plan mental cu exersare a memoriei, gândirii, imaginației.

*Jocurile didactice* pot fi asimilate uneia sau alteia dintre categorii, le păstrându-și drept caracteristică faptul că:

- au clare funcții formative
- derivă dintr-o intenționalitate educativă

#### 1.4. Funcțiile jocului

Faptul că jocul are un rol deosebit de important în viață și evoluția copilului este demonstrată prin atenția deosebită ce i s-a acordat de către psihologi și nu numai. Multiplele clasificări implică, direct sau indirect, și ideea de funcții ale jocului, literatura de specialitate decelând:

- funcții esențiale
- funcții secundare
- funcții marginale ale jocului.

Funcția **principală** a jocului se exprimă în *asimilarea practică și mentală a caracteristicilor lumii și vieții*. Este o funcție de cunoaștere, ea garantând „dozarea subtilă a caracteristicilor cognitive ale jocului, adâncirea acestora pe parcursul consumării sale”<sup>1</sup>. Acțiunea diferențiată a acestei funcții determină aderări individuale, specifice ca nuanță și intensitate la anumite jocuri; sunt preferate anumite jocuri la un moment dat, curiozitatea și atenția trezită de ele fac ca cel mic să părăsească alte jocuri, apoi, la rândul-le sunt părăsite sau se convertesc în variante noi mai complexe.

- altă funcție importantă este aceea de *exersare complexă stimulativă a mișcărilor, de contribuție activă la creșterea și dezvoltarea complexă*. Este funcția pusă în evidență în special, de Carr și Gross. Se manifestă ca funcție principală în copilărie și în perioada adolescenței devenind treptat o funcție marginală.
- funcția *formativ-educativă* este, de asemenea, deosebit de importantă; a fost pusă în evidență de timpuriu de pedagogi ca Fröbel și dezvoltată de pedagogia modernă.

Jocurile sunt întâia școală a energiei, conduitei, gesturilor, imaginației etc. Printre funcțiile secundare ale jocului se numără:

- funcția de echilibrare și tonificare
- funcția de compensare
- funcția terapeutică utilizată în *ludoterapie care este socotită și ca funcție marginală fiind utilizată cu succes în cazurile maladive*. Ea se constituie pe seama proprietăților proiective ale jocului.

#### 1.5. Evoluția jocului în ontogeneză

##### 1.5.1. Jocul în primul an de viață

Acum se constituie primele forme de joc. Ele se clasifică după mai multe criterii (U.Șchiopu):

- a) după structura psihologică a componentelor ce se organizează și se integrează în activitatea și comportamentul de tip ludic:
  - jocuri simple
  - jocuri mai complexe, de exercitare generală motorie și senzorio-peiceptivă
  - jocuri verbal- intelectual
  - jocuri cu antrenări complexe psihologice (în special organizate de adult prin intermediul jucăriilor)

<sup>1</sup> Șchiopu, U., - coordonator - *op. cit.*, p.52

b) după funcțiile formative îndeplinite:

- cu rol de organizare și fixare a unor structuri simple și complexe de mișcări și intenționalități (jocuri de mânuire)
- jocuri care organizează și fixează structuri verbale simple și complexe
- jocuri prin care se flexionează planul general intelectual (jocuri cu subiect foarte simplu, sugerat de jucării sau de momente concrete ale vieții zilnice).

Prima formă elementară de conduită ludică este **contemplarea activă** născută din necesitatea de orientare-investigare a copilului, ca expresie a trebuinței elementare de cunoaștere. Jucăria în balans, propriile mânuțe, devenite pe la șase luni o jucărie mereu la îndemână sunt contemplate activ, provoacă bucurie. Jocul cu mâinile se complică treptat, capătă note de intenționalitate definită.

Îi urmează jocul de **manipulare a obiectelor**, apucare, lovire, împingere, tragere. Copilul realizează actele cu intenționalitate și conduitele sale simple în plan motor sunt însoțite de un acompaniament afectiv cu valențe energizante. Jocul de **vocalizare** apare tot în această perioadă: gânguritul urmat de emisii silabice. Combinațiile dintre jocurile de manipulare și cele de vocalizare sunt de natură a stimula relațiile cu adulții având importante valențe și în planul socializării. Este perioada când copilul se joacă fără probleme singur, dar începe să prefere prezența unui „spectator”, partener chiar dacă jocul cu el este ceva mai dificil și este posibil, în forme rudimentare de la 6 luni, când se conturează o nouă etapă a relației copil- adult.

Jocul penetrează din ce în ce mai mult în viața copilului și devine, treptat, cale importantă de dezvoltare psihică în etapa de debut a existenței sale, alături de acele momente care nu sunt neapărat impregnate de aspecte ludice (hrănirea, „cererea specifică” de curățenie etc.). Copilul învață în permanență. După vârsta de 6 luni jocurile cu primele frânturi de cuvinte se complică; li se adaugă jocul cu picioarele, mâinile care continuă să fie obiecte de joacă dar și instrumente utile în jocul cu alte jucării.

În general, conduita de mânuire a jucăriilor devine mediată de un plan mental relativ evoluat, coordonată mental - prezent situativ - dar și anticipativ. (U.Șchiopu) Obiectul permanent, apoi primele reprezentări fac posibile alte raporturi cu lumea exterioară. Mai toate activitățile non-ludice se prelungesc acum în joc (baia zilnică, ora de masă devin momente de joc). Acum se schițează primele motive ludice interne, conduita ludică devine treptat releu de transmitere a informației dar și rezultat al cunoașterii. Treptat **jocul devine o activitate investită cu funcții formative, o formă de activitate prin care se reflectă realitatea obiectivă**. Jucăria își câștigă din ce în ce mai mare importanță în lumea copilului.

Copilul dorește să se joace introducând treptat elemente de imitație în jocul lui și chiar aspecte simbolice simple „se preface că”. **Jocul simbolic** acum este de scurtă durată, cu secvențe discontinue, instabil. Se caracterizează în această etapă prin:

- posibilitatea de a executa unele acțiuni în afara contextului situativ în care s-au constituit schemele acționale corespunzătoare;
- este angajată din ce în ce mai mult capacitatea de a crea și combina în mod variat acțiunile copilului în absența obiectului, conturându-se funcția de prefigurare și anticipare a acțiunii;
- sunt implicate simbolurile verbale (ne aflăm la 12-18 luni);
- se constituie ca teren de desfășurare a gândirii, locul de creare și rezolvare a situațiilor problematice;
- jocul simbolic angajează primele elemente ale activității imaginative prin construcția planului fictiv elementar.

La această vârstă se ajunge pentru prima dată la imitație în jocurile în „oglină” (de tip „cu-cu!”), jocurile precedate de imitația reflexă, de răspunsul prin imitație activă la conduita altora și urmate de jocul simbolic în care imitația devine mai complexă.

**Proba de autoevaluare nr. 1:**

*Este utilă lectura și analiza detaliate ale secvenței corespunzătoare din lucrarea coordonată de U. Șchiopu, (p.62-70) cu următoarele sarcini:*

- \* listarea principalelor forme de joc în ordinea apariției lor;
- \* descrierea analitică a fiecăreia;
  - \*\*semnalarea rolului formativ în plan: intelectual- afectiv- social;
  - \*\*semnalarea modalităților de stimulare de către educator;
- \* argumentarea rolului jucăriei în această perioadă;

*Paginile 71-77 se pot constitui ca material de raportare pentru următoarele sarcini:*

- \* exemplificare multiplă de etape ale apariției imitației;
- \* argumentarea rolului imitației în socializare și a semnificației specific umane implicate de jocul copilului în această perioadă; se vor analiza aspectele educative implicate

;

- \* analiza condițiilor de viață ca factor de influență asupra jocului; precizarea rolului adultului în dezvoltarea jocului la copilul până la un an.

*Argumentați necesitatea dirijării jocului copilului pentru a se asigura valențele educative.*

### 1.5.2. Jocul copilului între 1 și 3 ani

Copilul continuă să fie preocupat de mânăuirea obiectelor din preajmă. În contextul jocului de mânăuire se înregistrează, însă, o serie de aspecte noi. Se câștigă în precizie și rapiditate copilul sesizează mai ușor caracteristicile deosebite ale obiectelor și are tendința de a transforma tot ceea ce este mai deosebit în câmpul său de percepție și acțiune în obiecte de joc. Fantezia copilului câștigă în suplețe. Un alt câștig este legat de plăcerea nu doar de a manipula obiectele ci, în special, de a le deplasa, de a le duce din loc în loc, fără discernământ. Curiozitatea copilului manifestă din ce în ce mai mult, căutarea de obiecte, chiar prin răsturnare de sertare, coșuri, prin crearea de „dezordine” după canoanele adultului fiind „pasiunea” lui la această vârstă (în special în prima perioadă). La căutare se adaugă plăcerea de a aduna obiectele-jucărie grămadă și apoi de a le arunca una câte una, acțiune considerată de către unii psihologi ca *formă primară activă a procesului de numărare*.

La un an și trei luni, copilul reușește ca, dintr-o grămadă de cuburi avute la dispoziție, să aleagă două pe care să le suprapună. De asemenea, după alte două luni copilul reușește să introducă un obiect mai mic (o biluță) într-un recipient (sticlă, vas cu gâtul subțire etc). Toate acestea certifică o mai bună coordonare bimanuală și oculo-manuală. Astfel de activități, făcându-i reală plăcere, devin jocuri practicate îndelung.

*Mersul* cu exersarea sa făcând plăcere se transformă într-un joc exercițiu. *Vorbirea* exersată îndelung cu mare plăcere are caracter de joc. Cum atenția copilului nu poate fi păstrată prea mult asupra aceluiși obiect sau în același tip de activitate avem în față un tablou al unei conduite caracterizată prin instabilitate, „animată de o permanentă mișcare și căutare. Copilul este preocupat de caracteristicile deplasării și mișcării corpurilor. Târăște cu plăcere după el jucării cu roți, le părăsește, apoi le reia, ducându-le în alte direcții, ca și când ar pipăi nesigur direcțiile, *ca și când direcția ar fi devenit obiect al curiozității și al jocului*” (p.79). Începând cu vârsta de doi ani, odată cu posibilitățile mai largi de deplasare și cu mai marea siguranță în mișcare, copilul câștigă o notă nouă în conduita sa; apare jocul „*de-a terminarea acțiunilor*” (U.Șchiopu), copilul ducând la bun sfârșit o acțiune comandată de adult sau inițiată de el însuși (închiderea ușii, așezarea unei jucării) și *atrăgând insistent atenția că a realizat ceea ce i s-a cerut sau ceea ce a vrut. Aceste conduite sunt „jocuri” pentru că se efectuează pentru plăcerea de a face și nu din necesitatea actului în sine.*

O altă formă de joc specifică acestei vârste este *dansul după muzica ritmată*. Acest joc este practicat în special pentru a atrage atenția celor din jur asupra sa, cu atât mai mult cu cât reacția acestora întărește plăcerea copilului. Ceea ce este caracteristic pentru această perioadă este faptul că o serie de activități ocupaționale capătă nota jocului exercițiu. Jocurile cu cuburi acum par a manifesta o „preferință pentru verticalitate” (Gesell). Pe la trei ani copilului începe

să-i placă a se juca cu creionul și hârtia manifestând o din ce în ce mai mare deschidere pentru influențele educative.

Perioada la care ne referim marchează și **începuturile simbolisticii ludice**. Ea se pune în evidență pe la un an și câteva luni; apare în forma „animării jucăriei - păpușa este pusă să meargă, mașinuța este pusă în mișcare etc. (schemă simbolică de tipul A1); păpușa pusă să doarmă cu mânuțele scoase afară, deasupra batistuței ce imaginează păturica, alături de care copilul se întinde „pretinzând" că doarme și el, reprezintă scheme simbolice de tipul B1, după Piaget.

Pe la trei ani simbolistica se poate complica. Astfel sunt imitate prin utilizare de simboluri o serie de conduite ale celor din jur. Fetița poate sta pe „scaun" la coafor discutând cu coafeza (imaginară) despre „fetița sa care nu prea mănâncă" reprezentată de păpușa aflată în poală. Formele de joc menționate se pare că au o durată relativ scurtă de manifestare acum, utilizarea de simboluri are caracter episodic, sunt relativ incoerente; odată cu înaintarea în vârstă, însă, jocurile copilului vor cuprinde din ce în ce mai multe motive simbolice. În această perioadă copilului îi face deosebită plăcere să se joace cu adultul. Dacă acesta „face ceva" în contextul jocului (construiește, deplasează o jucărie) copilului îi place să adauge și el ceva la acțiunea adultului, amuzându-se de contribuția proprie. De asemenea participă cu plăcere la jocurile cu mingea avându-l ca partener pe adult sau, în și mai mare măsură îi place să se afle în postura de „jucărie" a adultului în jocuri de tipul „Hopa mare!" când el este aruncat în sus de adult sau când este trântit în joacă pe pat etc.

### **Proba de autoevaluare nr. 2:**

- **Care este influența adultului asupra jocului copilului?**
- **În ce mod atitudinea adultului modelează conduita copilului?**
- **Care sunt caracteristicile jocului cu adultul în aceasta perioadă?**
- **Care sunt consecințele în plan educațional ale cunoașterii rolului adultului în evoluția jocului copilului între 1-3 ani?**

Perioada la care ne referim are o deosebită importanță în evoluția psihologică a copilului, iar, în contextul ei, jocul își aduce o contribuție majoră la această evoluție.

Astfel, jocul se constituie ca :

- un izvor bogat de impresii și atitudini;
- prim cadru de manifestare a simbolisticii ludice, cu rol deosebit în dezvoltarea gândirii copilului;
- context care rezolvă conflictul afectiv generat de disproporția imensă dintre ceea ce vrea și ceea ce poate să facă un copil de această vârstă;
- cadru de socializare, chiar dacă jocul copilului acum este mai degrabă marcat de individualism. Este adevărat că cel mic se joacă pentru propria sa plăcere, este adevărat că nu poate coopera în joc; este adevărat că nu-și poate concentra atenția vreme prea îndelungată ceea ce nu este de natură a stimula jocul cu altul (nici când acest altul este adultul) dar, în joc se simulează relații cu alții, în joc se „descarcă" tensiuni acumulate în relațiile cu alții. Spre sfârșitul perioadei, după ce o vreme s-a manifestat bucuria jocului „alături", a jocului în paralel cu un alt partener, copilul începe a fi capabil, pe secvențe foarte scurte, să se joace cu un partener; astfel, dacă un copil cară jucării cu un camion, un altul le poate culege pe cele care cad și le așează la loc (U.Șchiopu). Relațiile sociale începute în cadrul jocului se întretaie cu cele din afara lui, se împletesc, uneori generând conflicte, alteori rezolvând conflicte. Cert este că jocul cu valențele sale extraordinare are o contribuție deosebită în socializarea copilului, încă de la această vârstă.

**Aprofundare**

În baza lecturii analitico-sintetice a subcapitolului „Sociabilizarea copilului și jocul” (p.88-94) din lucrarea citată, coordonată de U. Schiopu), a capitolului „Jocul copilului antepreșcolar” din lucrarea „Omul, jocul și distracția” de E.Verza. Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc 1978 și a capitolului „Apariția jocului în ontogeneză” din lucrarea „Psihologia jocului” de D.B. Elkonin, EDP. București 1980 se va căuta răspuns argumentat următoarelor probleme:

- Particularitățile comunicării copilului cu adulții în cursul jocului.
- Valențele jocului pentru socializarea copilului antepreșcolar.
- Raporturi specifice ale relațiilor sociale extrajoc- joc.
- Forme specifice de „colaborare” la această vârstă.
- Premise ale jocului cu roluri la această vârstă.
- Ponderea jocului în viața preșcolarului - aspecte educaționale (cu sinteză a celorlalte aspecte).

**1.5.3. Jocul copilului preșcolar<sup>1</sup>**

Vârsta preșcolară este aceea care duce jocul pe culmile sale cele mai înalte. Jocul este acum modul de acțiune al copilului, este forma specifică și dominantă de activitate, este contextul ce dă substanță vieții preșcolarului, este cadrul ce face posibil progresul, evoluția sa în plan psihologic. La începutul perioadei copilul nici măcar nu distinge această formă de activitate de celelalte două, complementare- învățătura și munca; acest lucru devine posibil în jurul vârstei de 5 ani. După șase ani, deși nu pierde din pondere, jocul capătă forme în care se manifestă complexe elemente ocupaționale. „Vârsta preșcolară reprezintă un moment de evoluție psihică în care jocul capătă caracteristici noi ce-l apropie de alte feluri de activitate. Jocul este un fel de teren neutru pe care se revărsă întreaga experiență despre lume și viață a copilului, aceasta devenind prin intermediul lui mai subtilă, mai accesibilă.” (U. Șchiopu, p. 98) În această perioadă apar cele mai complexe, mai variate și mai interesante forme de joc. La finele ei, diversificarea este mai puțin evidentă, evoluția jocului conducând spre adâncirea și perfecționarea formelor și felurilor de joc conturate de-a lungul vârstei preșcolare.

În prima parte a perioadei se înregistrează trecerea de la jocurile de manipulare, sau mânăuire de obiecte caracteristice vârstei anterioare) la **jocul de creație, sub forma, jocului cu subiect și roluri și a celor de construcție**. Jocul de creație capătă cel mai important loc la vârsta preșcolară. Apariția și practicarea lui sunt efectul întregii dezvoltări psihice a copilului - *în special a acelei capacități magice, de a reflecta într-o formă proprie impresiile dobândite din lumea înconjurătoare, o lume cu încă prea multe necunoscute pentru copil*. Această capacitate a copilului face posibilă apropierea lumii exterioare fără a se genera conflicte insolubile, în ciuda distanței imense dintre ceea ce dorește și ceea ce poate să facă prin forțe proprii.

Copilul dovedește prin joc că participă intens la tot ceea ce-l înconjoară: el transpune în joc inițial acțiunile exterioare efectuate de oameni cu obiectele (transpunere începută încă în antepre-școlaritate) și apoi, din ce în ce mai complex, realizează redarea semnificației acestor acțiuni, dezvoltarea diverselor relații sociale. Începutul vârstei preșcolare se caracterizează prin frecvența relativ mare a jocurilor de creație cu subiecte din viața și lumea concretă ce-i înconjoară. Transpunerea în plan ludic a impresiilor imediate se face rapid și coerent (de altfel, rapiditatea cu care sunt valorificate impresiile în creația de joc, calitatea transunerii în joc, nuanțele surprinse, pot fi parametri de analiză a nivelului de dezvoltare a copiilor).

*Supunem atenției un posibil exemplu de transpunere rapidă, nuanțată a unor impresii din viața cotidiană. În fața blocului se joacă un grup de fetițe și băieți de aproximativ 4 ani. Jocul lor este „De-a cumpărăturile” dar deja se conturează roluri „împrumutare” din viața familiilor de apartenență: unele fetițe vor ea ele să gătească și băieții să facă cumpărături: apare un băiat care susține că el trebuie să gătească; după ce se distribuie rolurile, chiar cu fluctuații și schimbări, în raza de joc apare un camion care aduce mobila unor noi locatari. Observatorul poate nota ci după o scurtă observare a ceea ce se întâmplă, copiii inițiază un joc de*

<sup>1</sup> Subcapitol realizat în baza lucrării citate coordonate de U. Șchiopu

*creație cu subiectul „de-a mutatul” în care distribuția rolurilor și acțiunea în rol este, de asemenea, puternic influențată de bagajul experienței fiecăruia.*

*Jocul cu roluri se dezvoltă treptat, odată cu viața, din ce în ce îmi complexă, a copilului preșcolar. Dacă la început avem de-a face cu jocuri fără subiect sau cu subiecte abia schițate și construite pe măsură ce jocul se derulează, de aici și tendința de abandon a unui subiect în favoarea altuia mai atrăgător. La 3-4 ani, subiectele sunt reflectări fragmentare a unui șir de episoade, adesea nelegate între ele, din viața cotidiană. După 4 ani subiectele capătă în consistență, tematica jocului se îmbogățește și se conturează, spre 6 ani, jocul reflectând chiar o povestire întregă. Când copiii, prin natura situației, se află în grupuri mai numeroase (grupa de la grădiniță) este posibil ca jocul de creație, cu roluri definite (mai slab sau mai bine conturate) pot să se dezvolte pe teme diferite, în grupuri restrânse, pentru ca apoi să manifeste tendința de unificare în jurul unei teme comune. Astfel jocul „de-a familia” poate unifica jocurile: „de-a coaforul”, „de-a doctorul”, „de-a cumpărăturile” etc. „Jocul central și jocurile adiacente prezintă o structură complexă, apropiindu-se de legăturile existente în viața reală. Acest salt de la acțiunile izolate la jocuri complexe antrenează modificări substanțiale și în privința evoluției sociabilității copiilor” (U. Șchiopu, p. 100). Încet, încet locul jocului individual este luat de jocul colectiv, mai întâi cu roluri ce implică reguli ce se construiesc pe măsura derulării jocului, apoi cu reguli schițate anterior și, în ultimă instanță, cu reguli dat definite înainte de începerea jocului. Acestei evoluții îi sunt însă necesari câțiva ani.*

*Ceea ce este, de asemenea, specific jocului de creație cu roluri este tendința și capacitatea copilului de a se identifica cu personajul interpretat, chiar și la vârsta preșcolară mică la care jucarea unui rol nu ia prea mult timp, stabilitatea nefiind o calitate deosebită acum. Pe măsură ce crește, preșcolarul este capabil de trăiri imaginare din ce în ce mai profunde. „Concomitent apare însă fenomenul de dedublare, copilul devenind conștient de propria lui persoană și de aceea a modelului pe care îl imită. Acest lucru este atestat și de felul în care copiii exprimă în limbaj atmosfera de joc. În momentul în care se transpun în joc, majoritatea copiilor folosesc imperfectul, cu nuanța unei acțiuni petrecute în trecutul apropiat, cu sensul de a marca într-un anumit fel incertitudinea, identificarea lor parțială cu rolul, conștiința preluării unui rol care se suprapune cu propriul eu. Trecerea rapidă de pe planul imaginar pe cel real și viceversa reprezintă un stadiu mai avansat în evoluția jocului” (U. Șchiopu, p. 102).*

*Exemple de limbaj utilizat: „Ziceam că eu sunt mama și tu ești doctorița” sau „Eu eram doamna educatoare și tu erai copilul” sau „De-adevăratale tu ești băiat dar ziceam că ești Albă ca Zăpada” sau „Eu făceam baie la păpușa și tu reparai mașina, da?”*

Din perspectiva jocului simbolic trebuie subliniat că la vârsta preșcolară schemele simbolice câștigă mult în complexitate. Dacă până la 3 ani, 3 ani și jumătate putem întâlni doar tipuri A1, A2, B2, B3, C3, D4 după această vârstă schemele simbolice devin tot mai complexe, realizându-se ample combinații.

Pentru că jocul la vârsta preșcolară are o importanță covârșitoare în evoluția psihologică și pentru că el este câmpul de acțiune educațională fertilă vom încerca o prezentare mai de detaliu a evoluției jocului în limitele preșcolarității, pentru a crea un suport psihologic pentru tratarea ulterioară a aspectelor pedagogice. În primul rând trebuie subliniat faptul că se poate decela o anumită structură a jocului ale cărei elemente apar în momente și cu o succesiune definite. **Principalele elemente structurale sunt: scopul, subiectul, rolurile și regulile.**

**Scopul** se conturează începând cu vârsta preșcolară dar nu chiar de la începutul ei. La 3 ani copilul nu-și propune în mod intenționat un subiect anume care să exprime și o anumită intenționalitate; din acest motiv fluctuațiile subiectelor sunt la cote superioare. La 5-6 ani copiii acționează în baza unei intenționalități mult mai clare, chiar dacă nu depline, ceea ce determină creșterea calității creației mentale. Existența scopului determină și necesitatea schițării, chiar și minimale, a unui plan prealabil, care se elaborează în momentul organizării jocului când se stabilesc și convențiile acestuia. Acest lucru nu este posibil decât în preșcolaritatea mare. Se

conturează ideea evoluției intenționalității jocului de-a lungul perioadei preșcolare. Cum această perioadă coincide și cu prima integrare a copilului în contextul educației formale, educatoarea din grădiniță trebuie să cunoască specificul prezenței scopului în joc la fiecare grupă de vârstă (mică, mijlocie, mare) și să acționeze metodic de asemenea manieră încât să stimuleze instalarea intenționalității și diminuarea treptată a fluctuației subiectelor.

**Subiectul** jocului este principala componentă a acestuia. El nu este specific doar jocului de creație ci și altor tipuri de joc: de mișcare, jocuri didactice (în care subiectul este construit de propunătorul și organizatorul jocului, de obicei un adult educator).

*Natura subiectului*, în jocul de creație, este dată de impresiile cele mai puternice sau cele mai constante care sunt culese de copil în relația sa cu mediul ambiant, pentru că în acest context subiectul este ales de către copii. *Există o anume evoluție a subiectelor alese pe parcursul vârstei preșcolare*. Astfel, la 3-4 ani (grupa mică) sunt evidențiate impresiile cele mai puternice din viața cotidiană, în special din familie și din grădiniță. La această vârstă, acțiunile inserate în subiect adesea sunt lipsite de legătură firească, legătură ce nu constituie de fel o preocupare pentru cei implicați în joc. Subiectul capătă astfel un aspect neînchegat și reflectă o arie restrânsă a realității. Jocul are un caracter imitativ evident, intervenția creativă a copiilor fiind redusă.

Treptat, în baza dezvoltării generale a copilului, subiectul jocului se îmbogățește, se încheagă vizibil, reflectând aspecte mai diverse ale realității înconjurătoare. La 6 ani (grupa mare și cea pregătitoare) copilul poate transpune în joc și situații la care nu a participat personal, despre care a auzit, i s-a relatat, i s-a citit; personajele „moderne” în lumea copiilor momentului respectiv se vor regăsi în jocuri (Batman, țestoasele Ninja, Spidermen, extraterestii, vor coexista cu zâne, Greuceanu, Harap-Alb etc.). Șirul acțiunii este determinat de șirul povestirii sau filmului ce s-au constituit ca sursă și în mai mică măsură de natura materialului perceptiv, dar treptat contribuția copilului se manifestă și în zona subiectului, aspectele creative apărând uneori chiar uimitor de interesant.

**Rolul** este elementul structural al jocului cu mare importanță în închegarea subiectului. El poate oglindi o largă diversitate de conduite umane. Trăsături de caracter, atitudini, uneori șocante, transpar și colorează sau nuanțează subiectul. Prin rol copiii dau consistență modului în care ei percep anumite profesii, în care înțeleg locul și relația dintre anumite statusuri sociale. Se constată că rolurile din zona profesională care dau și denumirea unora dintre jocuri sunt roluri care au înțeles pentru copilul preșcolar care pot fi corelate unor instrumente profesionale specifice. Copilul se va juca de-a aviatorul, de-a frizerul, de-a vânzătorul, de-a doctorul, de-a educatoarea, fiecărui corelându-i instrumente sau contexte de lucru reprezentative; nu vom întâlni însă jocuri „de-a inginerul”, „de-a cercetătorul”, „de-a contabilul” profesii a căror esență este greu de înțeles încă la această vârstă. În chiar interiorul vârstei preșcolare se constată o evoluție interesantă a rolurilor. Ca și în cazul subiectelor, copiii de grupă mică își aleg roluri cu care viața cotidiană îi pune direct în contact, roluri active, refuzându-l pe acela de spectator. La grupa mijlocie, roluri din povestirile sau filmele preferate își fac din ce în ce mai simțită prezența și se diversifică la grupa mare și pregătitoare, întrucât, odată cu vârsta, posibilitățile de cooperare cresc și relația dintre roluri se diversifică.

La vârstele mari se constată *detașarea rolului de temă*. Copiii se joacă acum „de-a școala”, „de-a grădinița” și nu „de-a învățătoarea, respectiv, „de-a educatoarea”. Nu doar denumirea s-a schimbat ci și concepția despre joc. Acum sunt acceptate roluri multiple, asumate cu o anume stabilitate, atribuite în raport cu criterii ce tind a se explicita și între ele se stabilesc anumite legături acceptate. Dacă la 3 ani este greu de acceptat un rol de spectator într-un joc „de-a teatrul de păpuși”, jocul în sine fiind mai degrabă „Capra cu trei iezi” de exemplu, imitându-se teatrul abia vizionat dar cu personaje puține și active, la 6 ani și spectatorul poate juca un rol activ, acceptat pentru că poate fi înțeles. Se poate spune deci că din perspectiva evoluției rolurilor în preșcolaritate se remarcă tendința de trecere de la roluri puține, active (principale) către un număr mai mare de roluri, cu creșterea celor pasive secundare, cu nuanțarea acțiunii în rol și a legăturii dintre roluri ceea ce determină conturarea unor subiecte mult mai complexe.



**Regulile** apar și se dezvoltă într-o dinamică deosebit de interesantă în jocurile de creație cu rol ajungând apoi să dea naștere unui tip special de joc- *jocul cu reguli*. „Ele reprezintă acele reglementări de natură internă sau externă prin care acțiunile copiilor sunt organizate și corelate unele cu altele.”(U. Șchiopu, p. 106). Copilul învață treptat să ia cunoștință de aceste reguli și ,mai mult, învață să li se supună, ceea ce reprezintă un câștig imens în planul dezvoltării sale socio-afective și morale. Dacă la 3-4 ani regulile decurg cumva din rolul imitat, sau sunt impuse din afară de către organizatorul adult al jocului, părintele acasă sau educatoarea la grupa mică, la 5-6 ani copiii sunt capabili să-și creeze propriile reguli. Acestea pot fi de mai multe feluri:

- unele decurg din însuși conținutul jocului, din acțiunea lui; aceste reguli au un caracter intern, cerința de bază fiind concordanța cu realitatea transpusă; astfel bolnavii care, conform concordanței cu realitatea trebuie să aștepte la doctor, se plictisesc repede în joc și încep să preia dintre atribuțiile doctorului, ceea ce dă un caracter confuz subiectului. Pe măsura înaintării în vârstă, realitatea acționată este înlocuită cu transpunerea în plan verbal: nu se mai redă așteptarea la doctor, discuția cu asistenta (imitate la vârsta mică) ci se povestește despre ele (<așteptasem și vorbisem cu sora și acum intram deja la doctor> după care jocul implică rolul acestuia);
- unele, cu caracter extern, decurg din folosirea jucăriilor; la cei mici principiul „cine a luat primul” stă chiar și la baza asumării rolurilor. Uneori, luând o jucărie și acceptându-i-se „proprietatea” copilul deodată dorește jucăria celui alt. Cousine în baza unor cercetări arată că această fluctuație a preferinței este o formă incipientă a dorinței de cooperare, copilul neaspirând practic, la jucăria celui alt ci la întreg ansamblul acțional în care se situează celălalt cu jucăria lui.

Se poate afirma că la grădiniță, modul în care se pune la dispoziția copiilor materialul de joc pentru jocurile de creație cu roluri este deosebit de important pentru stimularea evoluției acestuia.

*Într-o sală de grupă, pentru perioada de activități la alegerea copiilor este important să existe „oferte multiple” pentru joc. Astfel, pot exista: un colț care să sugereze activitatea în cadrul familiei, prin mobilierul miniatural pus la dispoziție, un altul poate să sugereze activitatea în diverse câmpuri profesionale: la doctor, la tâmplărie, în atelierul de pictură, pirogravură, la spălătorie, la coafor; o altă parte a sălii poate imagina strada cu tentațiile ei etc. Copiii pot fi lăsați să aleagă și îndrumați discret spre variație dacă, prea multă vreme fac aceeași alegere. După ce au trecut prin mai multe situații posibile copiii pot alege cu adevărat ceea ce le place.*

Dacă la începutul vârstei preșcolare copiii se supun regulilor dar nu manifestă prea mare interes pentru ele, spre sfârșitul acestei vârste se poate vorbi de o adevărată intransigență față de respectarea regulilor. Cine nu o face este repede sancționat cu drastică formulă „Nu știe să se joace”!

#### Tipurile de joc la preșcolar

Varietatea de jocuri specifice acestei vârste se poate, totuși, grupa în câteva categorii fundamentale.

1. *Jocul cu subiect și roluri alese din viața cotidiană*, jocuri aparținătoare celor de creație dar care, la începutul perioadei sunt, mai degrabă, jocuri de imitație.

2. *Jocuri cu subiecte și roluri din basme și povestiri - jocuri dramatizare*. Și acestea sunt jocuri de creație, creația fiind mai evidentă în jocul propriu-zis decât în dramatizare unde subiectul este propus de adult, costumația este dată. copilul prelucrând rolul doar între niște limite destul de strânse. În jocul liber de creație cu subiecte din basme și povestiri, simbolistica este liberă; un batic poate fi mantie, covor zburător, munte (dacă acoperă un obiect cu un anume relief). Copiii pot reconstrui subiectul, accentuând ceea ce i-a impresionat mai mult sau ceea ce le place în mod special.

*Astfel, dacă anumite secvențe din „Punguța cu doi bani” sunt de-a dreptul „uitate” nu vor renunța deloc la repetarea pe voci și cu tonalități diferite a vestitului „Cucurigu, boieri mari..!”*

3. *Jocul de construcție* trece de la manipularea materialului de construcție cu eventuale încercări și reușite de suprapuneri, specifică la 3 ani, la realizarea unor construcții sofisticate din cuburi, combino și lego. Subiectele acestor construcții pot fi propuse de adulți sau sunt alese de copii în funcție de interese, de aspecte ce i-au impresionat în momente anterioare jocului, sau pot fi sugerate de natura materialelor utilizate. Uneori, jocurile de construcție oferă și „modele” sugestie pe care copiii le ignoră la 3-4 ani, încearcă să le rezolve, din ce în ce mai performant pe la 5 ani iar către 6 ani încearcă să le depășească. Deseori jocul de construcție precede sau se îngemănează cu jocul de creație. Prin el copiii își construiesc cadrul de joc necesar subiectului din jocul de creație: șantierul, târâmul zmeilor, cabinetul doctorului, grădina zoologică etc. Jocurile de construcție sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea deprinderilor manuale ale copiilor.

4. *Jocul de mișcare* este strâns legat de specificul vârstei, o vârstă a dinamismului, a mișcării. El se va păstra până la vârsta adultă, îmbrăcând alte forme dar păstrându-și motivația interioară. La vârsta preșcolară mișcările încep să fie încadrate într-un anumit context care reflectă fragmente din viața reală, în special din viața „celor care nu cuvântă”. Literatura de specialitate enumera jocurile „Broasca și barza”, „Pisica și vrăbiile”, „Lupul și oile” etc., în grădiniță sau în grupul de joacă se reiau sub forma jocurilor de mișcare conflicte arhicunoscute din filmele de desene animate; astfel, personaje ca Tom și Jerry, Chip și Dale reînvie cu ajutorul copiilor. De asemenea, viața adulților, în special profesiile dinamice sunt reflectate de jocurile de mișcare. Sunt cunoscute jocuri de tipul: „Pompierii”, „Piloții”, „Polițiștii”, „Extratereștii” etc.

Deosebit de răspândite sunt jocurile fără o tematică anume, *jocuri cu reguli* ce au ca scop exersarea unor deprinderi motrice: atmosfera de joc este realizată prin spiritul de competiție imprimat. Din această categorie fac parte: Șotronul, Elasticul, Coarda, Cine aleargă mai repede? etc. Pe măsură ce se înaintează către vârsta școlară mică, jocurile de mișcare cu subiect vor câștiga în complexitate în vreme ce cele cu reguli vor recurge la formule din ce în ce mai complicate. Acest tip de jocuri este, în general preluat de la generațiile anterioare (ca subiecte și tipuri de reguli) chiar dacă, fiecare generație realizează uneori prelucrări și adaptări specifice.

5. *Jocurile hazlii* foarte apropiate uneori de cele de mișcare nu se confundă cu acestea, întrucât există astfel de jocuri în care mișcarea lipsește cu desăvârșire. Ele se aseamănă și cu jocurile didactice prin faptul că, de obicei pun în fața celor mici o problemă de rezolvat. Au și ele reguli iar funcția lor dominantă este cea recreativă. Sunt deosebit de valoroase din perspectiva valențelor formative în plan psihologic (dezvoltă atenția, perspicacitatea, spiritul de observație etc.) Atmosfera de joc este creată prin cerința de a ghici ceva, (Jocul „Cald, rece, fierbinte”), de a rezolva o sarcină surpriză (jocul „Ghicește și taci!” care educă și stăpânirea de sine), sau competiția. În prima parte a preșcolarității, inițiativa unor astfel de jocuri aparține adulților sau copiilor mai mari; odată însușite regulile și exersată plăcerea de a juca, se naște și inițiativa proprie pe la 5-6 ani.

6. *Jocurile didactice* sunt o categorie aparte de jocuri. Ele sunt integrate demersului educațional explicit, sunt propuse de către adultul educator, au obiective educaționale bine precizate și reprezintă forma ideală prin care jocul, ca activitate fundamentală a vârstei preșcolare poate sprijini învățarea „deghizat” dirijată, pregătind integrarea ulterioară a copilului în școală. Originea jocului didactic este fixată de către U. Șchiopu în jocurile exercițiu ale vârstei antepreșcolare. El are o sarcină didactică specifică (o problemă de rezolvat pentru copil, problemă ce vizează explicit dezvoltarea pe o anumită coordonată psihologică). Alături de sarcina didactică, jocul didactic are reguli specifice și elemente de joc. Cu cât vârsta copiilor este mai mare raportul dintre aceste elemente structurale se schimbă; ponderea elementelor de joc scade în favoarea complexității sarcinilor de rezolvat. Dacă este bine realizat sub conducerea adultului se poate regăsi, coordonat de un copil mai mare sau de către liderul informai al grupului de copii și în contextul activităților libere din grădiniță.

În grădiniță se realizează jocuri didactice la toate tipurile de activități comune (de comunicare, cu conținut științific, matematic, de muzică, desen-pictură-modelaj) și se regăsește

utilizat cu succes și în contextul unor activități cu scop evaluativ. Această prezentare pe scurt a jocurilor poate duce la următoarele concluzii:

- jocul ține de natura copilului;
- îi însoțește și îi sprijină major dezvoltarea personalității;
- se complică atât ca forme, conținuturi cât și ca reguli pe măsură ce personalitatea copilului evoluează.

#### 1.5.4. Jocul la școlarul mic

Înclinarea balanței către învățare, ca activitate fundamentală, creează o complementaritate fericită exprimată în faptul că jocul devine activitate compensatorie a învățării, creând condiția de odihnă pentru aceasta. Structura jocului suferă modificări, conținutul acestuia devenind mai complex, mai cultivat, mai socializat datorită influenței dominantelor activității de învățare și raționalizare. Este perioada când cu mare plăcere, școlarul mic se îndreaptă spre jocurile de construcție (asamblare și montaj), spre jocuri în care se împletește imaginativul cu realul. Singuri dar mai ales în grupuri mici, copiii se întâlnesc (fete, sau băieți) și inițiază jocuri de rol („de-a școala”, „de-a familia”) sau de mișcare („de-a prinselea”, „de-a ascunselea”). Nu sunt neglijate nici jocurile sociale în cadrul cărora copiii socializează, comunică, colaborează. Nevoia de mișcare (copilul are încă nevoie să sară, să strige, să alerge) este satisfăcută de jocurile în aer liber, de plimbările / adevăratele curse cu bicicleta, trotineta, rolele sau de practicarea sportului (înot, gimnastică, fotbal, baschet, handbal, volei, karate etc.). Învățarea și respectarea regulilor, viața de echipă, consolidarea imaginii de sine, toate cu efecte benefice asupra dezvoltării personalității școlarul mic se dezvoltă prin practicarea în formă organizată a unui sport.

### 1. 6. Jucăria și rolul ei psihopedagogic

De când a apărut „copilul pe lume”, deci de la începuturile omenirii, jocul și jucăria i-au luminat, îmbogățit și bucurat primii ani de viață. D. B. Elkonin rezervă un subcapitol al lucrării sale despre joc<sup>1</sup> jucăriei, considerând-o deosebit de importantă pentru evoluția jocului și pentru dezvoltarea personalității copilului. Citându-l pe E.A. Atkin, Elkonin aduce în discuție istoria interesantă a jucăriei. Astfel, se afirmă că după compararea jucăriilor descoperite, în urma săpăturilor arheologice, cu cele existente în lumea contemporană se constată că pentru toate „jucăriile arheologice” există câte un corespondent clar în zilele noastre. Atkin face chiar o comparație între jucăriile utilizate de copiii aparținând unor culturi foarte diferite și concluzionează că „la popoare aflate la distanțe imense unele de altele, jucăria rămâne la fel de proaspătă, veșnic tânără, iar conținutul, funcțiile ei sunt aceleași la eschimoși și la polinezieni, la cafri și la indieni, la boșimani și la corero”, fapt ce demonstrează că în ciuda diferențelor culturale se constată o „uimitoare stabilitate a jucăriei și, prin urmare, a trebuinței pe care ea o satisface, a mobilurilor care îi determină existența”.<sup>2</sup>

Atkin susține chiar că nu se poate vorbi cu adevărat de o istorie a jucăriei întrucât jucăria este mereu aceeași de la începuturile civilizației până azi. Și acum și atunci găsim obiecte de joc căruia copilul dintotdeauna le-a conferit aceeași întrebuințare. Este adevărat că analizând funcțiile esențiale ale jucăriei și dominantele tematice ale acesteia lucrurile stau așa, dar, în fapt, se poate vorbi, totuși, de o istorie a jucăriei. De la păpușile din zdrențe (zdrențele înseși reflectând prin natura lor istoria și cultura fiecărei arii geografice), din lut ars, la păpușile Barbie, la figurinele ce înfățișează în forme extrem de sofisticate diferitele personaje terestre sau extraterestre, distanța este foarte lungă; de la jucăria din lemn ce desemna mijloace de transport tradiționale în zona de referință (sania, troica, lectica etc.), la sofisticatele jucării din plastic ce înfățișează automobilul, avionul, racheta, nava spațială a diferitelor popoare ale universului este, de asemenea, un drum lung. Am sublinia un alt aspect legat de rolul jucăriei în stimularea psihicului copilului. Așa cum precizam în contextul tratării jocului simbolic, este o vârstă când

<sup>1</sup> Elkonin, D.B., *Psihologia jocului*, EDP, București, 1980, p. 35-42.

<sup>2</sup> Citat de Elkonin. în *op, cit*, p. 36

copilul se poate juca cu orice dând obiectului în cauză o gamă foarte variată de semnificații; acest lucru îi stimulează imaginația. Cei ce se ocupă cu producerea industrială a jucăriilor, sesizând importanța stimulării imaginației la copil, nu proiectează doar jucării cu destinație explicită sau cu unică funcționalitate; ei au inventat păpușile demontabile și cărora li se pot face toalete diferite sau li se pot adăuga o serie de accesorii (figurinele de tip Batman create în serii și cu posibilități de adaptare la diferitele momente ale episoadelor desenului animat, sau vestita și mereu renăscuta Barbie). Dincolo de aceasta, jocurile tip LEGO adaugă un plus de fantezie. Ele pot duce la orice creație prin construcție proprie chiar dacă sugerează unele modele realizabile de către copii. Ceea ce este negativ în industria jucăriilor este faptul că se produc prea multe astfel de obiecte care stimulează jocul violent.

O clasificare a jucăriilor zilelor noastre este foarte greu de realizat. De aceea prezentăm clasificarea jucăriilor numite de către E. A. Atkin „jucării originare” care, în forme diferite există în întreaga istorie a copilăriei:

1. jucării sonore: moriști, zbârânători, clopoței, zdrăngănitari etc.;
2. jucării dinamice: zmeul, sfârleaza, mingea, cercul etc.;
3. jucării arme: arc, săgeată, bumerang, pușcă, pistol, tanc (ne)teleghidat etc.;
4. frânghia sau, mai nou, balonul lunguiet, din care se fac figurine mai mult sau mai puțin complicate (după Atkin).

Înseși aceste jucării, chiar în formele lor primitive, au o istorie proprie, după cum subliniază Elkonin; pentru a deveni jucării ele au imitat instrumente ale unor activități din viața reală. Pentru că jucăria este, pentru activitatea ludică din grădinița de copii, un mijloc didactic este necesar să se sublinieze că alegerea „materialelor de joc” trebuie să țină cont de specificul subiectelor, regulilor, rolurilor jocului la fiecare dintre cele patru paliere ale vârstei preșcolare. Jucăria (materialul de joc) intervine în momente distincte ale programului educativ:

- în etapa de activități pe arii de stimulare (cea a activităților libere) copilului trebuie să i se ofere spre a opta jucării care să aibă corespondență cu lumea lui afectivă (în evoluție de la 3 către 6/7 ani), cu tipul de subiecte alese în mod natural, dar evitându-se monotonia acestora, și sugerându-i-se, prin intermediul materialului de joc, tipuri de roluri pe care și le poate asuma la fiecare dintre nivelurile de vârstă;
- în contextul jocurilor didactice proiectate și realizate ca modalități de organizare a învățării și formării unor deprinderi și priceperi, educatoarea trebuie să țină cont ca materialul de joc să corespundă sarcinii didactice a acestuia, să fie ușor de utilizat, sugestiv și nu în exces, deturnând atenția copilului de la rezolvarea sarcinii către manipularea materialului de joc; acesta trebuie să răspundă și unor exigențe de ordin estetic;
- în contextul activităților libere de după-amiază și de acasă, jucăriile este bine să fie cât mai apropiate de sufletul copilului, cât mai adaptabile unor situații de joc multiple, creative.

Jucăriile, așadar, trebuie alese de către educatorul adult (părintele sau educatoarea) ținând cont nu numai de „plăcerea copilului” ci și de valențele educaționale ale acestora în momentul integrării lor ca instrumente în diferite tipuri de joc.

Fiecare categorie de jucării solicită o componentă a dezvoltării copilului sau alta. Jucăriile de imitare sunt desigur cele mai potrivite: „fac ca tata sau fac ca mama, ca doctorul sau ca vânzătoarea”, sunt printre cele mai frecvente jocuri de la vârsta de doi ani. Aici se raportează și telefonul, camionul, păpușa, etc. dar cum aceste jucării aparțin de asemenea, unor altor categorii (jucării „cu motor” sau afective) se înțelege că aceste categorii se amestecă între ele câte puțin și sunt mai puțin tranșante decât par. Este deosebit de important să se cunoască diferite tipuri de jucării. Este de dorit ca un copil să aibă jucării din fiecare categorie, iar numărul acestora să varieze în funcție de gusturile și interesul copilului. Copilul ar putea astfel să-și dezvolte cel mai bine toate aspectele temperamentului său.

**Tipuri de jucării:**

*a. Jucăriile care dezvoltă motricitatea* îl ajută pe copil să se servească într-o manieră armonioasă de corpul său. Unele vizează motricitatea fină, adică ușurința de a se servi de mâinile sale. Sunt cele care invită copilul la manipulare, orientare, de a se ține corect, de a trece jucăria dintr-o mână în alta. Altele vizează motricitatea globală, adică ele invită copilul să folosească întregul său corp într-o mișcare. Își va dezvolta atunci coordonarea gesturilor și a echilibrului. El învață să se servească mai bine de corpul său și să-și stăpânească gesturile. Exemple de jucării cu dominantă motrică: tricicletă, mingii, balon, cerc, coardă, popice, structurile jocurilor din exterior (toboganul, balansoarul), jocurile de încastrare și manipulare.

*b. Jucăriile care dezvoltă creativitatea și imaginația* A crea înseamnă a concepe, a învăța, a pune noul acolo unde nu există. Toate jucăriile (acelea care sunt bune) ar trebui să permită copilului să-și exprime creativitatea. Copilul adoră să pună împreună elementele care nu au fost prevăzute pentru aceasta, să scoată din funcție obiecte și să inventeze moduri noi de a se servi de acestea. Nu-i lipsește niciodată imaginația pentru a-și crea o lume nouă. Copilul știe să împodobească cu imaginație, cea mai banală jucărie și să facă un pretext din ea pentru orice fel de scenariu. Anumite jucării favorizează în mod specific această imaginație a copilului, prin aceea că deși nu sunt nimic prin ele-însele, pot totuși să solicite acțiunea copilului. Acestea sunt toate jucării cu funcție artistică. Dar este evident că o păpușă simplă, de exemplu, este de asemenea o jucărie care stimulează creativitatea și imaginația. Exemple de jucării cu dominantă creatoare: creioane de ceară / de colorat, markere, acuarele, plastilină, instrumente muzicale, marionete, jocuri de construcție sau jocuri din bucăți care se assemblează.

*c. Jucării care dezvoltă afectivitatea* Aceste jucării permit copilului să-și exprime afecțiunea, tandrețea și de asemenea, uneori chiar, agresivitatea. Pentru că el, copilul poate în mod liber să trăiască / retrăiască sentimentele sale cu o jucărie care nu ține rânchiună etc. În mod progresiv copilul se înțelege mai bine pe sine și își găsește echilibrul. El se desprinde din trăirile sale pentru a se interesa de acestea și le rezoacă cu ceilalți. Jucăriile afective sunt cele cu care copilul va crea legăturile cele mai durabile și mai privilegiate. Exemple de jucării afective: păpuși, figurine și animale din pluș etc.

*d. Jucăriile care dezvoltă imitația* Imitația este procesul esențial prin care copilul se apropie și înțelege lumea care îl înconjoară, lumea adulților. Foarte tânăr, el pare că vorbește la telefon, o imită pe mama sa hrănindu-și păpușa sau se joacă de-a doctorul care face injecții. Copilul reia cu jucăria ceea ce i s-a întâmplat în viața reală și se joacă cât îi este necesar. Aceste activități îi permit pe de-o parte să se apropie de comportamentele noi și să-și ia în considerare anumite angoase sau experiențe dezagreabile din viața sa. Exemple de jucării care au dominantă imitația: păpușile și toate accesoriile lor (casa, îmbrăcămintea, materialele etc.), mașinile, câinele de joacă, deghizările, tot ceea ce permite să-l facă să semene cu altcineva. Jocul de-a cumpărăturile, de-a doctorul, de-a activitățile menajere, garajul și circuitul auto, ferma cu animalele sale etc.

*e. Jocurile care dezvoltă capacitatea senzorială și intelectuală* Evident este cazul tuturor jucăriilor, pentru că ele permit jocul care este el-însuși indispensabil dezvoltării intelectuale a copilului. Inteligența celui mic este mai întâi de toate o inteligență senzorială, motrică, afectivă. Prin manipulare, încercare și asamblare, copilul, descoperă să-și exercite capacitățile mentale. Anumite jocuri sunt în mod special concepute pentru a antrena copilul să descopere, să clasifice, să memoreze, să raționeze, să assembleze, să reflecte - toate marile funcții care stau la baza operațiilor mentale. Exemple de jucării cu dominantă intelectuală: jocurile de asamblare, jocurile de încastrare, jocurile de construcție, jocurile de clasare, jocurile de ordonare, jocurile puzzle, jocurile de loto / domino.

Jocul este o ocazie pentru copil de a învăța să cunoască lumea care îl înconjoară. De asemenea, copilul poate să învețe, să se cunoască pe el evoluând în ritm propriu. Cuvântul „a învăța” se pretează la ambiguitate deoarece pentru copil nu există diferențe între a se juca și a se dezvolta, a se juca și a învăța, a învăța și a manipula, a învăța cum merge „asta”, a învăța să facă precum mama și precum tata, etc. Dar, jocul nu trebuie să devină pentru adult un pretext de a-l antrena sau a-l învăța pe copil. Jocul și jucăria servesc pentru a se juca, asta-i tot. Copilul trebuie să se poată juca din plăcere, chiar dacă această plăcere i se impune prin efort. Copilul se va lăsa

pradă realităților învățate pentru că mai multe capacități înseamnă mai multe jocuri posibile, de unde și avantajul plăcerii. De asemenea, copilul este împins de o pulsație fundamentală, inerentă, care este dorința de a trăi, de a crește și curiozitatea de a cunoaște. Copilului îi revine sarcina de a dota jocurile sale cu complexitate, nu adulților. Adulții pot să-l antreneze în a se juca mai bine. Copiii învață foarte bine când sunt lăsați să o facă cu mai puțin material la dispoziție. Ei își exercită fără încetare spiritul asupra oricărui lucru pe care îl descoperă. A oferi unui copil o jucărie pentru a „învăța” este un non-sens. Ceea ce copilul face cu jucăria sa este domeniul sau particular. Adulții nu ar trebui să se amestece decât la solicitarea expresă a copilului și întotdeauna cu multă delicatețe. Ei nu pot să pretindă că știu mai bine decât copilul cum îi convine acestuia să se servească de jucăriile sale și ce se presupune că îl amuză. Copilul este „profesorul jocului”. A se juca este și trebuie să rămână înainte de toate o activitate personală și gratuită.

### III.2. CREATIVITATEA ȘI CREAȚIA LA PREȘCOLAR ȘI ȘCOLARUL MIC

Creativitatea exprimă un concept utilizat în relație cu următoarele aspecte fundamentale:

- **actul creator** (*creația ca activitate psihică*),
- **procesul** creator de care este capabil doar omul, singura ființă dotată cu posibilitatea de intervenție activă în mediul său (creativitatea) și, respectiv,
- **produsul** acestui potențial, pus în evidență de activitatea creatoare însăși.

Creativitatea presupune originalitate ce se manifestă prin diferite grade de noutate. Un elev ce poate răspunde, prin efort propriu și într-o manieră proprie (nouă în raport cu ceea ce a învățat de la alții) la o situație problemă manifestă un anumit grad de creativitate. Sigur că produsul activității lui nu se compară cu ceea ce reușește să aducă nou un om de știință printr-o invenție, un artist printr-o operă originală etc. Dar, fără a manifesta independență și originalitate în răspunsurile date la situațiile problemă ivite pe parcursul formării în copilărie și tinerețe, adultul nu poate ajunge la forme superioare de expresie a creativității. A.L. Taylor<sup>1</sup> aduce în discuție cinci niveluri ale creativității:

1. *creativitatea expresivă* caracterizată printr-o exprimare liberă și spontană a persoanei, fără ca aceasta să fie preocupată ca produsul activității sale să aibă un anumit grad de utilitate sau valoare; desenul sau lucrările de colaj, plastilină, versurile spontane ale copiilor pot fi exemple în acest sens. Acest nivel este, așadar, caracterizat prin „spontaneitatea, gradul de libertate și valoarea intrinsecă a *proceselor psihice și a comportamentului, indiferent de valoarea produselor activității*”<sup>2</sup>
2. *creativitatea productivă* caracterizată prin produse utile, realizate în baza folosirii unor deprinderi și priceperi care nu evidențiază pregnant personalitatea celui ce desfășoară activitatea, dar aduc un plus de eficiență sau de valoare față de produse similare. În acest context se relevă calitatea nu doar a proceselor psihice implicate ci și produsul capătă, prin calitatea lui, o anumită valoare
3. *creativitatea inovativă*, bazată pe ingeniozitate și implicând utilizarea „inedită a unor elemente deja existente”<sup>3</sup>
4. *creativitatea inventivă*, bazată pe capacități superioare și obiectivată în produse noi, originale.
5. *creativitatea emergentă*, „iradiantă, excepțională, care ajunge la principii noi, pare să deschidă noi căi, să revoluționeze domenii întregi”

Se conturează ideea că este important nu doar produsul actului creator, ci și procesul în sine, chiar dacă nu este obiectivat. Pe treptele timpurii ale ontogenezei este chiar mai important să se aibă în vedere dezvoltarea capacității personalității în formare de a se angaja în procesul de

<sup>1</sup> Cosmovici, A., *Psihologie școlară*, Polirom, Iași, 1998, p. 147.

<sup>2</sup> Căpâlnău, I., *Inteligență și creativitate*, Editura Militară. București, 1978, p. 119

<sup>3</sup> Căpâlnău, I., *Inteligență și creativitate*, Editura Militară. București, 1978, p. 119

factură creatoare, pentru a se educa potențialul creativ și a duce valoarea acestuia către cele mai înalte niveluri de creativitate.

Procesul de creație are o derulare în timp și implică existența mai multor faze. A.D. Moore<sup>1</sup> precizează ca faze ale procesului creator:

- a) identificarea problemei ce se poate naște spontan (o observație întâmplătoare), poate fi o situație problemă mai greu de rezolvat sau o solicitare explicită de cercetat;
- b) activarea motivației pentru rezolvarea problemei ivite și susținerea energetică pe canale afective;
- c) efortul conștient depus, obiectivat în acțiuni dependente de natura problemei (studiu intens bibliografic, experimentare minuțioasă, confruntări de rezultate etc.);
- d) adaosul la raționamentul logic al inspirației și intuiției; „intuiția finală” „scânteierea de geniu” rezultat al celorlalte momente și născută, poate, aparent spontan care duce la găsirea soluției.

Aceste puncte de vedere la care se adaugă altele, ale altor autori, au dus, în final, la concluzia că procesul creator poate fi descris prin patru faze importante: *pregătirea*, *incubația*, *iluminarea sau inspirația și verificarea*. *Pregătirea* este etapa ce identifică problema, presupune documentarea aprofundată asupra datelor ei, însoțită de experimentarea unor ipoteze; ea este o fază marcată de efort conștient și dirijat, propulsat motivațional, susținut energetic de afectivitate și direcționat atitudinal. *Incubația* este o etapă de frământare (adesea tensionată) la nivel mental a ideilor produse în prima etapă. Ea poate avea durate diferite, poate fi marcată de entuziasmul celui ce-și face iluzii sau de dezamăgirile unor obstacole ivite anterior. Mulți autori susțin că în această etapă intră în acțiune instanțele subconștientului și inconștientului. Poincaré susține că instanței conștiente i-ar fi imposibil să combine toate datele obținute și să le analizeze în întreaga gamă de combinații posibile. Subconștientul și inconștientul o fac, însă, și odată apărută "ideea poate pătrunde în conștiință în orice moment... Acest lucru se poate întâmpla chiar în toiul unor activități cu totul diferite"<sup>2</sup>. *Iluminarea* se consideră a fi punctul culminant al procesului creativ; ea presupune intrarea în stare de vigilență și de atenție a tuturor facultăților psihice (P. Claudel), conjugarea efortului lor ducând la găsirea soluției. *Inspirația* nu se naște din nimic, ea este rezultatul efortului etapelor precedente. *Verificarea* este stadiul ultim al procesului creator; durata sa poate fi foarte îndelungată. Este citat cazul lui Mendeleev care și-a verificat până la moarte sistemul periodic, al lui Newton și Darwin care au avut nevoie de ani spre a-și verifica idei venite ca rezultat al unor iluminări sau inspirații de câteva momente. Această etapă presupune finalizarea materialului obținut prin iluminare, cizelarea lui. Este foarte adevărat că nu orice inspirație rezistă probei de foc a verificării. Opera de creație devine reală odată cu parcurgerea cu succes a acestei ultime etape.

Creația ca activitate psihică în structura fenomenelor psihice nu apare doar pe treptele mai înalte ale ontogenezei ei, în forme specifice, se manifestă de foarte timpuriu. Încă din preșcolaritate, dacă nu chiar mai devreme, se poate vorbi de acel potențial admirabil al omului, creativitatea, care face posibilă creația ca activitate psihică. Nivelul posibil de atins acum este, desigur, doar acela al *creativității expresive*.

Jocul este activitatea fundamentală a acestei vârste, dar am văzut cum el se împletește din ce în ce mai strâns cu învățarea explicit dirijată treptat. Jocul și învățarea oferă copilului câmp larg de combinare și recombinație a propriilor reprezentări de care dispune la un moment dat, de construcție a propriilor sale imagini. Povestirile, basmele, filmele de desene animate, episoade ale vieții reale sunt tot atâtea izvoare pentru repovestiri chiar cu tentă de fabulație, în care se combină, se reasează, se completează sau se adaptează o serie de fragmente venite din izvoarele menționate. Copilul se joacă cu creionul pe hârtie chiar de la vârste la care nu știe bine să țină în mână nici creionul și nici hârtia, dă jocului lui o semnificație, împrumutată prin imitație, din activitatea adulților sau a fraților mai mari din preajmă; apoi, pe măsură ce-și formează deprinderile de lucru cu creionul, hârtia, pensula, degetele etc. desenează forme noi sau dă

<sup>1</sup> Moore, A. D., *Invenție, descoperire, creativitate*, Editura Enciclopedică Română, București, 1975, p. 94-95

<sup>2</sup> Căpâlneanu, I., *op. cit.* p.54.

formelor cunoscute o imagine nouă, colorează, pictează sau dactilopictează, într-un cuvânt creează fără a mai imita în totalitate și, uneori chiar foarte puțin. La fel face și cu plastilina, lutul, foarfecă și hârtia colorată, cu cuburile de construcție, cu piesele lego sau chiar cu propria sa voce.

Întâi își face ucenicia deprinderii lucrului cu instrumentele, apoi îi face plăcere să se afirme pe sine prin ceea ce realizează singur. Copilul este capabil să producă ceva nou, neobișnuit, original chiar dacă aceste atribute sunt valabile doar în raport cu sine însuși. Iată, așadar, că preșcolarul dispune nu doar de capacitatea de a se juca și de a învăța, ci și de aceea de a crea. Creația sa dezvăluie o viață interioară relativ bogată, marcată de o mare discrepanță între dorințe și posibilități, dar netensionantă ca la vârsta adolescenței. Copilul poate acum să-și elaboreze o serie de deprinderi ce țin de tehnicile simple, specifice artelor grafice, construcțiilor.

Acum se dezvoltă imaginația, proces psihic ce ocupă, la această vârstă, un loc central în contextul factorilor (nu numai intelectivi) ai creativității. Se înregistrează o adevărată „explozie” a imaginației și este bine de știut că ea trebuie să fie cultivată explicit prin actul educațional. Imaginația este acum la apogeu și pentru că gândirea se află încă la un nivel de dezvoltare ce mai are de străbătut stadii importante. Imaginația compensează într-un anumit fel slăbiciunea gândirii. Ea se află la apogeul manifestării, dar nu și la cel al calității sale. Ea își dezvoltă la această vârstă o serie dintre funcțiile importante: de exemplu funcția de completare care dă posibilitatea înțelegerii unor situații lacunare sau ambigue; funcția de proiectare și anticipare ajută copilul să înțeleagă succesiunile evenimentelor, legăturile cauzale dintre acestea (sprijinind, prin raportarea cauzelor la efecte și invers, dezvoltarea gândirii). Copilul este acum capabil să-și elaboreze forme ale imaginației reproductive (ascultând povești, de pildă), dar se poate vorbi și de un anumit nivel al imaginației creatoare. Cum relația gândire-imaginație are acum conotații specifice, copilul are tendința de a integra imaginarul, posibilul în real; pentru el, personajele malefice ale universului pot fi reale și, deci, o sursă de frică.

Imaginației i se atribuie un asemenea rol major la vârsta preșcolară încât, până și minciuna este pusă pe seama ei, ca produs al fanteziei și al creației și astfel ca modalitate de evitare a pedepsei. Nu credem că întotdeauna se poate vorbi de minciună atunci când fantezia copilului îl face să povestească despre sine fapte ale unor personaje de basm sau din desene animate; nici nu putem spune că doar imaginația este responsabilă de abilitatea cu care cei mici se feresc de pedeapsă, dar nu putem nici să îi negăm rolul în totalitate. Imaginația, cu însușirile ei: fluiditate, plasticitate, originalitate (Cosmovici.A.), alături de memorie și de caracterul divergent al gândirii se constituie ca factori de natură intelectuală ai creativității. În activitatea creatoare a copilului, alături de imaginație își fac loc și elemente de ideatie, capacități de figurare (redare), deprinderi și priceperi. Aceste aspecte sunt evidente în special în desenele copiilor. Chiar când nu are deprinderi de lucru formate, când desenul în sine nu este nici măcar inteligibil, copilul, folosindu-și și imaginația dar și deprinderile de exprimare expresivă poate prezenta o întreagă lume izvorâtă din cele câteva mâzgălituri. Pe măsură ce-și însușește tehnica de utilizare a creionului și a vopselelor, el poate crea desene, picturi deosebit de frumoase și, în felul lor, originale. Importanți în creativitate nu sunt doar factorii de natură intelectuală. Motivația, voința, energizarea afectivă, seturile atitudinale sunt factori non-intelectivi, de natură caracterială.

În creație se exprimă în mod deosebit afectivitatea copilului, felul în care lumea externă se reverberează în sufletul copiilor. Culorile utilizate de copii în desen, expresiile folosite în limbaj, gestică și mimica în momentul în care „fabulează” pot fi surse de cunoaștere a afectivității copilului. Creația la această vârstă, chiar dacă nu are valoare pentru „omenire” are o imensă valoare pentru „devenirea umană”; ea nu trebuie să fie scăpată din vedere de către educatori și, în special trebuie să fie stimulată.

Creativitatea specifică se manifestă în produsele artistice ale copiilor în care, chiar dacă intențiile sunt mai largi decât realizările, se manifestă forța și caracteristicile personalității, se proiectează sinele și aptitudinile, interesele etc. Preșcolarul își însușește tehnicile simple ale colajelor, ale modelajului, ale desenului, ale picturii în acuarelă. Aceste tehnici constituie expresii ale diferitelor activități artistice și constituie bazele artelor spațiului. Concomitent cu



dezvoltarea aptitudinilor și a capacităților artistice, are loc formarea gustului artistic. În perceperea operelor de artă, copiii preșcolari pot avea emoții creatoare, care să le dea, bineînțeles în cazuri excepționale, înțelegerea unei vocații. Școlarul mic desenează cu plăcere, activitatea sa neavând drept scop de la început, crearea a ceva frumos, ci doar plăcerea de a lăsa urme pe hârtie. El este interesat să picteze în culori, deși în redarea obiectelor, culorile nu corespund mereu realității. Odată cu înaintarea în vârstă, desenul spontan capătă din ce în ce mai mult caracterul de compoziție. La desen, observăm existența a patru faze progresiv-evolutive în ontogeneză (A. Roșca, „Creativitatea”): prima fază este cea a „realismului fortuit”, adică faza mângălelii cu o semnificație ce se descoperă în cursul desenării, cea de-a doua - faza „realismului neizbutit” (faza de incapacitate sintetică) în care elementele copiei sunt juxtapuse în loc de a fi coordonate într-un întreg. „Faza realismului intelectual” este cea de-a treia fază, când desenul oferă în esență atributele conceptuale ale modelului, fără o preocupare pentru perspectiva vizuală. Ultima fază, aceea a „realismului vizual” este cea în care desenul conține ceea ce este vizibil dintr-o perspectivă particulară și ține seama de așezarea obiectelor după un plan de ansamblu și de proporțiile metrice ale acestora. Pictura, sculptura, artele decorative devin domenii de interes pentru școlarul mijlociu - 10-14 ani. Creația este stimulată și promovată prin concursuri, prin vizitarea și organizarea de expoziții. Se observă cum compozițiile libere devin din ce în ce mai valoroase.

R.P. Torrance observa în urma studiilor sale anumite discontinuități în dezvoltarea creativității. Astfel, acesta începe a se dezvolta intens în jurul vârstei de 4-6 ani dezvoltându-se apoi până în jurul vârstei de nouă ani, după care urmează o fază de platou, pentru a se intensifica din nou spre 12 ani, după care își continuă dezvoltarea până la vârsta de 17 ani. Tot referitor la aceeași problemă, Trowbridge și Charles apreciază menținerea constantă a creativității între 13 -15 ani pentru ca apoi să crească brusc de la 18 ani

Societatea cu cerințele ei, caracterul stimulat al mediului în care crește și trăiește omul și, nu în ultimul rând, calitatea procesului educativ la care este supus acesta își au importanța lor deosebită în dezvoltarea potențialului creator. Ținând cont de aceste adevăruri se impune ca activitatea educativă să fie în mod conștient condusă în direcția stimulării activităților cu caracter de creație în scopul stimulării potențialului creativ. Pe parcursul lucrării de față, în special în cadrul prezentării modalităților de realizare a unora dintre dimensiunile educației, se va acorda o atenție specială modului în care educatoarea în grădiniță poate da frâu liber creației, poate descătușa spiritul și sufletul copilului.

### **Proba de evaluare nr. 3:**

**1. Analizați, din punctul de vedere al implicațiilor proceselor psihice, comportamentul unui copil de 4-5 ani, la o activitate de desen cu o temă de natură: desen din imaginație cu subiect la alegerea copiilor, având ca obiectiv stimularea creativității copiilor. Unul din băieți, fiindu-i lene să tot schimbe creioanele colorate, a desenat monocolor (cu culoarea roșie) un peisaj denumit de el „de primăvară” (activitatea desfășurându-se în luna noiembrie). La întrebarea educatoarei cu privire la ceea ce a desenat și la faptul că pomii, cerul, totul este roșu copilul a răspuns: „Păi, eu mi-am pus ochelari de soare cu sticle roșii și așa am văzut tot!”**

**2. Exemplificați situații în care copilul preșcolar fabulează și în care „minte”; analizați cauzele acestor comportamente și schițați conduite educative considerate oportune.**

**3. Conturați situații concrete în care dascălul poate și trebuie să sprijine creativitatea copilului preșcolar / școlar mic.**

**4. Exemplificați situații în care demersul educațional este contrar cerințelor de educare și dezvoltare a creativității copilului preșcolar / școlar mic.**

### III.3. COMUNICAREA LA PREȘCOLAR ȘI ȘCOLARUL MIC

Acum când sub această denumire se „ascunde” o nouă disciplină de învățământ în școlariția mică și în grădiniță, când se acordă o importanță sporită dezvoltării capacităților de comunicare, abordarea acesteia, pentru a-i reliefa câteva aspecte particulare la vârsta preșcolară, devine o necesitate pentru ulterioara construcție a fundamentului pedagogic al perioadei ontogenetice de referință. Ne interesează comunicarea în sensul definit de Paul Popescu Neveanu sub denumirea de comunicație; *comunicația interumană* „se bazează pe un ansamblu de procese psihomotorii specific umane, limbajul, în care un rol deosebit de important revine componentei conștiente, gândirii. Această formă de comunicație se poate realiza și prin utilizarea unor mijloace neverbale cu funcție de semnalizare, atitudini posturale, mimico-gesticulație, sunete neverbale etc, care însoțesc și completează comunicația verbală”<sup>1</sup> Dacă analizăm această definiție constatăm că pentru fiecare dintre „modalitățile” de comunicație: verbală, paraverbală, non-verbală, vârsta preșcolară își are nuanțele ei. În plan verbal copilul apelează doar la formulele orale pe care abia învață să le stăpânească, să le utilizeze nuanțat și corect; comunicarea non-verbală își păstrează cu pregnanță importanța; ochii, fața întreagă, mânuțele, postura, mersul comunică celorlalți o serie de aspecte legate de evoluția preșcolarului însuși și îl ajută să se exprime mai bine pe sine în relațiile cu ceilalți. Paraverbalul este preluat pe calea imitației și exersat, în genere tot pe canalele imitației, în jocurile de creație, dramatizări etc.

Funcțiile limbajului (acest instrument de relaționare cu alții și cu sine pe care doar omul îl stăpânește în mod complex) se conturează, se exersează și își dezvoltă potențialitățile la această vârstă: funcția cognitivă câștigă tot mai mult teren și mai sigur, la intersecția sa cu funcția de comunicare; cea expresivă se conjugă într-un mod absolut specific cu cea ludică; cea simbolic-reprezentativă se instituie și face progrese rapide; funcția persuasivă apare mai mult prin imitație dar câștigă teren spre finele pre-școlariții; funcția reglatorie și autoreglatorie se manifestă interesant de urmărit și, mai ales de fructificat în plan educațional.

Pentru că preșcolariția oferă câmp larg de evoluție, stimularea capacităților de comunicare se constituie ca finalitate majoră a ei și condiție importantă pentru ceea ce s-ar putea numi „nivel de maturizare” optimă pentru debutul școlariții. De aceea pe parcursul capitolelor următoare referirile la acest aspect, la modul în care pe diferite coordonate se urmărește finalitatea menționată, vor fi prezente aducând completări punctuale la acest subcapitol ce se dorește doar o punere de problemă.

La intrarea în școală, copilul dispune de un vocabular relativ bogat (aproximativ, 2500 cuvinte) și stăpânește la modul practic regulile de folosire corectă a cuvintelor în vorbire. În cursul micii școlariții se dezvoltă atât limbajul oral, cât și cel scris. În ceea ce privește limbajul oral una din laturile lui importante este conduita de ascultare. Școlarul mic învață treptat să asculte explicațiile învățătorului și să meargă pe „urmele” îndrumărilor și raționamentelor sale. Se formează capacitatea de citit-scris și aceasta impulsionează progresele limbajului. Lecturile pe care școlarul mic le realizează fac să crească posibilitățile de exprimare corectă ale acestuia. Se însușește fondul principal de cuvinte al limbii materne, care ajunge să numere spre sfârșitul micii școlariții aproape 5000 de cuvinte, dintre care tot mai multe pătrund în limbajul activ al copilului. Copilul se familiarizează cu structura morfosemantică a cuvintelor, cu rolul pe care îl joacă în exprimare: rădăcina, terminația, sufixele și prefixele. Ulterior, însușirea categoriilor gramaticale propriu zise (substantiv, verb, adjectiv, pronume) îi dezvoltă copilului bogăția posibilităților de exprimare ale limbii materne.

## CAPITOLUL IV

### COPILUL ȘI FAMILIA

<sup>1</sup> Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.

## Obiectivele capitolului IV:

*Pe parcursul acestui capitol, se va urmări la cursanți:*

- dezvoltarea capacității de analizare a rolului familiei în dezvoltarea copilului preșcolar, respectiv a școlarului mic;
- dezvoltarea capacității de analizare a climatului familial;
- dezvoltarea capacității de argumentare a legăturii între familii – copii – instituțiile care se ocupă de educația acestora.

### IV.1. FAMILIA - STRUCTURĂ SOCIALĂ PURTĂTOARE A UNOR FUNCȚII EDUCATIONALE SPECIFICE

În devenirea umană interrelația dinamică și complexă a celor trei factori: ereditate, mediu, educație presupune firesc raportarea la cadrul familial. Dincolo de ereditatea filogenetică, familia este aceea care transmite copilului, prin cod genetic, specificitatea ce ține de genotip; ea este primul mediu social și primul cadru „fizic” cu care ia contact copilul și, în același timp, exercită primele influențe educative și cele mai constante în timp. De aceea, acordarea unui spațiu în economia pedagogiei preșcolare și școlare mici familiei, se impune, chiar dacă existența unei pedagogii particulare legate de modul de realizare a educației în familie face ca dimensiunile tratării să nu fie, în mod necesar, deosebite. Abordarea se dorește a fi o punte către sublinierea necesității conlucrării dintre familie și instituțiile școlare în scopul creșterii eficienței actului educațional. De la naștere copilul trăiește și se dezvoltă în interiorul familiei. Definierea acesteia de către Claude Lévi- Strauss scoate în evidență faptul că, din punct de vedere social, ea este un grup care are la baza constituirii sale actul căsătoriei; structura sa fundamentală este reprezentată de către diada adultă: soț-soție la care se adaugă minorii născuți în acest cadru. Pe membrii acestui grup îi unesc drepturi și obligații morale, juridice, economice și sociale; cei doi adulți se ocupă de creșterea și educarea copiilor, cărora le asigură nu numai existența materială ci, mai ales, le creează un climat afectiv și moral propice unei dezvoltări armonioase. Ei au aspirații dar și obligații comune, iar pe măsură ce cresc copiii învață să-și cunoască și să își respecte propriile obligații, în paralel construindu-și propriile aspirații.

Familia este un sistem complex, complexitate ce crește pe măsură ce numărul membrilor acesteia este mai mare. Între membrii familiei se constituie relații extrem de nuanțate care se influențează reciproc: relația mamă - copil, raportată la fiecare dintre copii, influențează celelalte relații mamă- copil: relația tată - copil - copii și mamă - tată. Relațiile sunt în toate cazurile biunivoce și ele, dincolo de fluctuații de conjunctură, manifestă o anumită constanță. Interacțiunea dintre părinți este primul model de relație socială existent pentru copil. Ea, în forma sa fizică și verbală este modificată calitativ și cantitativ în prezența copilului. Ambii membri ai diadei adulte, aparțin simultan și altor grupuri sociale (familiile de proveniență în care ei înșiși au statut de „copii”, pe care uneori nu știu să-l depășească în favoarea statutului de adult părinte în propria familie, grupul profesional). De multe ori stresul acumulat în contextul acțiunii în raport cu acest „alt statut” se răsfrânge asupra relațiilor din familie. Tensiuni manifeste sau „ascunse” își pun amprenta asupra relației soț-soție și radiază în forme diferite asupra relațiilor mamă-copil-copii și, respectiv, tată-copil-copii. În interiorul familiei uneori intervin direct alte două cupluri de adulți, aflate în relații sociale netensionate sau cordiale și, în consecință, nu întotdeauna cu o acțiune convergentă din punct de vedere afectiv și educativ; este vorba de cele două cupluri de bunici: materni și paterni. În general bunicii au tendința de a fi îngăduitori cu nepoții, de a „da sfaturi reclamând îndelungată experiență” potrivită sau nu în noile contexte, fapt care poate determina fie conflicte deschise, fie, și mai grav, conflicte ascunse. Copiii, cărora le convine atitudinea permisivă a bunicilor, sunt primii care speculează situația, din păcate nu în folos propriu real.

Interacțiunea dintre copii este în mare măsură determinată de relațiile fiecăruia dintre adulți cu fiecare dintre copii. În cazul diferențelor semnificative de vârstă între minori, celui mai

mare i se poate induce ostilitatea față de cel mic, în condițiile în care el se simte neglijat afectiv și antrenat în postură de „dădacă” răspunzătoare de „tot și de toate” atunci când părinții nu au timp de mezin. Ostilitatea poate lua forme ascunse, dar se poate manifesta și deschis sau chiar violent. Părinții și bunicii sunt primii responsabili de o asemenea situație. Cel mai mic, dacă se simte răsfățat de adulți, profită și el și poate deveni un „mic tiran” pentru fratele sau sora mai mare. Este deosebit de importantă această constelație de relații socio-afective pentru că ea are o influență extrem de mare asupra evoluției psihologice a copiilor. Ea face obiectul unor studii speciale, în contextul de față ne interesează câteva aspecte legate de **rolul familiei în evoluția copilului preșcolar și a școlarului mic**.

Aflat la o vârstă despre care se spune că este de maximă importanță pentru dezvoltarea personalității, pentru calitatea acesteia, „vârsta celor șapte ani de acasă”! copilul suferă o dublă influență din partea familiei:

- pe de o parte aceasta se constituie ca o structură educațională nonformală care, deși în calitate de unitate socială de bază nu are atribuții prioritare educaționale, face, totuși, în mod explicit educație. De la părinți se învață primele norme morale, primele cântece și primele poezii, primele valori estetice;
- învățarea nu se realizează însă, numai datorită influenței educativ nonformale a familiei ci și prin valențele educaționale informate ale aceluiași prim cadru social. Mama și tata spun copilului cum și când să salute „frumos”, dar ei nu respectă normele formulate chiar în prezența copilului; ei cer copilului (adesea prea de timpuriu, când acesta nici nu înțelege semnificația termenului) să nu mintă, dar se mint cu nonșalanță reciproc sau complotează spre a minți pe altcineva, de față cu copilul. Când ceea ce familia cere în plan educațional și exemplul concret oferit nu concordă, între calitatea familiei de mediu educațional nonformal și, respectiv, aceea de cadru educațional informai se naște o contradicție care poate avea efecte negative în dezvoltarea copilului.

Familia este *cadru în care copilul învață să iubească*, pentru că este cadrul în care el însuși este maximal iubit. Copiii care nu se bucură de familii normal constituite (cu ambii soți în viață, trăind împreună într-o atmosferă caldă, calmă și stimulativă) au probleme, mai mici sau mai mari, atât în planul evoluției afective cât și în cel al integrării sociale. Familiile dezorganizate sunt un context nefericit care poate determina ca cel mic să evolueze spre statutul de „copil problemă”. Nu credem, însă, că dezorganizarea, în sine, reprezintă cauza unei asemenea situații; importante sunt cauzele dezorganizării și calitatea umană, personalitatea celui care îngrijește de copil. Există copii problemă în familii „organizate” (adică soți „nedivorțați”); *credem că dacă se redefinește termenul de „familie dezorganizată” cu renunțarea la conotațiile social-formale (căsătorii- divorțați) și se vorbește despre familia organizată în care „1+1=2 iar cea dezorganizată în care 1+1=1+1” atunci poate că, într-adevăr, dezorganizarea de acest tip, singurătatea în doi, sau printre mai mulți, poate duce la evoluția copilului către cazul de „problemă”*. Se pot aduce în prim-plan alte câteva aspecte foarte importante legate de mediul educativ:

- părinții „controlori intruzivi” (C. André și F. Lelord, 1999/2003, p.208) care nu oferă libertatea de alegere copilului și decid ei pentru copil „pentru binele lui”. Este una dintre cauzele dependenței parentale care mai apoi se poate deveni ușor dependență conjugală. Ar fi de dorit ca un copil să poată lua hotărâri de îndată ce el poate face acest lucru;
- părinții distanți care se ocupă mai mult de ei-înșiși decât de copil, de unde și necesitatea copilului de a atrage atenția, de a se pune în valoare, de a le arăta meritele proprii, pentru a fi în cele din urmă demn de interesul lor;
- părinții care prezintă ei-înșiși o stimă de sine scăzută, transmițând modelul parental prin imitație;
- părinții alcoolici oferă o imagine vulnerabilă, chiar de degradare fizică și / sau mentală care poate fragiliza stima de sine a copilului;

- părinții abuzivi verbal sancționează prin remarci devalorizante punctele sensibile și greșelile copiilor lor. Părinții pot face abuz de puterea lor (*abuzul din dragoste*) bruscând și disprețuind eforturile copilului: *Nu poți face nimic ca lumea?*. Abuzul poate include durerea fizică – dar rana cea mai adâncă, rana care durează, este cea emoțională. Copilul este încurajat să creadă: *Nu sunt bun de nimic!*” (W. Anderson, 1997, p. 153). Luarea în răs a copilului, criticarea lui (nu a comportamentului greșit/inadecvat) pentru nimicuri, faptul de a-l da exemplu altor copii dăunează integrării, pot să producă închiderea în sine, timiditate și un grav sentiment de inferioritate. Nu le demonstrezi copiilor micimea lor, lipsa lor de cunoștințe și neputința, ci trebuie să le deschizi calea spre un antrenament curajos, să nu le retezi interesul pe care-l arată pentru un lucru, să nu le smulgi totul din mână, să le arăți întotdeauna că numai începutul este greu, să nu intri în panică în fața unei situații periculoase, ci să dovedești spirit de prevedere și o justificată protecție” (A. Adler, 1933/1995, p. 160);
- părinții abuzivi fizic, incapabili de a-și controla pulsunile agresive față de copii lor cultivă un mediu familial periculos și imprevizibil în care copilul nu se simte în siguranță și poate dezvolta o slabă autovalorizare („Părinții mei nu-mi ofereau protecție pentru că nu meritam!”).

Copiii au nevoie de securitate afectivă, de căldura și calmul căminului părintesc pentru a se împlini din punct de vedere afectiv, intelectual, moral și social. În societatea contemporană faptul că ambii membri ai familiei sunt ocupați profesional determină „singurătatea” copilului pe o anume secvență a zilei. El este lăsat fie în grija bunicii care, așa cum spuneam, uneori pot greși cu cele mai bune intenții, fie în grija altor persoane adulte sau sunt înscriși la grădinițe. Sigur că optăm pentru ultima formulă, întrucât grădinița este un cadru educativ formal, cu reale valențe educaționale. Copilul aici se confruntă cu primii covârșnici cu statut egal. Este o primă oglindă obiectivă în care trebuie să se privească și la care trebuie să ia aminte inclusiv părinții. Din păcate, familiile apelează la grădiniță mai mult cu intenții de „asistență socială” neînțelegând rostul adevărat al acestei instituții pentru evoluția propriului copil. Uneori nici instituția preșcolară nu-și ia în serios rolul, ea însăși menținându-se în cadrul lejer al simplei „asistențe sociale” față de copii. Cu toate acestea rolul ei poate fi imens și familia trebuie să-l cunoască și să-și unească eforturile cu educatorii din grădiniță în beneficiul celor mici.

Familiei i se adaugă și influența altor medii sociale cum ar fi **strada, grupul de joacă, contextul natural al existenței**. Acestea au influențe asupra modului în care copilul se joacă, asupra surselor din care își extrage comportamentul imitativ, asupra sistemului de valori pe care, treptat, copilul și-l fundamentează.

#### IV.2. DIRECȚII ALE RELAȚIEI SINERGICE DINTRE FAMILIE ȘI INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ

Pentru multe familii ai căror membri sunt implicați în viața profesională, existența creșei ca instituție cu sarcini de asistență socială a reprezentat un real ajutor. Odată cu scăderea numărului acestor instituții, familia are de depășit o grijă în plus, aceea a asigurării asistenței pentru copiii lor până la trei ani pe perioada când părinții sunt în program de lucru. Este adevărat că acum, prin lege, mamele au posibilitatea de a sta o perioadă mai lungă de timp pentru a-și crește copiii și prezența maternă nu poate fi înlocuită de nici o altă formă de asistență socială.

#### **Proba de evaluare nr.4**

1. Care sunt elementele determinante ale climatului familial?
2. Definiți în manieră proprie, cu argumente și exemple, climatul educativ al familiei
3. Analizați relațiile intrafamiliale ale unui copil de 6 ani, care aparține unei familii legal constituite, este al doilea născut din trei copii, locuiește în apartament împreună cu părinții, frații și bunicii materni.

**4. Comentați rolul grupului de joacă și al străzii asupra educației copilului, cu exemple concrete rezultate din observare independentă, din experiența de activitate.**

**Pentru documentare mai recomandăm:**

**1. Berge, Andre. „Copilul dificil”. București: EDP, 1972.**

**2. Rudică, Tiberiu. „Familia în fața conduitelor greșite ale copilului”, București: EDP, 1981.**

**5. Realizați o listă bibliografică proprie pentru o temă de genul „Rolul copilului în familia lui”**

De asemenea, este adevărat că instituțiile de tip creșă nu corespundeau în totalitate cerințelor de ocrotire și educare; din punct de vedere medical ele asigurau, în cele mai multe cazuri, o asistență de o calitate satisfăcătoare dar nu reușeau să realizeze nici un fel de acțiune educațională, neavând personal calificat pentru aceasta. Același lucru se păstrează ca o carență majoră în instituțiile de ocrotire destinate minorilor orfani sau aflați în situația de a fi instituționalizați: centrele de plasament. În ciuda faptului că s-a instituit și la noi școlarizarea în domeniul asistenței sociale, în ciuda faptului că s-au școlarizat „educatori puericultori” și cu destinație profesională pentru centre de plasament, în aceste instituții încă prevalează grija pentru respectarea cerințelor medicale și de igienă în detrimentul activităților educaționale. Ori, lipsa unei acțiuni educative constante și explicite asupra fiecărui copil până la trei ani, poate lăsa urme severe în evoluția sa psihologică.

Pentru copiii din familie, adesea, odată cu împlinirea vârstei de 3 ani, se recurge la înscrierea în grădiniță. Din păcate, există părinți care nu-i înscriu pe copii nici la 6 ani, la grupa pregătitoare care, conform Legii învățământului, este obligatorie dar, urmată numai ea, oricât de bună ar fi acțiunea educațională a grădiniței, nu se poate realiza o pregătire foarte bună pentru școală. Pe de altă parte, familia, în special cea lărgită, care beneficiază și de sprijinul cuplurilor de bunici, consideră că acasă se poate face educație la fel de bine ca și la grădiniță. Din unele puncte de vedere este adevărat dar, cel puțin pe coordonata socioafectivă, grădinița are valențe incomparabil mai importante. În plus copilul vine în contact cu cei de aceeași vârstă, lucrează alături și apoi împreună cu ei, confruntare care îi ajută să se cunoască, să-și încerce puterile într-un context în care nu mai sunt „cei mai frumoși și cei mai buni” așa cum apar acasă. Dimensiunile intelectuală, morală, estetică, vocațională, fizică sunt explicit și constant vizate în actul educațional exercitat de grădiniță, ceea ce acasă se realizează doar implicit. Între familie și grădiniță trebuie să se realizeze o colaborare care are ca obiectiv fundamental și de majoră importanță sprijinirea cu toate forțele a dezvoltării psihologice a copilului. Ambele instituții au ca obiectiv copilul și evoluția lui. Între ele nu se poate realiza decât o acțiune sinergică, dacă nu scapă din vedere obiectivul esențial. Din păcate, multe familii văd în grădiniță doar acel spațiu în care pot lăsa copilul în siguranță patru sau opt ore pe zi. La ieșirea de la grădiniță îi poți auzi pe părinți întrebând: „Ai mâncat tot ce ți-am dat? Ce vi s-a dat azi de mâncare?” Mai rar întrebările vizează actul educațional și ele se mărginesc la formulări de genul „Ce poezie ați învățat azi?”

Adesea, când educatoarea semnalează anumite comportamente ale copiilor ce ar trebui să dea de gândit părinților sau solicită pe aceștia să ia niște măsuri educative în beneficiul copiilor aceștia consideră intervenția ca pe un afront, se opun educatoarelor și le cataloghează ca neștiutoare, ca persoane ce nu pot înțelege „valoarea inestimabilă a copilului”. Uneori este și vina educatoarelor în astfel de situații, întrucât solicitările, atenționările trebuie făcute cu tact și pricepere pentru a avea sorți de izbândă. Fiecare părinte este în „mod obiectiv” subiectiv cu proprii copii, în ultimă instanță, grădinița și familia au de rezolvat împreună câteva probleme majore: sprijinirea, prin mijloace specifice, a dezvoltării intelectuale a copilului; dezvoltarea fizică armonioasă a acestuia; însușirea, la nivelul specific vârstei, a unor valori și norme morale și estetice; dezvoltarea unor comportamente adecvate acestor norme, tot în limitele oferite de particularitățile vârstei; fundamentarea dimensiunii vocaționale a educației, prin familiarizarea cu un câmp cât mai larg de profesii, prin depistarea primelor premise aptitudinale și forme

incipiente de manifestare a aptitudinilor cu stimularea acestora, prin dezvoltarea unei imagini cât mai obiective despre posibilitățile reale ale fiecărui copil.

## CAPITOLUL V

### INSTITUȚIILE (PRE)ȘCOLARE CU FUNCȚII EXPLICIT EDUCATIVE

#### *Obiectivele capitolului V:*

*Pe parcursul acestui capitol, se va urmări la cursanți:*

- dezvoltarea capacității de justificare a locului și rolului grădiniței / școlii în formarea și dezvoltarea copilului;
- dezvoltarea capacității de diferențiere a finalităților, respectiv a obiectivelor învățământului preșcolar / școlar mic;
- dezvoltarea capacității de proiectare a activităților desfășurate în învățământul preșcolar / școlar mic;
- dezvoltarea capacității de elaborare și conducere a activităților desfășurate în învățământul preșcolar / școlar mic.

#### V.1. GRĂDINIȚA-INSTITUȚIE CIRCUMSCRISĂ EDUCAȚIEI FORMALE PENTRU COPIII ÎNTRE 3 ȘI 7 ANI

Sistemul de învățământ din România cuprinde, ca primă treaptă a sa, instituțiile de educație preșcolară. Acestea sunt instituții autonome: grădinițe cu conducere proprie, sau instituții dependente managerial de cele în care se realizează învățământul general obligatoriu. Ca instituții autonome grădinițele sunt de trei *categorii*:

- grădinițe cu orar normal cu un program de 4 ore care realizează numai partea explicit educațională;
- grădinițe cu orar prelungit cu un program de 8 ore; acestea asigură, pe lângă activitățile instructiv educative și asistență socială pe durata unei zile de activitate;
- grădinițe cu orar săptămânal, care realizează zilnic cele 4 ore de activități educative conforme programei învățământului preșcolar dar asigură asistența socială a copiilor nu doar pe durata a 8 ore ci pe întreg parcursul săptămânii. Ele se adresează familiilor care, datorită unor circumstanțe particulare nu pot avea grijă de copil pe durata săptămânii de lucru.

În structura instituției preșcolare există o organizare pe paliere de vârstă după cum urmează:

- grupa mică cuprinzând copii între 3 și 4 ani
- grupa mijlocie cuprinzând copii între 4 și 5 ani
- grupa mare cuprinzând copii între 5 și 6 ani

- grupa pregătitoare cuprinzând copii între 6 și 7 ani

Legea învățământului acordă statut de obligativitate doar grupei pregătitoare, motiv pentru care se înregistrează situația de eterogenitate ca nivel de educație a colectivelor din grădiniță: unii copii frecventează toate cele patru grupe, alții se înserează în instituția preșcolară doar de la grupa mijlocie sau de la grupa mare, iar cei mai mulți parcurg doar grupa pregătitoare; în aceste condiții, obiectivele generale ale acestui nivel de vârstă se modifică, într-un an trebuind să fie refăcut, în cele mai multe cazuri, handicapul de instrucție (și chiar de educație) acumulat în anii anteriori.

Se discută încă în planul strategiei educaționale locul grupei pregătitoare, conturându-se două păreri. Prima caută să fundamenteze, pe argumente legate de natura și rolul instituției preșcolare, necesitatea păstrării grupei pregătitoare pentru școală în contextul învățământului preșcolar și, respectiv, în cadrul instituțional al acesteia. Cea de a doua, cu alt set de argumente, încearcă să stabilească locul grupei pregătitoare în instituția școlară. Ambele păreri au argumente solide. Credem că în momentul în care se va defini clar ce se vrea de la învățământul preșcolar, de la școlaritatea mică (în termeni de finalități operaționale corelate unor obiective bine conturate) locul grupei pregătitoare se va stabili mult mai ușor. Din punctul de vedere al structurii pe categorii de activități, grădinița își centrează munca având ca nucleu activitățile obligatorii, cu conținuturi delimitate ca domenii de programa școlară; acestea sunt precedate de jocurile la alegere „au activitățile pe arii de stimulare și sunt succedate de alte activități, în și mai mare măsură la alegerea copiilor. Desigur că, în funcție de tipul de grădiniță, combinatorica acestor tipuri, ca și plasarea lor în orar este nuanțată, păstrându-se în centrul atenției activitățile obligatorii”.

## V.2. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI PREȘCOLARE (CERINȚE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR). OBIECTIVE GENERALE/ PECIFICE ȘI COMPETENȚE DE REALIZAT

Abordarea problematicii anunțate de titlu va fi realizată pe trei mari domenii:

- **cognitiv**,
- **afectiv – atitudinal**, formulate de programa pentru învățământul preșcolar.
- **psihomotor**, având ca bază cer

Construind capitolul de față pe aceste domenii, unele dintre obiectivele specifice cuprinse de programa destinată învățământului preșcolar nu se regăsesc într-o formulare expresă în acest context. Ele sunt, însă, detaliate în subcapitolele destinate finalităților și obiectivelor specifice realizării fiecăreia dintre cele cinci dimensiuni majore ale educației preșcolare. Algoritmul în baza căruia se va realiza prezentarea este următorul:

- A. Cerințe ale învățământului primar, constituite ca finalități ale educației preșcolare.
- B. Obiective generale ale educației preșcolare, corelate cerințelor prezentate anterior. Fiind prezentate pe domenii, acestea capătă și note de specificitate
- C. Competențe conexe obiectivelor generale / specifice, competențe ce pot sta la baza elaborării obiectivelor operaționale pentru fiecare activitate ce le vizează

### DOMENIUL COGNITIV

#### A. Cerințe ale învățământului primar din punct de vedere cognitiv

##### *I Existența unui nivel de cunoștințe optim elaborat*

1. Volum corespunzător de cunoștințe, constituit ca *fond apercptiv* al abordării conținuturilor prevăzute de programa clasei I.
2. *Structură optimă, funcțională* a acestor cunoștințe, pe domenii de cunoaștere.



**II. Existența unui nivel optim de deprinderi de muncă intelectuală**

1. Nivel optim al capacității de asimilare a cunoștințelor.
2. Nivel optim de elaborare a operațiilor gândirii: analiză, sinteză, comparație, generalizare, în limitele oferite de particularitățile psihologice ale vârstei de 7 ani.
3. Capacitatea de a aplica corect cunoștințele în situații concrete.
4. Capacitatea de evaluare cât mai corectă a propriilor cunoștințe.
5. Nivel optim de elaborare a memoriei.
6. Nivel optim de elaborare a imaginației.
7. Nivel optim de funcționare a atenției, în limitele impuse de specificul psihologic al vârstei.

**III. Nivel optim elaborat al limbajului, capacități optime de comunicare**

1. Volum optim elaborat al vocabularului activ și pasiv.
2. Exprimare logică, coerentă și cursivă.
3. Expresivitate în comunicare.

Pentru realizarea acestor cerințe ale unui debut eficient al școlarității, învățământul preșcolar trebuie să-și propună și să realizeze o serie de obiective specifice care pot corobora cu competențe concrete, transpozabile în obiective operaționale la fiecare activitate ce le are în vedere.

**B. Obiective generale / specifice ale învățământului preșcolar în domeniul cognitiv**

(coroborate cerințelor anterior formulate)

**I. Dezvoltarea unui set de cunoștințe din diferite domenii de cunoaștere la un nivel optim elaborat**

1. Dezvoltarea unui volum de cunoștințe corespunzător cerințelor debutului școlarității în fiecare dintre domeniile principale de cunoaștere (mediul înconjurător, matematică, elemente din diferite științe, baza cognitivă a diferitelor activități cu obiective explicite legate de alte dimensiuni ale educației: morală, estetică, fizică, vocațională).
2. Structurarea funcțională a acestor cunoștințe pe domenii de cunoaștere, cu posibilități de corelare între domenii și de aplicare în practică.

**II. Formarea și dezvoltarea unor deprinderi de muncă intelectuală necesare debutului optim al școlarității**

1. Dezvoltarea capacității de a decodifica sensul noilor cunoștințe, de a le integra, prin înțelegere în structura vechilor cunoștințe; dezvoltarea capacității de asimilare a noilor cunoștințe
2. Dezvoltarea operațiilor gândirii, în limitele impuse de particularitățile gândirii intuitiv-concrete, prin exersare constantă și în contexte variate.
3. Dezvoltarea capacității de a aplica cunoștințele în domenii concrete, de a le transfera intuitiv de la un domeniu concret la altul, din situații cunoscute în situații noi.
4. Verificarea și evaluarea obiectivă a cunoștințelor copiilor cu explicarea formulărilor evaluative, ca bază a dezvoltării capacității copiilor de a se autoevalua.
5. Dezvoltarea memoriei, prin exercițiu și prin activități explicit proiectate.
6. Dezvoltarea imaginației, prin exercițiu și prin activități explicit proiectate.
7. Dezvoltarea atenției, prin exercițiu și prin activități explicit proiectate.

**III. Dezvoltarea limbajului și a capacității de comunicare la un nivel corespunzător posibilităților vârstei preșcolare**

1. Dezvoltarea vocabularului activ și pasiv prin îmbogățirea fondului de cuvinte.
2. Dezvoltarea capacităților de comunicare corectă, coerentă și cursivă.
3. Dezvoltarea expresivității în comunicare.

**C. Competențe / capacități corespondente fiecăruia dintre obiectivele menționate anterior, care se pot transpune în obiective operaționale în contextul activităților concrete ce le vizează****I. Deținerea unui fond corespunzător de cunoștințe**

- 1.1. Deținerea unui nivel optim de cunoștințe despre mediul fizic înconjurător.
- 1.2. Deținerea unui nivel optim de cunoștințe despre om și mediul social.
- 1.3. Deținerea unui nivel optim de cunoștințe din domeniul științifice (chimie, fizică), cunoștințe adaptate nivelului de înțelegere specific vârstei.
- 1.4. Deținerea unor cunoștințe instrumentale din domeniul matematic.
- 1.5. Deținerea fondului necesar de cunoștințe legate de domeniile desen, pictură, modelaj, baza cognitivă a activităților respective.
- 1.6. Deținerea fondului instrumental de cunoștințe legate de muzică (baza cognitivă a activităților muzicale).
- 1.7. Deținerea fondului instrumental de cunoștințe legate de educația fizică (baza cognitivă a activităților de profil).
- 1.8. Deținerea fondului instrumental de cunoștințe legate de activitățile libere (baza cognitivă a activităților de dramatizare, de construcții etc).

În demersul spre concret acestea se pot transpune în formule operaționale prin utilizarea unor verbe ca: (Preșcolarul trebuie să fie capabil ):

*\*să denumească , \*să enumere , \*să descrie, \*să grupeze, \*să explice cu cuvinte proprii etc.*

- 2.1. Capacitatea de a utiliza corect și corelat cunoștințele în interiorul aceluiași domeniu cognitiv.
- 2.2. Capacitatea de a realiza transferul unor cunoștințe dintr-un domeniu în alt domeniu, acolo unde sunt legături sesizabile la nivelul vârstei preșcolare.
- 2.3. Capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite în situații concrete.
- 2.4. Capacitatea de a identifica cunoștințele noi în contexte variate.
- 2.5. Capacitatea de a stabili legături cauzale între fenomene, relații între obiecte.
- 2.6. Capacitatea de a percepe activ obiectele, fenomenele lumii înconjurătoare prin perfecționarea organelor de simț și valorificarea experienței personale.

Aceste competențe se pot formula ca obiective operaționale, în contexte de conținut concret prin utilizarea unor verbe ca: (Preșcolarul să fie capabil ):

- *să coreleze* (de exemplu cunoștințele legate de temperatură cu acelea legate de apă și transformările ei, în același domeniu, sau numerația din matematică cu numărarea unor obiecte din mediul înconjurător etc.)
- *să aplice* (de exemplu cunoștințe legate de culori din natură în explicarea modului de obținere a acestor culori în activitățile de desen),
- *să explice* relația dintre,
- *să diferențieze* (culori, gusturi, mișcări, grade de asperitate) etc.

## II. Deținerea unor deprinderi de muncă intelectuală utilizabile în diverse contexte cognitive

- 1.1. Capacitatea de decodificare a sensului unor noi cunoștințe, de a le integra prin înțelegere în structura cunoștințelor deja dobândite. (în acest caz pot exista obiective operaționale corelate formulate cu verbe ca:  
*\*să denumească corect, \*să diferențieze, \*să enumere în ordinea cerută, \*să insereze la locul potrivit, \*să clasifice după un criteriu dat, \*să explice cu formulări proprii trăsăturile unui obiect, fenomen etc.)*
- 2.1. Capacitatea de a analiza un obiect, fenomen, în baza intuirii lui concrete.
- 2.2. Capacitatea de a compara obiecte, fenomene între ele.
- 2.3. Capacitatea de a clasifica obiecte prin stabilirea aspectului general ce le caracterizează pe toate cele aparținente aceleiași categorii.
- 2.4. Capacitatea de a ordona, seria obiecte diferențiate prin aspecte esențiale și de nuanță (dar sesizabile intuitiv).
- 2.5. Priceperea de a sesiza asemănări-deosebiri în raport cu unul sau mai multe criterii impuse sau alese.
- 2.6. Capacitatea de a descompune un obiect în părți componente și de a uni părțile într-o altă ordine.
- 2.7. Capacitatea de a elabora concluzii cu caracter parțial sau final (în limitele vârstei psihologice).

Aceste capacități pot fi transpuse în obiective operaționale, în funcție de contextul de conținut unde sunt vizate spre formare sau consolidare, utilizându-se verbe ca:

*\*să enumere trăsăturile caracteristice ale..., \* să compare doua obiecte / fenomene, două mulțimi, \*să pună în perechi, \* să realizeze incluziunea, \*să realizeze intersecția. \*să compare corect două categorii de obiecte/fenomene. \*sa descompună, \*să recompună după o cerință dată etc.*

- 3.1. Capacitatea de aplicare a cunoștințelor în domenii noi și în situații concrete.
- 3.2. Capacitatea de a transfera cunoștințe în situații practice concrete, în acțiuni de o anumită natură, în funcție de interesele proprii sau de grup.
- 3.3. Capacitatea de a utiliza scheme operaționale proprii pentru rezolvarea unor situații problemă.
- 3.4. Priceperea de a găsi soluții optime de rezolvare a cerințelor, sarcinilor trasate de adult în diferite acțiuni (joc, învățare dirijată, activități cu caracter de muncă).

Aceste capacități pot fi prefigurate prin formularea de obiective operaționale corelate unor activități cu conținut concret: de exemplu cunoștințele despre mediul înconjurător legate de anotimpuri și de plante pot fi aplicate în domeniul cultivării de plante (în grădină, în sala de grupă sau în seră). Pentru aceste situații diferite de aplicare copiii trebuie să fie capabili să:

*\*diferențieze condițiile de însămânțare, \*să acționeze în corelație cu cerințele specifice contextului, \*să explice diferențele de acțiune (la nivelul lor de înțelegere și exprimare), \*să găsească o soluție eficientă la..., \*să utilizeze o modalitate proprie de rezolvare etc.*

- 4.1. Capacitatea de a măsura și raporta comparativ propriile rezultate la rezultatele celorlalți și la cerința formulată de adult.
- 4.2. Capacitatea de a-și evalua corect performanțele în plan cognitiv.

Aceste capacități se formează în condițiile în care educatoarea explică inteligibil întotdeauna propriile evaluări, în condițiile în care stimulează interevaluarea și autoevaluarea argumentate. Verbe corelative acestei capacități, utilizabile în formularea obiectivelor operaționale pot fi:

*copilul \*să evalueze, cu acordare de calificative simbolice (bile roșii, negre, albastre etc.) lucrarea colegului, colegilor, lucrarea proprie, \*să argumenteze cu cuvinte proprii acordarea unui calificativ, pe cât posibil cu ancorare în criterii obiective.*

Aceste criterii obiective se pot forma printr-o muncă artizanală, dacă educatoarea urmărește explicit formarea capacității de evaluare și de autoevaluare la preșcolar.

- 5.1. Capacitatea de a memora ușor, prin apel la înțelegere sau /și la conotații afective, diferite aspecte de conținut.
- 5.2. Capacitatea de a păstra activ cunoștințele memorate.
- 5.3. Capacitatea de a reproduce și de a recunoaște (de a reactualiza) cu ușurință aspecte memorate, în formule necesare situației care le reclamă.
- 5.4. Existența unor primi algoritmi de memorare elaborați cu ajutorul adultului.

Activitățile din grădiniță, dacă sunt bine conduse, toate ajută implicit sau explicit la dezvoltarea memoriei. Educatoarea își poate propune obiective operaționale cognitive explicite, la activități de cunoaștere a mediului, matematic, artistice etc, legate de dezvoltarea capacităților memoriei. Verbe utilizabile sunt:

*\*să recunoască ușor un obiect cunoscut, un text învățat, un cântec, un desen etc., \* să reproducă corect un cântec, o poezie, o poveste etc,*

- 6.1. Capacitatea de a imagina situații noi, figuri noi, contexte noi, prin schimbarea unor elemente în cele deja cunoscute.
- 6.2. Capacitatea de a imagina situații noi, figuri noi, contexte noi, prin combinarea unor aspecte deja cunoscute; implică și capacități creative.

Activitățile de cunoaștere, de dezvoltare a limbajului, chiar și cele cu conținut matematic, cele artistice, muzicale, jocurile și activitățile alese, pot avea obiective legate de dezvoltarea imaginației, în mare măsură, formarea capacităților imaginative depinde de modul în care

educatoarea realizează activitățile, de gradul de libertate pe care îl acordă copiilor. Verbe utilizabile în operaționalizarea obiectivelor corelate acestor capacități sunt:

*\*să creeze o imagine nouă, \*să compună o poveste pornind de la un început dat... de la un set de cuvinte... de la o imagine, \* să imagineze o problemă pornind de la intuirea concretă a unor relații de incluziune, intersecție etc... (la grupa pregătitoare)*

7.1. Capacitatea de a-și concentra atenția pe parcursul unei activități (pe întreaga durată a acesteia în funcție de nivelul ontogenetic).

7.2. Capacitatea de a comuta atenția de la o sarcină la alta.

Toate tipurile de activități obligatorii, dacă sunt bine conduse, pot determina creșterea capacității de concentrare a atenției, de flexibilizare a acesteia, desigur că în limitele posibile ale vârstei psihologice. Dacă durata unei activități la diferitele grupe de vârste depășește limita posibilității reale de asigurare a unei atenții concentrate, aceasta nu poate fi păstrată pentru că nu corespunde firescului acestei etape ontogenetice; mai mult, forțarea atenției în condiții de stres și suprasolicitare are efecte negative asupra motivației copiilor pentru genul de activități în care se nu se respectă particularitățile de vârstă .

### III. Capacități de comunicare optim elaborare pentru fiecare palier de vârstă preșcolară

1.1. Existența în vocabularul copiilor a unui volum optim de cuvinte, relevându-se înțelegerea semnificației acestora

1.2. Utilizarea corectă din punct de vedere semantic a cuvintelor în contexte variate.

1.3. Pronunțarea cât mai corectă a cuvintelor din punct de vedere fonetic.

1.4. Decelarea poziției sunetelor în cuvinte și silabe.

1.5. Sesizarea nuanțelor în pronunțarea cuvintelor, a accentelor care modifică semnificația acestora.

2.1. Exprimarea corectă în propoziții cu o construcție corespunzătoare normelor logice.

2.2. Exprimarea cursivă și coerentă.

2.3. Exprimare corectă din punct de vedere gramatical.

2.4. Existența capacității de a exprima în formulări proprii aspecte din viața reală, din povestiri, din imaginație.

3.1. Comunicarea expresivă, cu utilizarea paraverbalului nuanțat.

Aceste capacități se formează, în principal, în cadrul activităților destinate explicit dezvoltării limbajului, dar ele pot fi exersate, consolidate și chiar îmbogățite în toate celelalte activități din grădiniță. Fondul cognitiv al activităților artistico-plactice, muzicale, practice, cunoștințele matematice, cele legate de mediul înconjurător, totul se exprimă în cuvinte, ori, educatoarea trebuie să manifeste o grijă constantă pentru limbaj și pentru dezvoltarea capacităților de comunicare în toate aceste împrejurări. Mai mult, ea trebuie să urmărească cu mare atenție modul de comunicare al copiilor în cadrul activităților libere în care, de multe ori, modelele negative verbale își fac simțită prezența. Ea trebuie să corecteze cu blândețe și tact toate aceste tendințe de exprimare neconformă cerințelor unei dezvoltări optime a limbajului.

În toate aceste contexte educatoarea poate formula obiective operaționale legate de dezvoltarea limbajului și a capacităților de comunicare folosind verbe de tipul:

*\*să pronunțe corect, \*să utilizeze corect substantive /adjective, adverbe etc, \*să povestească coerent, \*să povestească respectând logica evenimentelor, \*să reproducă corect un cuvânt nou, \*să recunoască cuvintele noi într-un alt context, \*să combine cuvinte disparate ca sens într-o relatare coerentă etc.*

## **DOMENIUL SOCIO-AFECTIV ATITUDINAL**

*Algoritm*ul în baza căruia se va realiza prezentarea este următorul:

A. Cerințe ale învățământului primar, constituite ca finalități ale educației preșcolare

B. Obiective generate ale educației preșcolare, corelate cerințelor prezentate anterior. Fiind prezentate pe domenii, acestea capătă și note de specificitate

C. Competențe conexe obiectivelor generale/ specifice competențe ce pot sta la baza elaborării obiectivelor operaționale pentru fiecare activitate ce le vizează

### **A. Cerințe ale învățământului primar**

I. Nivel optim de elaborare a capacității de expansiune socială.

II. Nivel optim de elaborare a capacității de integrare socială.

1. Nivel optim de elaborare a capacității de a se supune la rigorile normelor colectivului de copii

2. Nivel optim de elaborare a capacității de a se supune normelor impuse de adult.

3. Nivel optim de acțiune în grup.

III. Nivel optim de elaborare a trăirilor afective cu rol energizant pentru activitate.

IV. Nivel optim de elaborare a „nucleului” atitudinal format din atitudini: față de adulți, colegi, față de sine, față de sarcină, față de activitatea sa.

### **B. Obiectivele generale ale educației preșcolare**

(care pot deveni specifice când sunt raportate la un anumit domeniu de conținut)

I. Dezvoltarea capacității de expansiune socială.

1. Formarea și dezvoltarea capacității de a se juca și de a acționa în compania unui număr cât mai mare de parteneri.

II. Dezvoltarea capacității de integrare socială.

1. Formarea și dezvoltarea capacității de a se supune la normele convenite în colectivul de copii.

2. Formarea și dezvoltarea capacității de a se supune normelor impuse de adult.

III. Dezvoltarea unui fond afectiv energizator, pozitiv.

1. Dezvoltarea capacității de a recepționa cu sensibilitate trăirile afective ale celorlalți.

2. Dezvoltarea unei game variate și nuanțate de trăiri afective pozitive, cu efecte benefice asupra motivației pentru activitate, pentru relația socială.

3. Dezvoltarea capacităților de expresie a trăirilor afective.

IV. Dezvoltarea unui nucleu atitudinal pozitiv și benefic pentru activitate, pentru relația cu adulții, copiii și cu sine.

1. Dezvoltarea capacității de a valoriza pozitiv activitatea altora.

2. Dezvoltarea capacității de a valoriza corect propriile acțiuni.

3. Dezvoltarea capacității de a coopera cu alții respectându-i și cerând respect.

4. Dezvoltarea unei atitudini bazate pe o motivație pozitivă pentru activitățile obligatorii, cu posibilități de transfer atitudinal în activitatea de tip școlar.

5. Dezvoltarea responsabilității față de o sarcină dată.

### **C. Capacități / competente de urmărit în acest domeniu**

(transpozabile în obiective operaționale, odată cu formularea lor în corelație cu conținuturi determinate ale unei activități)

I. Capacitatea de expansiune socială optim elaborată în conformitate cu specificul vârstei.

1.1. Capacitatea/disponibilitatea de a se juca sau de a acționa împreună cu un număr cât mai mare de parteneri.

1.1.1. Capacitatea de a-și alege partenerii.

1.1.2. Capacitatea de a-și exprima deschis dorința de cooperare.

II. Capacitatea de integrare socială în concordantă cu specificul

1.1. Capacitatea de a stabili relații cu covârșnicii și de a le diversifica în raport cu interesele proprii sau de grup.

1.2. Capacitatea de a se supune normelor impuse de grupul de copii, prin acceptare și respect.

1.3. Capacitatea de a coopera cu copiii în stabilirea unor norme în comun convenite.

1.4. Capacitatea de a-și determina rolul, locul și importanța ca „eu” în contextul grupului - existența unor deprinderi de comportament civilizate.

- 1.5. Capacitatea de a determina rolul și locul grupului în raport cu sine; existența unor deprinderi de comportament civilizate.
- 1.6. Capacitatea de a formula ferm și explicit o cerință față de colegi.
- 1.7. Capacitatea de a soluționa probleme ale grupului în funcție de rolul deținut (asumat).
- 2.1. Capacitatea de a recepționa corect normele formulate de adult.
- 2.2. Capacitatea de a se supune acestora cu relevarea unor trăsături pozitive de caracter, a unor calități ale voinței.
- 2.3. Capacitatea de a duce o sarcină la bun sfârșit.
- 2.4. Capacitatea de a rezolva creator sarcinile, dar cu respectarea cerințelor și a normelor.

Aceste capacități, deprinderi, priceperi se elaborează în contexte diferite ale activităților din grădiniță (activități comune-obligatorii, activități la alegere). Important este ca educatoarea să aibă în permanență în vedere, în proiectarea sa didactică, vizarea acestui tip de capacități, care sunt deosebit de importante pentru integrarea școlară ulterioară a micului școlar. Obiectivele operaționale conexe acestor capacități se formulează în funcție de conținutul concret al unui anumit tip de activitate. De exemplu: într-o activitate obligatorie de matematică, gândită a se realiza printr-un joc didactic, care presupune colaborarea copiilor atât în baza unor reguli stabilite de către educatoare dar, pe anumite secvențe, și în baza unor reguli stabilite de către copii se pot formula obiective operaționale de timpul:

Copiii vor fi capabili să:

*\*respecte în totalitate regulile jocului, formulate de adult, \*să formuleze în microgrup reguli, de comun acord cu partenerii, \*să le respecte după acceptarea lor, \*să își aleagă partenerii de joc didactic în raport cu niște criterii proprii, \*să manifeste curiozitate față de sarcinile didactice și față de modul de rezolvare a lor de către ceilalți etc.*

### III. Existența unui fond afectiv energizator, pozitiv / capacitatea de autoergizare

- 1.1. Capacitatea de a distinge (recunoaștere și denumire) a unor trăiri afective diversificate: bucurie, frică, tristețe, teama, furie, iubire, curiozitate etc.
- 1.2. Capacitatea de a analiza aceste trăiri afective în contextul lor de manifestare (aceasta este o capacitate aflată la intersecția domeniului cognitiv cu cel afectiv-attitudinal).
- 1.3. Sensibilitate în recepționarea trăirilor afective ale celorlalți.
  - 2.1. Sensibilitate afectivă față de colegi, adulți, activități.
  - 2.2. Curiozitate de cunoaștere.
  - 2.3. Existența unei game bogate de trăiri afective proprii față de tot ceea ce înconjoară pe copilul preșcolar.
- 3.1. Capacitatea de a-și exprima nuanțat propriile trăiri afective, cu stăpânire față de cele cu intensitate mai mare.
- 3.2. Capacitatea de a se manifesta afectiv sincer.
  - 3.2.1. prin comportament verbal, paraverbal și/sau non-verbal;
  - 3.2.2. prin muzică;
  - 3.2.3. prin desen, pictură, dactilopictură, modelaj;
  - 3.2.4. prin activitatea în ansamblul ei;

Acest gen de capacități de asemenea se dezvoltă prin întreaga activitate din grădiniță, cu condiția ca ele să fie vizate explicit în proiectarea pedagogică. În contextul jocului didactic imaginat ca exemplu la paragraful anterior pot fi formulate obiective operaționale conexe acestei categorii de capacități de tipul:

*\* să manifeste receptivitate față de trăirile afective ale celor din grup, \*să exprime deschis propriile trăiri afective, \* să exprime nuanțat aceste trăiri afective*

### IV. Existența unui nucleu atitudinal optim elaborat la acest nivel ontogenetic (baza pentru conturarea atitudinilor în preadolescență și adolescență).

- 1.1. Capacitatea de a recunoaște valoarea activității altuia și de a aprecia just o greșeală.
- 1.2. Capacitatea de a se bucura pentru reușita celui alt și de a-și oferi ajutorul în caz de eșec.
  - 2.1. Capacitatea de a recunoaște propriile reușite și eșecuri.
  - 2.2. Capacitatea de a se mobiliza pozitiv atât în caz de reușită cât și în caz de eșec.

- 3.1. Capacitatea de a se respecta pe sine.
- 3.2. Capacitatea de a-i respecta pe ceilalți, adulți sau copii.
- 4.1. Participarea activă, motivată pozitiv la activitățile obligatorii.
- 5.1. Capacitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru o sarcină.
- 5.2. Capacitatea de a o duce la bun sfârșit.
- 5.3. Capacitatea de a răspunde atât pentru reușita cât și pentru eșecul în îndeplinirea unei sarcini.
- 5.4. Capacitatea de autocontrol atitudinal și afectiv.

Și acest gen de capacități se formează și se dezvoltă în întreg contextul educațional al vieții din grădiniță. Mai mult, o mare influență o au familia și relația dintre aceasta și grădiniță. Condiția este și de această dată ca educatorul să fie permanent conștient de necesitatea formării la copii a acestor capacități, pentru că acum se constituie temelia pe care se va definitiva structura caracterială și de personalitate, mai târziu. Într-o activitate de dramatizare de exemplu, pusă în scenă pentru o serbare, educatoarea își poate propune ca obiective urmărite explicit (copiii):

*\*să se bucure pentru fiecare secvență de rol bine îndeplinită de către membrii echipei, \*să stimuleze un copil care a greșii ceva, \*să-l ajute pe cel aflat în necaz, \*să se bucure împreună de reușită.*

Dacă-și propune explicit aceste obiective, categoric va găsi și căile de a le rezolva.

## DOMENIUL PSIHOMOTOR

Algoritmul în baza căruia se va realiza prezentarea este următorul:

- A. Cerințe ale învățământului primar, constituite ca finalități ale educației preșcolare
- B. Obiective generale ale educației preșcolare, corelate cerințelor prezentate anterior. Fiind prezentate pe domenii, acestea capătă și note de specificitate
- C. Competențe conexe obiectivelor generale / specifice, competențe ce pot sta la baza elaborării obiectivelor operaționale pentru fiecare activitate ce le vizează.

### **A. Cerințe ale învățământului primar**

- I. Dezvoltare fizică armonioasă.
  1. Nivel optim de dezvoltare a acuității senzoriale.
  2. Nivel optim de dezvoltare a organismului.
- II. Organizarea schemei corporale.
  1. Schema corporală elaborată la debutul școlarității.
- III. Coordonare motorie optimă.
  1. Nivel optim al dinamicii generale.
  2. Capacitate de exprimare gestuală expresivă.
  3. Nivel optim al dezvoltării abilităților manuale.
  4. Nivel optim de coordonare motorie generală și pe secvențe.
- IV. Percepție, organizare, structurare și orientare spațială.
  1. Nivel optim de percepție, orientare și organizare în spațiul fizic.
  2. Nivel optim de percepție, orientare și organizare în spațiul grafic.
  3. Nivel optim de percepție, orientare și organizare în spațiul plastic.
  4. Nivel optim de percepție, orientare, organizare și structurare în spațiul lexic.
  5. Nivel optim de percepție a distanțelor, mărimilor, formelor, raporturilor, a ansamblului și a părților componente.
- V. Percepție, organizare, structurare și orientare temporală.
  1. Nivel optim de orientare în timp în raport cu propriile acțiuni.
  2. Nivel optim de raportare la durată, succesiune de evenimente.
  3. Nivel optim de discriminare a ritmului.
- VI. Organizarea acțiunii.
  1. Nivel optim de utilizare a mișcărilor în acțiuni organizate.

2. Nivel optim de elaborare a unor deprinderi motorii cu diferite grade de complexitate (în limitele specifice vârstei).
3. Nivel optim de elaborare a capacității de a descompune conștient o acțiune în părți componente, cu conștientizarea scopului și a direcției acesteia.
4. Nivel optim de elaborare a deprinderilor de autoservire și deservire.

## **B. Obiective generale în educația preșcolară**

(care pot deveni obiective specifice în raport cu un anumit domeniu de conținut)

### **I. Dezvoltarea fizică armonioasă în limitele normalității onto-genetice.**

1. Dezvoltarea optimă a acuității senzoriale.
2. Dezvoltarea optimă a organismului în limitele normalității ontogenetice.

### **II. Elaborarea schemei corporale**

1. Cunoașterea schemei corporale și conștientizarea ei.
2. Cunoașterea schemei corporale în oglindă (a partenerului).

### **VI. Dezvoltarea coordonării motorii.**

1. Dezvoltarea dinamicii generale la nivel corespunzător.
2. Dezvoltarea unui limbaj nonverbal, bogat, nuanțat și expresiv.
3. Dezvoltarea abilității manuale.
4. Dezvoltarea capacității de coordonare generală și pe secvențe (bimanuală, oculo-manuală, mână-ochi-picior).

### **VI. Percepție, organizare, structurare și orientare spațială.**

1. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, orientării și organizării în spațiul fizic.
2. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, orientării și organizării în spațiul grafic.
3. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, orientării și organizării în spațiul plastic.
4. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, orientării și organizării în spațiul lexic.
5. Dezvoltarea unui nivel optim de percepție a distanțelor, mărimilor, formelor, raporturilor, a ansamblului și a părților componente.

### **V. Percepție, organizare, structurare și orientare temporală.**

1. Dezvoltarea unui nivel optim de orientare în timp, în raport cu propriile acțiuni.
2. Dezvoltarea unui nivel optim de raportare la durată, succesiune de evenimente.
3. Dezvoltarea unui nivel optim de discriminare a ritmului.

### **VI. Organizarea acțiunii.**

1. Dezvoltarea unui nivel optim de utilizare a mișcărilor în acțiuni organizate.
2. Dezvoltarea unui nivel optim de elaborare a unor deprinderi motorii cu diferite grade de complexitate (în limitele specifice vârstei).
3. Dezvoltarea unui nivel optim de elaborare a capacității de a descompune conștient o acțiune în părți componente, cu conștientizarea scopului și a direcției acesteia.
4. Dezvoltarea unui nivel optim de elaborare a deprinderilor de autoservire și deservire.

## **C. Competențe / capacități de elaborat**

(ce pot sta la baza formulării obiectivelor operaționale conexe fiecărei activități concrete)

### **I. Dezvoltare fizică armonioasă în limitele normalității ontogenetice.**

#### **1. Dezvoltare optimă a acuității senzoriale.**

- 1.1. Capacități funcționale optime ale analizatorului vizual.
- 1.2. Capacități funcționale optime ale analizatorului auditiv
- 1.3. Capacități funcționale optime ale analizatorului tactil
- 1.4. Capacități funcționale optime ale analizatorului chinestezi
- 1.5. Capacități funcționale optime ale analizatorului olfactiv
- 1.6. Capacități funcționale optime ale analizatorului gustativ

#### **2. Dezvoltare optimă a organismului în limitele normalității ontogenetice**

- 2.1. Musculatură dezvoltată normal în limitele ontogenetice
- 2.2. Sistem osos dezvoltat normal în limite ontogenetice



- 2.3. Înălțime corespunzătoare
- 2.4. Greutate corespunzătoare
- II. Elaborarea schemei corporale
  - 1.1. Identificarea schemei corporale și conștientizarea ei, prin discriminarea părților componente, lateralitate
  - 1.2. Reprezentarea statică și dinamică a propriei scheme corporale
  - 1.3. Coordonarea mintală a acțiunilor diferitelor segmente
  - 1.4. Reprezentarea mintală a acțiunilor
  - 1.5. Realizarea mișcărilor corpului (pe segmente) după intenția proprie
- 2.1. Identificarea schemei corporale în oglindă (a partenerului)
- 2.2. Descentralizarea spațio-senzorio-motorie
- 2.3. Realizarea mișcărilor corpului (pe segmente) după intenția partenerului
- III. Dezvoltarea coordonării motorii
  1. Dezvoltarea dinamicii generale la nivel corespunzător
    - 1.1. Executarea de elemente simple ale unor jocuri sportive
    - 1.2. Executarea unor mișcări simple de gimnastică de bază
    - 1.3. Existența unor deprinderi fundamentale din înot, schi, patinaj
    - 1.4. Capacitatea de a reda ritmul unor cântece, recitative ritmice cu durate variabile prin bătăi din palme, mers sau alte tipuri de mișcări
    - 1.5. Capacitatea de a executa mișcări cu un grad mai ridicat de finețe, cu respectarea ritmului și duratei în mișcare
    - 1.6. Capacitatea de a merge frumos și sigur
  2. Dezvoltarea unui limbaj nonverbal, bogat, nuanțat și expresiv
    - 2.1. Capacitatea de a utiliza gestul, mimica, postura ca mijloace de comunicare
    - 2.1. Capacitatea de a utiliza gestul, mimica, postura, nuanțat și expresiv
  3. Dezvoltarea abilității manuale
    - 3.1. Capacitate de prehensiune elaborată pentru situații diverse și complexe
    - 3.2. Capacitate de utilizare a mâinii în mișcări de finețe
    - 3.3. Capacitatea de utilizare a ambelor mâini (cu dominantă depistată în cazuri de senestralitate) în executarea unor activități manuale (colaj, construcții, modelaj etc.)
    - 3.4. Capacitatea de a utiliza corect mâinile pentru a acționa asupra unor materiale în scopul modificării formei lor, culorii, mărimii etc.
    - 3.5. Capacitatea de a executa grafisme cât mai corect, conform cerințelor formulate de adult în diferite contexte
  4. Dezvoltarea capacității de coordonare generală și pe secvențe (bimanuală, oculo-manuală, mână-ochi-picior)
    - 4.1. Capacitate de coordonare corectă a trunchiului, a capului, a brațelor și a picioarelor
    - 4.2. Capacitatea de a executa mișcări de gimnastică și dans, sincronizând diferitele segmente corporale
    - 4.3. Capacitatea de a executa mișcări sincronizate cu ale altor copii în cadrul exercițiilor fizice sau ale jocurilor cu cânt
    - 4.4. Capacitatea de a urmări cu mâna și privirea un labirint
    - 4.5. Capacitatea de a depista natura materialelor utilizate în lucrări manuale și practice prin prehensiune, pipăire, percepere sonoră, chiar fără participarea analizatorului vizual
- IV. Percepție, organizare, structurare și orientare spațială
  1. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, a orientării și a organizării în spațiul fizic
    - 1.1. Capacitatea de a percepe corect, diferențiat poziția ocupată în spațiu de diferite obiecte
    - 1.2. Capacitatea de orientare în spațiul fizic prin aprecierea distanțelor în mers, prin acțiunea de frânare sau de declanșare a mișcărilor în funcție de repere date
    - 1.3. Capacitatea de orientare în mers, conform unor repere verbale exprimate

- 1.4. Capacitatea de a organiza un spațiu fizic, conform unei comenzi verbale
- 1.5. Capacitatea de a organiza un spațiu fizic (de joc, de activitate), în raport cu propria dorință, cu posibilitatea de verbalizare corectă a pozițiilor ocupate de obiecte
2. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, a orientării și a organizării în spațiul grafic
  - 2.1. Capacitatea de a executa semne grafice pregătitoare pentru scris, forme diferite de culori și mărimi diferite pe un spațiu grafic dat, respectând modelul dat
  - 2.2. Capacitatea de a executa semne grafice pregătitoare pentru scris, forme diferite de culori și mărimi diferite pe un spațiu grafic dat, respectând cerințe formulate verbal
  - 2.3. Capacitatea de a executa semne grafice pregătitoare pentru scris, forme diferite de culori și mărimi diferite pe un spațiu grafic dat, conform unui plan propriu de utilizare, cu verbalizarea pozițiilor ocupate de ele mente unele față de altele
3. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, a orientării și a organizării în spațiul plastic
  - 3.1. Capacitatea de a utiliza formele, culorile, mărimile prin transpunere în spațiul plastic a unor modele date
  - 3.2. Organizarea unui spațiu plastic, conform unor comenzi verbale date de adult
  - 3.3. Organizarea unui spațiu plastic, în raport cu propriul plan de lucru, realizându-se contraste de formă, de mărime, de culoare, prin armonizare și prin redare expresivă
4. Dezvoltarea la un nivel optim a percepției, a orientării și a organizării în spațiul lexic
  - 4.1. Capacitatea de a decela ordinea cuvintelor în propoziție și de a utiliza corect topica limbii materne și a celei străine pe care o învață
  - 4.2. Capacitatea de a decela și verbaliza corect poziția sunetului în cuvânt sau în silabă, în baza unei bune discriminări auditive
5. Dezvoltarea unui nivel optim de percepție a distanțelor, a mărimilor, a formelor, a raporturilor, a ansamblului și a părților componente
  - 5.1. Capacitatea de a discrimina distanțele în diferitele forme de activitate cu utilizarea corectă a adverbilor de loc
  - 5.2. Capacitatea de a sesiza raportul dintre parte și întreg și a relațiilor de apartenență spațială
  - 5.3. Capacitatea de a sesiza și de a respecta în desen, în pictură, în modelaj, proporțiile dintre obiecte
- V. Percepție, organizare, structurare și orientare temporală
  1. Dezvoltarea unui nivel optim de orientare în timp, în raport cu propriile acțiuni
    - 1.1. Capacitatea de a utiliza corect sensul temporal al numeralelor ordinale
    - 1.2. Capacitatea de a utiliza corect, ca semn al percepției corecte a timpului, adverbele de timp
    - 1.3. Exprimarea corectă în limbaj și raportarea corectă în activitate la segmentele zilei, la cele ale săptămânii, ale lunii, ale anului.
  2. Dezvoltarea unui nivel optim de raportare la durată, succesiune de evenimente
    - 2.1. Capacitatea de a discrimina durata diferitelor tipuri de acțiuni și de a exprima aceasta corect în plan verbal („mai îndelungat”, „mai rapid”, lent, repede etc.)
    - 2.2. Capacitatea de a citi ceasul pe segmentele principale
    - 2.3. Capacitatea de a raporta duratele orei / zilei / săptămânii / lunii / anului unele la altele
  3. Dezvoltarea unui nivel optim de discriminare a ritmului
    - 3.1. Capacitatea de a percepe diferențiat durata sunetelor în activitățile muzicale
    - 3.2. Capacitatea de a raporta ritmul de executare a unor activități zilnice/ săptămânale
    - 3.3. Capacitatea de a decela ritmicitatea rulării anotimpurilor, lunilor, zilelor săptămânii
    - 3.4. Capacitatea de discriminare a ritmurilor în executarea unor mișcări de gimnastică, dans
    - 3.5. Capacitatea de a discrimina ritmurile în vorbire
- VI. Organizarea acțiunii
  1. Dezvoltarea unui nivel optim de utilizare a mișcărilor în acțiuni organizate
    - 1.1. Capacitatea de a executa diferite activități cu caracter manual

- 1.2. Capacitatea de a executa grafisme corect și estetic
- 1.3. Capacitatea de a mânui diferite instrumente specifice unor profesii diferite sau jucării ce le imită)
- 1.4. Capacitatea de a executa corect lucrări de modelaj cu operații de frământare, rulare. îndoire, asamblare;
- 1.5. Capacitatea de a executa corect lucrări de colaj cu operații de rupere, tăiere, lipire, împletire. îndoire etc
- 1.6. Capacitatea de a executa corect lucrări artistice și practice cu utilizarea diferitelor suporturi (hârtie, pâslă, faianță, piatră, lemn, pânză, sfoară, coji de ouă, paste făinoase mărgelă, bile etc.) și a diferitelor instrumente: foarfecă, pensulă, degete, creion, carioca, pirogravor etc. și cu executare de operații multiple: pictură, desen, dactilopictură. lipire. înșiruire, pirogravare etc.
2. Dezvoltarea unui nivel optim de elaborare a unor deprinderi motorii cu diferite grade de complexitate (în limitele specifice vârstei)
  - 2.1. Capacitatea de a executa corect cântece însoțite de mișcare
  - 2.2. Capacitatea de a executa mișcări de dans
  - 2.3. Capacitatea de a executa mișcări de gimnastică
  - 2.4. Capacitatea de a executa mișcări specifice jocurilor sportive
  - 2.5. Capacitatea de a executa mișcări specifice activităților de pictură, modelaj, desen, scriere, practice, cu imitarea unor activități profesionale
  - 2.6. Capacitatea de a executa mișcări legate de îngrijirea plantelor, animalelor, spațiului de activitate
  - 2.7. Capacitatea de a executa mișcări în jocurile de construcții (suprapunere, îmbinare, înșurubare, deșurubare, prindere a piuliței etc.)
  - 2.8. Capacitatea de a sesiza greșelile în acțiunea proprie și de a lua măsuri de corectare
3. Dezvoltarea unui nivel optim de elaborare a capacității de a descompune conștient o acțiune în părți componente, cu conștientizarea scopului și a direcției acesteia
  - 3.1. Capacitatea de a realiza subansamble, de a grupa submulțimi
  - 3.2. Capacitatea de a reuni subansamblele/ submulțimile, după alte cerințe
4. Dezvoltarea unui nivel optim de elaborare a deprinderilor de autoservire și deservire
  - 4.1. Capacitatea de a mânca singur curat și estetic
  - 4.2. Capacitatea de a se îmbrăca și încălța singur
  - 4.3. Capacitatea de a-și face singur patul
  - 4.4. Capacitatea de a-și organiza singur spațiul de joacă (înainte și după joc)
  - 4.5. Capacitatea de ași ajuta partenerii sociali (de a-i deservi) în limitele specifice vârstei

Toate aceste capacități se realizează printr-o gamă extrem de diversificată de activități obligatorii și la liberă alegere. Se poate afirma că aproape că nu există un tip de activitate din grădiniță sau din familie care să nu vizeze implicit și obiective de ordin psiho-motor. Este important ca educatorul să le aibă explicit în atenția proiectării pedagogice și să le transforme în obiective operaționale corect formulate, pentru fiecare activitate în parte unde ele se conturează ca necesar de vizat. Operaționalizarea poate utiliza verbe ca:

*\*să deseneze, \*să lipească, \*să țese, să execute, \*să intoneze, \*să tacteze etc.*

Cum acțiunile din acest context sunt foarte clare, alegerea verbelor pentru formularea obiectivelor psihomotorii este mai ușoară.

**Notă:** *Prezentarea obiectivelor specifice și a capacităților ar fi putut fi diferențiată pe niveluri de preșcolăritate dar construcția ar fi fost laborioasă și mai greu ele abordat. Menționăm că unele obiective și, respectiv, capacități se vizează gradual la fiecare dintre grupele de vârstă, piteile interin doar ia un moment dat și sunt vizate cu un grad mai mare de complexitate ulterior.*

### V.3. ȘCOALA ȘI ȘCOLARUL MIC

Conținuturile educației au o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, nereducându-se la conținuturile documentelor și activităților școlare. Conținuturile educației înglobează și valorile pe care elevii le „asimilează” prin metode și mijloace. În cadrul acestor „resurse” educaționale se încadrează: familia, instituțiile: culturale, artistice, religioase, mass-media. În funcție de accesul elevilor la ele și de motivația personală a acestora de valorificare a „resurselor” poate depinde succesul școlar.

Rolul și funcția școlii nu sunt acelea de a oferi copiilor o pregătire „finită” ci, să „înarmeze” elevii cu deprinderi de muncă intelectuală, cu capacitatea de a prelucra în mod independent noile informații, de a forma competențe (dacă s-ar putea transferabile) care să le ofere adaptarea și integrarea în contextul socio-economic al prezentului cu posibilitatea de a anticipa viitorul. Situația în care elevului i se oferă totul, selectat și prelucrat de profesor, el participând doar la înțelegerea și aplicarea cunoștințelor nu îi antrenează elevului capacitățile, spiritul de investigare și creativitatea. Este mult mai valoroasă situația în care elevului i se oferă posibilitatea de a afla singur diferite informații, pe care să le înțeleagă, să le aplice, să la analizeze în cât mai mare măsură în mod independent. Se consideră că mai importantă decât cantitate de cunoștințe este calitatea organizării și utilizării acestora. „Valoros nu este cel ce știe multe, ci cel ce este capabil să identifice problemele”. Idealul educațional ce constă în „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative” trebuie să influențeze redimensionarea conținuturilor educației. Menirea școlii este de a oferi elevilor nu atât un volum cât mai bogat de informații (care în scurt timp pot fi depășite) ci, de a forma capacitatea de a se adapta la situații noi și de ce nu, de a anticipa diferite situații pentru a le identifica soluții în timp cât mai scurt.

Școlii ar trebui nu doar „să te învețe să înveți” ci, mai degrabă să te învețe cum să faci, să te învețe să fii și să te învețe să devii. De asemenea, școala trebuie să țină seama de faptul că omul trăiește din ce în ce mai mult în afara școlii, experiența și comportamentul lui formându-se sub influența vieții însăși. Este o necesitate ca mediul școlar să devină mai deschis, să optimizeze relațiile cu comunitatea iar școala trebuie să deschidă „apetitul” către autoeducație, către educația permanentă.

Reforma învățământului a impus următoarea etapizare pentru realizarea unei educații autentice:

- stadiul achizițiilor fundamentale (grupele pregătitoare, clasa I și clasa a II-a) când copilului trebuie să îi fie stimulat potențialul creativ, gândirea și imaginația, când copilul trebuie să își formeze motivația pentru învățare;
- în cursul claselor a III-a – a VI-a este esențială formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor (dezvoltarea achizițiilor lingvistice, a capacității de a comunica, a gândirii autonome);
- de-a lungul claselor a VII-a – a IX-a ar fi ideal ca elevul să-și descopere propriile aspirații, valori, afinități în scopul construirii unei imagini de sine pozitive, care va determina orientarea spre o anumită carieră profesională și dezvoltarea capacității de a comunica și gândii independent.

Legătura dintre grădiniță și școală este reflectată de includerea grădiniței, împreună cu clasele I și a II-a în același ciclu curricular, numit ciclul achizițiilor fundamentale. Finalitățile învățământului preșcolar vizează în principal: asigurarea dezvoltării normale a copiilor preșcolari, valorificând potențialul fizic și psihic al fiecăruia, ținând seama de ritmul propriu, de nevoile afective și de activitatea sa fundamentală – jocul; îmbogățirea capacității copilului de a intra în relație cu ceilalți copii și cu adulții, de a cunoaște și interacționa cu mediul prin explorări, exerciții, încercări, experimente; descoperirea de către fiecare a propriei identități și formarea unei imagini de sine pozitive; sprijinirea copilului pentru a dobândii cunoștințe, capacități și atitudini necesare activității viitoare în școală. Aceste finalități se regăsesc și la nivelul ciclului primar, în cadrul căruia se urmărește, de asemenea, formarea personalității copilului respectând nivelul și ritmul său de dezvoltare, precum și înzestrarea sa cu acele cunoștințe, capacități și

atitudini care să stimuleze raportarea creativă efectivă la mediul social și natural, permițând continuarea educației.

Includerea grădiniței, claselor I și a II –a în același ciclu curricular este explicată de apropierea finalităților, fapt care a dus la constituirea unor obiective majore comune și anume: acordarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială. Îndeplinirea acestor obiective reprezintă cadrul adecvat, rațional pentru realizarea unei continuități organice între învățământul preșcolar și cel primar.

Din punct de vedere organizatoric, asigurarea continuității între grădiniță și școală este determinată de instituționalizarea grupei mari pregătitoare, în care abilitățile formate deja sunt reluate și exersate în contexte noi de aplicare, accentuându-se capacitatea copiilor de a opera cu ele, de a stabili noi legături între cunoștințe și de ale utiliza pe acestea în practică.

Se impune analizarea unor aspecte ale realizării continuității între grădiniță și școală pentru activitatea de învățare. Un prim element îl constituie cunoașterea particularităților psihologice ale vârstei preșcolarului și școlarului mic, precum și implicațiile pedagogice ale învățării. În al doilea rând, se solicită abordarea cu atenție deosebită a conținutului ale cărui baze se pun în preșcolaritate, reluat fiind, la un alt nivel, în școala primară. Alt aspect îl constituie strategia didactică, concretizată într-o varietate de metode, procedee, mijloace de învățământ care să faciliteze transmiterea materiei și formarea unor abilități.

Cel mai important element în această abordare îl constituie jocul didactic, ca modalitate de inițiere treptată în procesul complex al învățării. Ca activitate fundamentală a copilului, jocul poate contribui la formarea unei atitudini pozitive față de muncă. Cea mai adecvată modalitate de formare a interesului pentru muncă, la preșcolari constă în îmbinarea acțiunii cu jocul. Jocul poate contribui la îmbogățirea bagajului de cultură și estetic, dezvoltându-le creativitatea și sensibilitatea. Este necesară o perioadă de tranziție de la joc la muncă. Copilul trebuie învățat „să se joace de-a munca”. „Munca” de bază a școlarului este învățarea, pentru ca relația joc-învățare să fie firească, se cer respectate următoarele condiții: jocul să conțină elemente de învățare, iar învățarea să conțină elemente de joc.

Programa școlară vizează o abordare sistemică a conținuturilor învățării, în vederea asigurării continuității între nivelurile și treptele ale aceluiași ciclu școlar, a interdependenței dintre disciplinele școlare de la clasele I-IV și categoriile de activități din învățământul preșcolar. La nivelul claselor I-IV se asigură însușirea cunoștințelor și formarea priceperilor, a deprinderilor indispensabile pregătirii ulterioare. Este vorba, mai ales, de componenta instrumentală a culturii generale, care se referă însușirea limbii – ca instrument de cunoaștere și comunicare, la competențe de calcul, precum și la cunoștințe fundamentale despre istorie, geografie, mediul înconjurător, formarea atitudinii estetice și a capacităților de creație, dezvoltarea fizică armonioasă, deprinderi și priceperi în desfășurarea activităților practice. Toate acestea se subsumează dezideratelor – idealului educațional: dezvoltării armonioase a personalității umane, în concordanță cu particularitățile și disponibilitățile copiilor de această vârstă.

## V.4. PROCESUL INSTRUCTIV EDUCATIV ÎN INSTITUȚIA (PRE)ȘCOLARĂ

### 4.1. Forme de organizare a activității

În instituția preșcolară se realizează un proces educațional care poate fi analizat din perspectivă sistemică. Intrările în sistemul procesului instructiv educativ sunt:

1. *Resursele umane*:
  - 1.1. educatoarea cu formația sa culturală și profesională
  - 1.2. copilul preșcolar, cu nivelul său de dezvoltare specific vârstei
2. *Resursele materiale și financiare* reprezentate de spațiile preșcolare, de dotarea acestora și de finanțele puse la dispoziție pentru realizarea activității specifice
3. *Resursele pedagogice*: reprezentate de către programa învățământului preșcolar, construită în raport cu finalitățile acestuia, materialele scrise puse la dispoziția activităților educatoarei (cărți, caiete pentru copii, metodice etc.) și de sistemul de perfecționare a pregătirii educatoarelor.

#### 4. Resursele contextuale: politice, culturale, religioase, social-civice etc. cu influențele lor specifice

Aceste resurse, **componente structurale ale procesului**, parcurg procesul de învățământ supunându-se acțiunii **componentelor operaționale ale procesului**, reprezentate de cadrul și formele organizatorice de derulare a activității, de planificare pedagogică și didactică, de punerea în practică a planificării prin antrenarea unor strategii educaționale variate, de evaluarea rezultatelor pe secvențe ale înregistrării lor și se regăsesc în calitate de **componente funcționale ale procesului** ca ieșiri din sistem. Am realizat această trecere în revistă, încă o dată <sup>1</sup>, pentru a putea situa **formele de organizare a activității în grădiniță** într-un context clar. Ele răspund problemelor de factură organizatorică, dar se leagă esențial de aspectele de conținut și țin cont de particularitățile psihologice ale acestei etape din viață, în special de faptul că activitatea psihică fundamentală acum este jocul.

Vom încerca o prezentare a formelor de organizare a activității instructiv-educative din grădiniță prin combinarea câtorva criterii de clasificare a acestora. Menționăm că în instituția preșcolară **nu există lecții**, deși sarcinile didactice specifice activităților de tip lecție se regăsesc și în acest context. Astfel, vom regăsi **activități de**

- **predare-învățare,**
- **de formare de deprinderi și priceperi,**
- **de consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor,**
- **de evaluare,**
- **chiar forme mixte.**

Prezentarea formelor de organizare a activității educaționale este făcută sub formă tabelară, încercându-se tratarea activităților clasificate după gradul de implicare a educatoarei în corelație cu alte criterii posibile de clasificare și cu modalitățile specifice de realizare a planificării activităților în contextele diferitelor combinații.

#### **Proba de autoevaluare nr. 4:**

**În baza activităților practice din grădiniță se vor elabora în scris planificări (lucrându-se în grupuri de câte 3-4 cursante) prin raportare la tipurile implicite de activitate. Se vor da exemple concrete și se vor contura comentarii rezultate din observațiile efectuate la activitățile asistate.**

Activitățile din instituția preșcolară se derulează în funcție de programa instructiv-educativă. Ele au o durată și o ritmicitate determinate. Astfel, la grupele mici, activitățile obligatorii nu pot depăși 10-15 minute, la cele mijlocii se înscriu în limita a 15-20 de minute, la grupele mari durata este de 20-30 minute, iar la grupa pregătitoare se pot prelungi până la 25-35 de minute. Jocurile și activitățile libere sau sugerate copiile nu sunt programate ca număr pe săptămână. Celelalte tipuri însă, au un număr definit în programul săptămânal. Reproducem din diagrama actuală (nr. 32665/1993) o astfel de formulă organizatorică:

Categoriile de activități	Număr de activități pe grupă pe săptămână			
	Grupa mică	Grupa mijlocie	Grupa mare	Grupa pregătitoare
<i>Activități organizate cu copiii</i>				
1. Jocuri și activități la alegerea copiilor, libere creative	X	X	X	X
2. Activități de educație pentru știință (cunoașterea mediului, elemente de fizică, matematică, expresie)	2	2	2	2
3. Activități de educație a limbajului (ca instrument cognitiv, de	1	2	3	3

<sup>1</sup> A se vedea capitolul introductiv.

comunicare, de expresie)				
4. Activități de educație estetică (muzicale, artistico-plastice și practice)	1	2	3	3
5. Activități de educație psiho-motorie (educație fizică, antrenament grafic)	1	1	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>

Tabelul de mai sus realizează o grupare a celor 9 tipuri de activități prezentate anterior, în 5 categorii, în raport cu care s-a realizat distribuția numerică pe săptămână, pentru a se ajunge la un echilibru al influențelor instructiv-educative. Cunoașterea, înțelegerea acestor forme de activitate, a relațiilor dintre diferitele criterii de clasificare a lor face posibilă fructificarea maximă educativă a cadrului organizatoric oferit de ele.

Criterii de clasificare		După sarcina didactică		După nr. de persoane	Mod de planificare
După gradul de implicare a educatoarei		Sarcină didactică	Tip de activitate		
Tip	Tip derivat, după alte criterii				
Activități libere (alese de copii)	- în sala de grupă - în curte - în parc etc	de consolidare a cunoștințelor priceperilor, deprinderilor	- jocuri ce reiau sarcini din activitățile obligatorii - jocul de rol - jocuri de creație - jocuri concurs	grupuri mici " " "	loc, durată, sarcini evaluative legate de fiecare copil
Activități libere cu tematică sugerată de educatoare	- prin sugestii verbale - prin material pus la dispoziție * se poate desfășura în sala de grupă sau în aer liber	de consolidare a cunoștințelor priceperilor, deprinderilor	- dramatizări cu măști, costume, accesorii - teatru de păpuși, de marionete - jocuri de competiție - vizionări de diafilme, filme - jocuri pe sectoare: - știință - artă - bibliotecă - construcții - jocuri de masă	grupuri mici grupuri mici echipe grupuri mici grupuri mici sau individual	loc, durată, materiale, sarcini evaluative: educatoarea vizează evaluarea alegerilor făcute de copii, gradul de implicare, performanța etc.
Activități dirijate (obligatorii)	- se desfășoară în sala de grupă sau în alt cadru adecvat conținutului. După conținut ele se împart în 1. Activități de dezvoltare a limbajului și a capacităților de comunicare	1.1. de predare / învățare	- memorizări (partea de prezentare a poeziei) povestirii	colectiv / frontal	planificare didactică
		1.2. De consolidare a pronunției fonetice corecte, a cuvintelor învățate, a structurilor gramaticale corecte, a conținuturilor unor poezii, povești etc.	- memorizări (exersarea) - repovestiri - povestiri cu început dat - jocuri didactice de comunicare cu sarcini diferite și diferențiate	frontal	planificare didactică
		1.3. De evaluare a gradului de însușire a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor	- jocuri didactice cu sarcini evaluative - repovestiri	frontal sau pe grupuri mici	planificare didactică



Criterii de clasificare		După sarcina didactică		După nr. de persoane	Mod de planificare
După gradul de implicare a educatoarei		Sarcină didactică	Tip de activitate		
Tip	Tip derivat, după alte criterii				
Activități dirijate (obligatorii) (continuare)	2. <b>Activități destinate cunoașterii mediului înconjurător</b> (incluse în activitățile de educație pentru știință în actuala programă)	2.1. de <b>predare / învățare</b>	- familiarizări (în general prin joc didactic, observări) cu omul, natura, grădinița, școala, localitatea, țara, universul, drepturile copilului etc.	frontal	planificare didactică
	3. <b>Activități de educație pentru știință</b> (elemente de fizică, chimie; actuala programă le include alături de cunoașterea mediului și matematică; la învățământul primar se realizează o separare a lor)	2.2. de consolidare a cunoștințelor învățate	- jocul didactic cu sarcini explicite de consolidare	frontal sau pe grupuri	planificare didactică
		2.3. de <b>evaluare</b> a gradului de însușire	- jocuri didactice cu sarcini explicite evaluative	frontal și pe bază de fișe individuale	planificare didactică
		3.1. de <b>predare / învățare</b>	- familiarizări (în diverse variante didactice dar cu centrare pe joc) cu aspecte din mediul înconjurător, din fizică, chimie	frontal	planificare didactică
		3.2. de consolidare a celor învățate (deprindere)	- jocuri didactice cu sarcini explicite de consolidare	frontal sau pe grupuri	planificare didactică
		3.3. de evaluare a gradului de însușire a cunoștințelor și de elaborare a deprinderilor	- jocuri didactice cu sarcini explicit evaluative	frontal și pe bază de fișe individuale	planificare didactică
	4. <b>Activități matematice</b> (incluse în categoria activităților de educație pentru știință în actuala programă de educație preșcolară)	4.1. de <b>predare / învățare</b>	- familiarizări (în diverse variante didactice dar cu centrare pe joc) cu aspecte din matematică	frontal	planificare didactică
		4.2. de <b>consolidare</b> a celor învățate/formare de deprinderi	- jocuri didactice cu sarcini explicite de consolidare	frontal sau pe grupuri	planificare didactică

Criterii de clasificare		După sarcina didactică		După nr. de persoane	Mod de planificare
După gradul de implicare a educatoarei		Sarcină didactică	Tip de activitate		
Tip	Tip derivat, după alte criterii				
Activități <b>dirijate (obligatorii)</b> (continuare)	4. <b>Activități matematice</b> (incluse în categoria activităților de educație pentru știință în actuala programă de educație preșcolară) (continuare)	4.3. de <b>evaluare</b> a gradului de însușire a cunoștințelor și deprinderilor matematice	- jocuri didactice cu sarcini explicite evaluative	frontal și pe bază de fișe individuale	planificare didactică
	5. <b>Activități de antrenament grafic</b> (apartenente activităților de educație psihomotorie)	5.1. de <b>predare / învățare și de formare a deprinderi de execuție</b>	- activități explicite de predare a modului de execuție a unor grafisme	frontal cu execuție individuală	planificare didactică
		5.2. de <b>consolidare</b> a celor învățate și a deprinderilor, priceperii elaborate	- activități exercițiu - jocuri de decorare a unor obiecte	frontal cu sarcini de execuție individuală	planificare didactică
		5.3. de <b>evaluare</b>	- activități de executare a unor grafisme sau combinații de grafisme incluse sau nu în context ludic, vizându-se evaluarea	individual pe fișe de lucru	planificare didactică
	6. <b>Activități practice</b> (apartenente activităților de educație estetică)	6.1. de <b>predare / învățare</b>	- familiarizarea cu diferite materiale, cu modalități de executare a tăierii, îndoirii, lipirii, de completare de puzzle	frontal cu sarcini individuale	planificare didactică
		6.2. de <b>formare de priceperi și deprinderi</b>	- familiarizarea cu unele activități igienico-sanitare, formare de deprinderi practice diferite	frontal cu sarcini individuale	planificare didactică
		6.3. <b>Consolidarea cunoștințelor și priceperilor dobândite</b>	- exersarea de deprinderi practice sau igienico-sanitare	individual, pe grupuri	planificare didactică și planif. pedagogică

Criterii de clasificare		După sarcina didactică		După nr. de persoane	Mod de planificare
După gradul de implicare a educatoarei		Sarcină didactică	Tip de activitate		
Tip	Tip derivat, după alte criterii				
Activități dirijate (obligatorii) (continuare)	6. <b>Activități practice</b> (apartenente activităților de educație estetică)	6.4. de <b>evaluare</b>	- jocuri didactice sau activități practice cu sarcini evaluative	pe grupuri sau individual	planificare didactică
	7. <b>Activități artistico-plactice</b> (incluse în categoria activităților destinate educației estetice)	7.1. de <b>predare / învățare</b>	- familiarizarea cu diferite materiale, cu modalități de executare a desenării cu creion negru sau colorat, a picturii cu acuarelă sau goașă, a dactilopicturii pe suporturi variate, cu modalitățile de a modela	frontal cu sarcini individuale	planificare didactică
		7.2. de <b>formare de priceperi și deprinderi</b>	- formare de deprinderi specifice	frontal cu sarcini individuale	planificare didactică
		7.3. <b>Consolidarea cunoștințelor și priceperilor dobândite</b>	- exersare de deprinderi în special în context ludic	individual, pe grupuri	planificare didactică
		7.4. de <b>evaluare</b>	- jocuri didactice sau activități artistico-plactice cu sarcini evaluative	pe grupuri sau individual	planificare didactică
	8. <b>Activități muzicale</b> (destinate educației estetice)	8.1. de <b>predare / învățare</b>	- familiarizarea cu diferite sunete, zgomote, instrumente, linii melodice etc. (în special prin apel la contextul ludic)	frontal	planificare didactică
		8.2. de <b>formare de priceperi și deprinderi</b>	- formarea deprinderilor de a intona un cântec, de a cânta în cor, de a recunoaște o linie melodică etc.	frontal cu sarcini individuale	planificare didactică

Criterii de clasificare		După sarcina didactică		După nr. de persoane	Mod de planificare
După gradul de implicare a educatoarei		Sarcină didactică	Tip de activitate		
Tip	Tip derivat, după alte criterii				
Activități dirijate (obligatorii) (continuare)	8. Activități muzicale (destinate educației estetice) (continuare)	8.3. Consolidarea cunoștințelor și priceperilor dobândite	- exersare de deprinderi în special în context ludic	individual, pe grupuri	planificare didactică și
		8.4. de evaluare	- jocuri didactice sau activități muzicale cu sarcini evaluative (chiar și serbări)	pe grupuri sau individual	planificare didactică
	9. Activități de educație fizică (destinate educației psiho-motorii) (continuare)	9.1. de predare / învățare	- familiarizarea cu diferite mișcări, exerciții fizice prin apel la contextul ludic	frontal cu sarcini individuale	planificare didactică
		9.2. de formare de priceperi și deprinderi	- formarea deprinderilor de a executa corect o mișcare sau un ansamblu de mișcări, de a realiza unele jocuri sportive, respectând cerințele formulate	frontal cu sarcini individuale	planificare didactică
		8. Activități muzicale (destinate educației estetice) (continuare)	- exersare de deprinderi în special în context ludic	individual, pe grupuri	planificare didactică
		9.4. de evaluare	- jocuri didactice sau activități evaluative, chiar și competiții sportive cu obiective evaluative	pe grupuri sau individual	planificare didactică

**Notă:** Cele mai multe dintre activitățile obligatorii din grădiniță sunt mixte (din punct de vedere al sarcinilor didactice); cum nu se realizează o evaluare tip docimologic, în special consolidarea cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor este însoțită de sarcini evaluative, cu valoare formativă în contextul procesului didactic.

În școală se realizează un proces educațional care poate fi analizat din perspectivă sistemică. Intrările în sistemul procesului instructiv educativ sunt:

1. *Resursele umane*:
  - 1.1. învățătoarea cu formația sa culturală și profesională
  - 1.2. școlarul mic, cu nivelul său de dezvoltare specific vârstei
2. *Resursele materiale și financiare* reprezentate de spațiile școlii, de dotarea acestora și de finanțele puse la dispoziție pentru realizarea activității specifice
3. *Resursele pedagogice*: reprezentate de către programa învățământului primar, construită în raport cu finalitățile acestuia, materialele scrise puse la dispoziția învățătoarei pentru diferite activități (cărți, caiete pentru elevi, ghiduri metodice etc.) și de sistemul de perfecționare a pregătirii învățătoarelor.
4. *Resursele contextuale*: politice, culturale, religioase, social-civice etc. cu influențele lor specifice.

Aceste resurse, **componente structurale ale procesului**, parcurg procesul de învățământ supunându-se acțiunii **componentelor operaționale ale procesului**, reprezentate de cadrul și formele organizatorice de derulare a activității, de planificare pedagogică și didactică, de punerea în practică a planificării prin antrenarea unor strategii educaționale variate, de evaluarea rezultatelor pe secvențe ale înregistrării lor și se regăsesc în calitate de **componente funcționale ale procesului** ca ieșiri din sistem. Am realizat această trecere în revistă, încă o dată <sup>1</sup>, pentru a putea situa **formele de organizare a activității în școală** într-un context clar. Ele răspund problemelor de factură organizatorică, dar se leagă esențial de aspectele de conținut și țin cont de particularitățile psihologice ale acestei etape din viață, în special de faptul că activitatea psihică fundamentală care începe să se contureze este învățarea, dar conturată treptat în dozare cu jocul.

Vom încerca o prezentare a formelor de organizare a activității instructiv-educative din școală prin combinarea câtorva criterii de clasificare a acestora. Menționăm că în școală activitatea este organizată sub forma **lecțiilor**:

- *de predare (transmitere de noi cunoștințe);*
- *de aprofundare și consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;*
- *de formare de deprinderi și priceperi;*
- *de recapitulare;*
- *de evaluare;*
- *și chiar forme mixte (rezultate din combinarea formelor prezentate anterior).*

#### 4.2. Metode folosite în educația preșcolară și școlară mică

Deși în economia lucrării de față ne-am propus abordarea aspectelor metodice într-o manieră punctuală, cu referire la fiecare dintre dimensiunile educației preșcolare și școlare mici, se impune prezentarea, fie ea și sumară, a modului specific în care această metodologie este influențată de coacțiunea particulară a principiilor didactice în acest moment ontogenetic. Datorită particularităților psihologice ale perioadei preșcolare și școlare mici, actul educațional formal trebuie să se supună rigorilor normativității pedagogice, respectând, prin aplicare eficientă, complexul de principii didactice, de această dată focalizat pe principiul intuiției.

**Observația** este o metodă bazată pe relația directă cu realitatea înconjurătoare; este o metodă intuitivă. Ea este folosită în grădiniță în special ca **observație dirijată**, maniera acesteia urmărindu-se a se interioriza la nivelul copilului, constituindu-se ca bază pentru *ceea ce mai târziu va fi observație independentă*. *Forma de observare independentă* poate să apară ca procedeu în cadrul excursii lor și vizitelor concepute ca un alt set de metode de organizare a actului învățării, la vârsta de referință.

Observația dirijată ca metodă este deosebit de importantă acum pentru că, prin caracterul ei organizat, chiar prin integrarea sa *într-un sistem* de abordare a cunoașterii realității înconjurătoare, îl ajută pe copil să descifreze mai repede și mai corect lumea în care trăiește. Este o metodă preponderent folosită în activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător dar, în

<sup>1</sup> A se vedea capitolul introductiv.

special ca procedeu, poate să apară și în alte activități obligatorii. Efectele sale principale la nivelul copilului preșcolar sunt:

- dezvoltarea deprinderii de investigare ordonată a unui aspect;
- dezvoltarea capacității de a urmări un plan corelat unui scop formulat, deocamdată, de adult;
- dezvoltarea capacității de analiză, abstractizare și de sinteză, generalizare;
- dezvoltarea spiritului de observație;
- trezirea interesului de cunoaștere, a dorinței de a cunoaște, a curiozității etc.

Din punctul de vedere al relației sale cu principiile didactice, se pot face următoarele considerații:

- se află în relație directă, explicită cu principiul intuiției pentru că se bazează pe acesta;
- necesită ca demersul său să fie accesibil fiecărui palier de vârstă căruia i se adresează; mai mult, se impune ca pe parcursul derulării observației dirijate să se ia în considerație și particularitățile individuale ale fiecărui copil, pentru a se asigura efectele formative ale aplicării ei la nivelul întregului grup de lucru;
- inclusă fiind ca metodă într-un sistem de activități, ea presupune a fi angajată sistematic; derularea sa în sine presupune, de asemenea, aplicarea principiului sistematizării cunoștințelor, în planul de observație existând momente explicite în acest sens, cu referire punctuală la conținutul observat;
- cu principiile celelalte se află, în general, într-o relație implicită, în sensul că, bine utilizată, ea contribuie activ la crearea premiselor de aplicabilitate a cunoștințelor însușite, la conștientizarea acestora prin înțelegere; acest lucru este posibil numai prin implicarea conștientă și activă a copilului în demersul observativ; de asemenea, contribuie în timp la însușirea temeinică a cunoștințelor, la formarea la fel de temeinică a deprinderilor;
- observația oferă și cadrul de acțiune plenară a principiului retroacțiunii, cu rol reglator pentru însăși derularea ei; efectele benefice asupra copilului, ale aplicării sale corecte și consecvente se constituie ca bază a formării capacității de autoreglare a comportamentului lui, inclusiv în timpul utilizării ei.

**Explicația** este o metodă preponderent verbală, centrată pe acțiunea cadrului didactic. Ea este frecvent întâlnită în educația preșcolară / școlară mică, atât ca metodă cât și ca procedeu; poate fi, de pildă, procedeu chiar pentru metoda observației.

În proiectarea ei și prin aplicarea acestei metode este necesar să se respecte principiile didactice în interacțiunea lor. Astfel:

- demersul explicativ trebuie să fie accesibil ca limbaj și bazat pe aspecte intuitive, pentru a putea fi decodificat și înțeles.;
- construcția lui trebuie să respecte și să determine sintetizarea informației transmise prin explicație, pentru a se asigura ordonarea logică, deci însușirea conștientă: activismul este mai puțin prezent de aceea se cere împletirea acestei metode cu altele, care-i compensează această lipsă;
- bine condusă, contribuie activ la fundamentarea aplicabilității cunoștințelor, la înțelegerea elementelor bazale necesare formării unor deprinderi practice și, în final, la asigurarea însușirii temeinice a ceea ce s-a învățat;
- cadrul pentru aplicarea principiului retroacțiunii este mai puțin evident, dar nu inexistent; se impune ca educatoarea să vizeze expres acest principiu în contextul explicației.

**Povestirea**, metodă preponderent verbală, expozitivă este „acasă” în educația preșcolară; este folosită pentru prezentarea unor texte literare, cu caracter realist - științific sau fantastic, în special în activitățile destinate educației limbajului și dezvoltării capacităților de comunicare. Ca procedeu, poate să apară și în contextul unor activități muzicale. În cadrul observației după natură, în anumite momente ale convorbirilor, la începutul jocurilor didactice; de asemenea,

unele activități libere pot să debuteze cu o scurtă povestire, rostul ei fiind acela de a trezi interesul copiilor.

Cerințele pedagogice față de povestire țin tot de respectarea normativității didactice. Astfel:

- povestirea trebuie să utilizeze un limbaj accesibil, clar, logic și, în special expresiv ;
- conținutul povestit trebuie să fie selectat cu grijă pentru a reține tot ceea ce este esențial, cu renunțarea la detaliile care îngreunează înțelegerea;
- povestirea trebuie să se sprijine pe material intuitiv și să facă apel la fondul de reprezentări al copiilor, stimulând combinatorica lor, dezvoltarea imaginației, captând și reținând atenția o secvență temporală convenabilă, ceea ce se constituie ca o exersare utilă pregătirii pentru școală;
- fiind centrată pe educatoare, participarea „activă” a copiilor poate fi asigurată în plan afectiv.

Povestirea are și o metodă conexă - **repovestirea** - care plasează ca actor principal copilul sau grupul de copii; acestora li se formulează sarcina de a re-construi prezentarea unui subiect ce li s-a povestit anterior. În general se utilizează pentru repovestire seturi de imagini care, prin succesiunea lor (dată de educatoare sau restabilită de către copii, ca primă sarcină), sugerează firul logic al conținutului. Ele asigură și suportul intuitiv al demersului cognitiv și verbal în care copiii se angajează activ și conștient; de asemenea, reprezentând o selecție din conținut asigură și sinteza acestuia. Repovestirea este, într-o oarecare măsură, o aplicație practică, la nivelul copilului, a povestirii; el poate fi determinat să înțeleagă ușor cât este de utilă capacitatea de a te exprima corect, coerent și expresiv. Ea vizează direct principiul însușirii conștiente și active și implicit pe celelalte principii.

Utilizate corelativ, povestirea și repovestirea ajută considerabil la construcția temeiniciei cunoștințelor și oferă cadru adecvat retroacțiunii.

**Demonstrația** este una dintre metodele importante ale educației preșcolare / școlare mici, integrată grupului celor intuitive ce determină observația directă a realității înconjurătoare. La preșcolar și școlarul mic, îmbracă forma *demonstrației bazată pe exemple și a demonstrației pe viu*. Însoțește, de cele mai multe ori, explicația, asigurând prezentarea concretă a obiectului sau a acțiunii despre care s-a explicat. Se realizează pe baza materialului intuitiv (obiect, planșa, tablou, animal, pasăre, mular) gândindu-se anticipat impactul posibil al copiilor cu acesta, pentru a ține cont de efectele lui, în special în plan emoțional, la proiectarea didactică. Acest lucru este valabil și în cazul observației dirijate.

*Utilizarea animalelor și păsărilor vii, mai ales la copiii care nu au avut ocazia unui contact direct cu acestea, trebuie să țină cont de aspectele emoționate și să acorde celor mici un timp de manifestare afectivă, prin chiar proiectarea didactică. Altfel, eficiența activității este compromisă.*

Ca moment concret de intervenție a acestei metode în demersul didactic se poate afirma prezența ei în special la deschiderea unor activități de educație fizică, muzică, desen, pictură, modelaj, abilitare manuală (sau acțiuni integrate acestor activități). Valoarea unei demonstrații corecte se răsfrânge evident și imediat asupra calității prestației copiilor. De aceea, în fața demonstrației stau câteva cerințe :

- să apeleze la cât mai mulți analizatori;
- fiecare moment al ei să se distingă din ansamblu;
- prezentarea fiecărui detaliu să fie însoțită de o explicație scurtă și precisă;
- denumirile noi, necesar de introdus, să se sprijine pe cuvinte cunoscute corelate unor obiecte sau acțiuni cunoscute;
- succesiunea momentelor demonstrației să fie logică, urmărind:

- succesiunea operațiilor necesare execuției (unei construcții, unui desen etc.)
- structura obiectului (la plantă sau la animal)
- etapele de transformare a unui fenomen oarecare (ex.: apa în aburi, gheață și invers)

Se leagă explicit de principiul intuiției și facilitează respectarea celorlalte principii.

**Conversația** este o metodă preponderent verbală din categoria celor interogative. Se regăsește atât în forma euristică (cu nuanțe particulare la acest nivel ontogenetic), cât și în aceea a conversației de consolidare și de verificare. Are loc în condițiile în care există un fond apercceptiv pe care se poate construi. Se folosește cu din ce în ce mai mare frecvență și complexitate începând cu grupa mijlocie spre grupa pregătitoare. Este proprie activităților-de dezvoltare a limbajului și a capacității de comunicare, dar se regăsește cu ponderi mai mici sau mai mari în toate celelalte tipuri de activități. Presupune implicarea activă a copilului, care este cu atât mai productivă cu cât subiectul conversației este mai accesibil, cu cât formularea întrebărilor este mai clară și cu cât, în alegerea răspunsurilor, copiii se pot baza pe intuitiv. Utilizată corect, sprijină fundamentarea teoretică a viitoarelor aplicații practice, dezvoltă capacitatea de sinteză, dacă se bazează pe o structură sintetică, contribuind artizanal la sistematizarea cunoștințelor, însușirea temeinică a acestora și oferă cadru deschis aplicării principiului retroacțiunii. Ea presupune participarea conștientă și activă a copilului la demersul educațional.

**Exercițiul** ocupă ca metodă un loc remarcabil în educația preșcolară și școlară mică. Aparține categoriei de metode active, bazate pe acțiunea reală a copilului. Este aproape de natura preșcolară, care dorește și poate să se angajeze în acțiune, iar dacă o face ordonat, dirijat, cu sarcini precise, rezultatele sunt de bun augur pentru propria sa evoluție psihică. Se utilizează în mai multe tipuri de activități, dar cu precădere în cele de educație fizică și în cele destinate pregătirii pentru scriere; îl regăsim și în activități de consolidare a cunoștințelor despre mediul înconjurător, în consolidarea unor cântece învățate, a unor deprinderi de pictură (tehnici deosebite), de activitate manuală etc. Are ca scop eliminarea elementelor de prisos în executarea unor sarcini, dezvoltarea capacității de angajare individuală într-o activitate, concentrarea atenției, dezvoltarea perseverenței și a altor trăsături de personalitate. Nu se utilizează singur ci în combinație cu una sau mai multe dintre celelalte metode. Se adresează explicit principiului legării teoriei de practică, dar facilitează respectarea tuturor celorlalte principii didactice.

Alături de aceste metode educația preșcolară și școlară mică poate utiliza și altele, esențială rămânând alegerea a ceea ce se potrivește mai bine tipului de activitate, obiectivelor urmărite, colectivului concret de copii, corelarea lor integrativă (cu interschimbarea statutului de metodă, respectiv, procedeu) și respectarea normativității didactice.<sup>1</sup>

## Comparație între metodele cantitative și metodele calitative

### A. Metoda cantitativă: testele

<i>Puncte tari</i>	<i>Puncte slabe</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- posibilitatea de măsurare, cuantificare a rezultatelor obținute;</li> <li>- posibilitatea de raportare la un nivel <i>considerat</i> normal;</li> <li>- posibilitatea de comparare a elevilor, claselor, grupurilor;</li> <li>- standardizarea probelor creează șanse relativ egale pentru indivizii cărora le vor fi aplicate;</li> <li>- mai mare <i>obiectivitate</i> prin raportarea la etaloane standardizate;</li> <li>- posibilitatea de a corela unele teste cu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prezentarea rezultatelor poate determina fenomenul de „etichetare” a elevului, putându-se ajunge la ceea ce se numește „profeția care se împlinește”;</li> <li>- aplicarea lor este „apanajul” specialiștilor (psihodiagnosticienilor);</li> <li>- pot pătrunde în intimitatea indivizilor, fie deranjându-i, fie intimidându-i, chiar blocându-i astfel încât rezultatele se vor îndepărta de real;</li> <li>- fac posibilă discriminarea pe criterii de: rasă, sex, apartenență culturală sau clasă</li> </ul>

<sup>1</sup>



<p>alte pentru veridicitatea explorării făcute;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- posibilitatea corelării și reunirii în baterii de teste ce pot investiga funcțiile psihice, comportamentul, trăsăturile de personalitate etc.;</li> <li>- posibilitatea de a fi aplicate individual dar și în grup;</li> <li>- reducerea subiectivismului examinatorului</li> </ul> <p>în cotare și interpretare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- multiple mijloace de aplicare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- „creion - hârtie”</li> <li>- verbal</li> <li>- computer (soft).</li> </ul> </li> </ul>	<p>socială;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- necesitatea adaptării și etalonării pe populația pentru care se va aplica respectivul test;</li> <li>- necesitatea reetalonării la 5 sau maximum 10 ani pentru ca fidelitatea și realitatea să fie păstrate;</li> <li>- furnizează informații, nu un diagnostic;</li> <li>- măsoară o singură dispoziție.</li> </ul>
---	---

#### B. Metoda calitativă: analiza produselor activității

<i>Puncte tari</i>	<i>Puncte slabe</i>
<p>elevul este judecat după ceea ce face nu după ceea ce spune;</p> <p>analizează „ceva”-ul cu care elevul la vârsta școlarității poate să iasă-n evidență, să se pună în valoare;</p> <p>produsul (compunerea, desenul, creația literară, muzicală etc.) este o „oglină” peste timp a creatorului său;</p> <p>folosită mai des în depistarea aptitudinilor, metoda, permite depistarea copiilor cu aptitudini speciale (desen, muzică etc.);</p> <p>permite să se exprime (proiectiv) tensiuni și aspirații scăpate de sub controlul conștiinței.</p>	<p>de preferință se interpretează „produsele” elevilor din perioada școlarității și nu alte categorii / etape de vârstă;</p> <p>necesită studiu suplimentar individual pentru interpretarea corectă în cazul probelor exprimate proiectiv, chiar apelând la consultarea psihologului.</p>

#### 4.3. Mijloace didactice folosite în educația preșcolară și școlară mică

Cum vârsta la care ne referim este aceea a jocului, cum abordarea ludică ocupă, în variante multiple, locul central în strategia educației preșcolare și a micii școlarități, mijloacele folosite trebuie să răspundă aceleiași particularități. Există mai multe categorii de mijloace implicate în activitatea educativă din grădiniță.

a) *Materialele didactice propriu-zise*, cumpărate sau confecționate de educatoare și chiar de copii uneori, care slujesc realizării activităților cu apel la contactul direct-acțional cu conținutul abordat. Enumerăm câteva dintre materialele ce aparțin acestei categorii:

- obiecte concrete (fructe, jucării de toate tipurile, obiecte de uz casnic. de uz didactic etc.) ce sunt supune observației;
- tablouri sau planșe cu imagini utilizate în povestiri, repovestiri, conversații etc; o jetoane cu imagini, piese - figuri geometrice(trusele LOGI) pentru activitățile matematice și nu numai;
- creioane, culori, acuarele, plastilină, hârtie, lipici, pânze de diferite tipuri etc. cu care se lucrează la abilitați manuale, la exerciții grafice, la activitățile plastice;

- instrumente muzicale: muzicuțe, instrumente de percuție, de suflat cu care se lucrează la muzică;
- costume, măști pentru dramatizări; n material mărunț de construcții (trusele LEGO);
- planșe de lucru individual cu sarcini interdisciplinare (uneori sub formă de caiete speciale);
- diafilme, diapozitive, cărți cu imagini și text scurt, pentru copii etc.

b) *Mijloace necesare susținerii derulării actului didactic*: casetofon, video, TV, radio, retroproiector, aspectomat. aparat de proiecție a diafilmelor, diapozitivelor, tablă magnetică, suporturi diferite, mobilier adecvat pentru jocurile de creație, pentru serbări, biblioteca cu literatură pentru copii etc.

c) *Mijloace ale realității înconjurătoare care se constituie, mai degrabă ca un cadru de extindere a actului educativ* dincolo de granițele grădiniței: parcul, strada cu oamenii și viața ei. pădurea, marea, râul, uzina, ce se oferă ca un cadru de observare dirijată complexă; filmele, spectacolele de teatru de păpuși, de teatru cu actori, concerte ; natura însăși cu frumusețile ei. parcurgând ciclul celor patru anotimpuri este un mijloc la care educatoarea recurge cu prilejul excursiilor organizate etc.

Deosebit de important pentru eficiența activității educative este ca alegerea metodelor didactice să fie corelată cu mijloacele utilizate, iar locul și rolul acestora să fie bine cunoscut și fructificat.

#### 4. 4. Dimensiunile educației preșcolare

##### *Considerații generale*

În construcția artizanală complexă a profilului de personalitate specific vârstei de 7 ani astfel elaborat încât să se constituie ca un **nivel de maturizare optim pentru debutul școlarității, educației**, în triada ereditate-mediu-educație, îi revine rolul coordonator. Bine condusă, ea este capabilă să fructifice maximal și cele mai puțin darnice date ereditare, să stimuleze influențele pozitive ale mediului dar și să le contracareze pe cele negative. Educația este o activitate procesuală, dinamică, pluridirecțională și multidirecționată, cu dimensiuni infrastructurale determinate, aflate într-o interrelație complexă.

##### 4.4.1. Dimensiunea intelectuală

Finalitatea fundamentală a dimensiunii intelectuale în contextul învățământului preșcolar / școlar mic o constituie **dezvoltarea intelectului copilului la un nivel optim pentru debutul școlarității**. Pentru a se realiza această finalitate, instituția preșcolară are o serie de **obiective generale** concretizate într-un număr de sarcini ce vizează cunoașterea realității de către copii și dezvoltarea capacității de a înțelege această lume înconjurătoare, în limitele permise de particularitățile vârstei. Sarcinile corespondente sunt:

- transmiterea de către dascăl și însușirea de către copii a unor cunoștințe științifice despre om, despre mediul înconjurător;
- dezvoltarea proceselor psihice, în special a celor de cunoaștere;
- formarea și dezvoltarea (la nivelul permis de vârstă) a unor deprinderi de muncă intelectuală.

Sarcinile amintite se realizează prin toate tipurile de activități menționate în capitolul anterior, întrucât fiecare dintre acestea presupune, prin conținutul abordat, însușirea unui quantum de cunoștințe și dezvoltarea unor capacități de operare cu acestea. Desigur că, unele dintre ele au un aport mai important în dezvoltarea dimensiunii intelectuale. Trecute prin fiecare dintre tipurile de activități, cu conținuturile lor specifice, obiectivele generale (și sarcinile implicate de acestea) capătă note de specificitate, devenind obiective specifice. Astfel, prin **activitățile de educație pentru știință** se urmărește:

- cunoașterea omului, a activităților specifice acestuia, în diferite medii fizice și sociale, elaborarea schemei corporale (obiectiv și al educației psihomotorii); începutul vizării

acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv până la grupa pregătitoare;

- cunoașterea unor aspecte legate de mediul fizic și social în care trăiesc copiii; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv până la grupa pregătitoare;
- însușirea, la nivelul specific de înțelegere, a unor cunoștințe de fizică, chimie: este un obiectiv vizat cu precădere la grupa mare și la grupa pregătitoare;
- însușirea unor cunoștințe matematice fundamentale (numerație, construcție de mulțimi, clasificări după un criteriu dat, comparații pe baza mai multor criterii etc.); începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere cantitativă și calitativă, până la grupa pregătitoare;
- formarea unor deprinderi elementare de calcul matematic, de seriere și inserare; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mare și este abordat cu nuanțe de creștere cantitativă și calitativă, la grupa pregătitoare;
- dezvoltarea capacității de a opera, în limitele oferite de vârstă, cu cunoștințele însușite; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;

Toate aceste obiective specifice se detaliază și se operaționalizează în raport cu conținutul concret al fiecărei activități. Prin **activitățile de educare a limbajului** se urmărește:

- dezvoltarea unei pronunții corecte a sunetelor; cu precădere la grupele: mică și mijlocie;
- formarea și dezvoltarea auzului fonematic; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;
- dezvoltarea capacității de a despărți cuvintele în silabe, silabele în sunete, propozițiile în cuvinte; recunoașterea poziției sunetelor în cuvinte etc; este un obiectiv abordat, cu precădere la grupele: mare și pregătitoare;
- ameliorarea și înlăturarea unor defecte de pronunție specifice copilăriei (ceea ce nu intră în sfera de activitate a logopedului), în special la grupa mică și la cea mijlocie;
- dezvoltarea unui vocabular activ și pasiv bogat, diversificat și nuanțat, în limitele posibilităților vârstei; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere cantitativă și calitativă, până la grupa pregătitoare;
- asocierea cuvintelor orale cu corespondentul lor grafic; la grupa pregătitoare;
- însușirea formelor gramaticale corecte (singular-plural, utilizarea corectă a verbelor, substantivelor, adjectivelor, adverbilor chiar dacă nu se cunoaște valoarea lor gramaticală); începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;
- realizarea corectă a acordului gramatical; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;
- dezvoltarea capacității de a prezenta verbal un conținut (poezie, poveste, relatarea unor întâmplări personale sau din experiența celor apropiați ele); se realizează încă de la grupa mică, dar capătă în consistență spre grupa pregătitoare;
- dezvoltarea capacității de a pune întrebări, de a răspunde la întrebări, de a conversa pe o temă dată etc. în special începând cu grupa mijlocie, cu creșterea solicitărilor calitative spre grupa mare;
- dezvoltarea unui limbaj cursiv, coerent, expresiv; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare.

Și aceste obiective specifice se particularizează și se operaționalizează în raport cu conținutul concret al fiecărei activități. Activitățile de educație estetică au și ele o contribuție la dezvoltarea dimensiunii intelectuale urmărind, printre altele:

- însușirea unor valori estetice din domeniul muzical, plastic; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;
- cunoașterea unor materiale specifice diferitelor activități artislico-plastice și practice:
  - \* instrumente muzicale, materiale suport, materiale de colorat sau de modelaj, instrumente de lucru etc. începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare.

**Activitățile de educație psihomotorie** contribuie la dezvoltarea dimensiunii intelectuale prin fondul de cunoștințe vehiculat și însușit de către copii:

- cunoașterea diferitelor grafisme; deși începe vizarea acestui obiectiv încă de la grupa mică și cea mijlocie, grupei mari și grupei pregătitoare le revin sarcini speciale în acest domeniu;
- cunoașterea denumirilor diferitelor mișcări, jocuri sportive, echipamente adiacente etc; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;
- însușirea unor norme specifice activității în domeniu etc; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;

Toate tipurile de activități din grădiniță mai vizează:

- dezvoltarea capacităților perceptive ale copiilor și a spiritului de observație; progresiv de la grupa mică spre cea pregătitoare;
- dezvoltarea fondului de reprezentări ale copilului preșcolar; progresiv;
- dezvoltarea gândirii intuitiv concrete; începutul vizării acestui obiectiv se plasează la grupa mică și este abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;
- dezvoltarea capacității de memorare, păstrarea activă, reproducerea și recunoașterea cunoștințelor învățate; de la grupa mică abordat progresiv, cu nuanțe de creștere calitativă, până la grupa pregătitoare;
- dezvoltarea imaginației copilului preșcolar; la toate grupele de vârstă cu nuanțe specifice;
- dezvoltarea capacităților creative; cu creștere de pondere către grupa pregătitoare.

Activitățile din grădiniță cer copiilor un efort intelectual susținut, o anumă disciplină intelectuală care sunt de bun augur pentru pregătirea pentru școală.

*Educația intelectuală a (pre)școlarului în istoria pedagogiei*

Pentru a reliefa importanța acestei dimensiuni educaționale încercăm o scurtă trecere în revistă a principalelor puncte de reper ale preocupărilor pentru dezvoltarea intelectuală a preșcolarului în istoria pedagogiei.

**J.A. Comenius**, încă din secolul al XVII lea pune un accent deosebit pe educația intelectuală, semnalând rostul cunoașterii mediului înconjurător de către copii, ca primă formă de contact dirijat explicit spre cunoaștere; în acest context, Comenius semnaleză și rolul învățării corecte a limbii materne. În lucrarea sa *Școala maternă*, Comenius prezintă o programă a cunoștințelor și deprinderilor pe care un copil trebuie să le stăpânească până la vârsta de 6 ani, mijloacele preconizate fiind contactul direct, sau mijlocit de ilustrații, modele și jucării, cu realitatea înconjurătoare. Ceea ce este specific acestui autor este limitarea educației preșcolare la cadrul familial.

**J.J. Rousseau** aduce în discuție ideea purității și perfecțiunii copilului la naștere, societatea fiind aceea care îl determină să-și piardă din puritate. Ideea aceasta îl determină pe Rousseau să susțină o educație conformă naturii copilului, educatorului revenindu-i sarcina de a crea condițiile ca această natură să se manifeste plenar. El vede vârsta cuprinsă între 2 și 12 ani ca fiind o vârstă a educării simțurilor, abia după aceea fiind momentul unei educații intelectuale propriu-zise. Datorită respingerii învățământului „scolastic” Rousseau ajunge să exagereze latura contrară, a libertății absolute a copilului în educație. Teoria sa este o teorie pedo-centristă.

**J.H. Pestalozzi** accentuează, în acest context al educației intelectuale, rolul deosebit al dezvoltării spiritului de observație și a vorbirii copiilor. De asemenea, un merit deosebit al marelui pedagog este acela de a fi semnalat pentru prima dată rolul imens al intuiției în dezvoltarea intelectuală a copilului la această vârstă. El, spre deosebire de Rousseau, subliniază rolul educatorului în evoluția psihologică a copilului.

**Fr. Fröbel**, în secolul al XIX-lea, inițiază primele instituții de educație preșcolară, subliniind rolul activității în dezvoltarea copilului. El chiar pune la baza acestora un instinct pentru activitate specific copilului. Este și cel care intuiește importanța jocului pentru preșcolar și a activităților practice de tipul grădăritului și al diferitelor ocupații manuale (cusături, împletituri, tăieturi etc.) Toate trebuie să urmărească, în concepția lui, dezvoltarea simțurilor copilului, dezvoltarea unei vorbiri clare și corecte, a spiritului de ordine, dezvoltarea mișcărilor și, în special, a mișcărilor mâinii.

**Maria Montessori** în ale sale „Case dei bambini”, organizate pentru copiii sărmani, experimentează teoria elaborată în lucrarea „*Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici*”. Ea solicită din partea educatorului o foarte bună cunoaștere a copiilor, a legilor dezvoltării acestora. Aproape asemănător lui Rousseau, chiar dacă de pe alte poziții teoretice, M. Montessori cere educatorului nu să modeleze spiritul copilului, ci să-i creeze condiții de autoformare; ea solicită un ambient special care să asigure copiilor libertate și independență de mișcare. Materialul pus la dispoziția copiilor trebuie să le stimuleze simțurile, a căror educare se constituie ca o prioritate în pedagogia montessoriană. Nu ne-am propus aici nici o prezentare exhaustivă a concepțiilor celor de mai sus, nici o critică a sistemului lor de gândire, ci doar sublinierea faptului că obiective ale educației intelectuale se regăsesc cu pregnanță în toate aceste concepții.

Domeniile de cunoaștere sunt abordate:

- A. În cadrul activităților obligatorii care au o pondere din ce în ce mai mare către finalul activității instructiv - educative din grădiniță.
- B. În cadrul activităților la alegerea copiilor, sugerându-se tematica lor prin cadrul în care sunt organizate (parc, grădină, pe stradă etc.) sau prin materialele puse la dispoziție în sala de grupă sau în alt spațiu de joc amenajat în grădiniță. Ele vizează implicit îmbogățirea cunoașterii pe ariile cognitive menționate și au un rol deosebit, în special, în consolidarea unor cunoștințe dobândite în cadrul activităților obligatorii și în dezvoltarea afectivității și motivației corespondente. În acest context, un domeniu de cunoaștere nu este abordat cu întreaga grupă de copii ci pe microgrupe, în funcție de interesul acestora sau, cu scopul de completare a unor lacune, de consolidare intensivă a unor cunoștințe, atunci când educatoarea cunoaște necesitatea unor astfel de intervenții.

a) Activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător

Modalități de abordare a cunoașterii mediului înconjurător și mijloace de realizare

În cadrul activităților obligatorii se poate apela la :

1. Observare după natură sau după mode(planșă)
2. Lectură după imagini
3. Povestirea
4. Munca în grădină

5. Jocul didactic de sine stătător sau însoțitor, ca secvență, al uneia dintre modalitățile prezentate anterior.

În cadrul activităților pe sectoare, al celor libere se poate apela la :

1. Convorbire
2. Desen
3. Modelaj
4. Colaj
5. Plimbări, excursii, vizite la muzee sau la grădina botanică, zoologică etc.

Scopul acestora este o abordare implicită a domeniilor de cunoaștere cu rol de consolidare atât a cunoștințelor cât și a trăirilor afective pozitive și a atitudinilor aflate în etapa de fundamentare. Pentru toate aceste activități educatoarea trebuie să lucreze în baza unei planificări bine gândită, bine articulată pentru a asigura, pe toate căile ce-i stau la îndemână dezvoltarea fondului de cunoștințe despre, natură, om, societate la copilul preșcolar. Ceea ce este important de menționat este libertatea oferită de actuala programă în ceea ce privește alegerea temelor concrete de abordat. Educatoarea nu mai este obligată să respecte o tematică dată ci, în raport cu specificul zonei în care trăiesc copiii, cu interesele și necesitățile lor cognitive reale, își poate proiecta tematica, respectând doar cadrul larg al cerințelor programei.

**!!!Este o primă formulă de introducere a ceea ce reforma învățământului românesc numește curriculum local.**

#### **b) Activitățile matematice**

Abordate cu pondere crescândă de la grupa mică spre cea pregătitoare, acestea au ca finalitate dezvoltarea gândirii matematice a copilului de 6-7 ani la nivelul optim care să-i permită începerea școlii în condiții de randament optim (de la nivelul minim acceptat la posibilități maxime). Pentru aceasta sunt formulate obiective generale legate de dezvoltarea gândirii copilului în domeniul matematic și în limitele oferite de specificul psihologic al vârstei, care, corelate cu anumite tipuri de conținuturi devin obiective specifice și particularizate la subiecte concrete pot fi operaționalizate pentru fiecare activitate matematică în parte. Conținuturile recomandate de programă sunt:

- alcătuirea grupelor de obiecte(mulțimi) pe baza unor însușiri comune ale acestora: formă, mărime, culoare, grosime); se regăsesc cu nuanțe cantitative și calitative diferite de la grupa mijlocie la cea pregătitoare;
- ordonarea elementelor unei mulțimi după anumite criterii: dimensiune, volum, greutate, capacitate; la toate grupele, în funcție de specific, progresiv;
- compararea mulțimilor: global, prin corespondență biunivocă și prin numărare; pondere crescută la grupa mare și la cea pregătitoare;
- efectuarea unor operații cu mulțimi (intuitiv): reuniune, intersecție, conjuncție, disjuncție. negație: pondere crescută la grupa mare și la cea pregătitoare;
- numerația de la 1-10; numerale cardinale și ordinale; la toate grupele, în funcție de specific, progresiv;
- indicarea locului obiectului într-un șir prin utilizarea numeralului ordinal; la toate grupele, în funcție de specific, progresiv; la grupa pregătitoare se preconizează introducerea numerației chiar și până la 20;
- identificarea formei și semnificației cifrelor; în special la grupa mare și la grupa pregătitoare;
- asocierea numărului cu cantitatea corespunzătoare de obiecte; la toate grupele, în funcție de specific, progresiv;
- reprezentarea șirului crescător și descrescător al grupelor de obiecte de la 1 la 10 și de la 10 la 1; șiruri de numere și cifre;
- semnificația simbolurilor matematice „+” „-” „=”; efectuarea unor operații simple de calcul oral de adunare și scădere cu 1-2 unități; în special la grupa mare și la grupa pregătitoare;

- identificarea valorii unor monede și a unor bancnote; în special la grupa mare și la grupa pregătitoare;
  - măsurarea dimensiunii și a capacității cu etaloane nestandardizate; în special la grupa mare și la grupa pregătitoare;
  - identificarea formelor geometrice: pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc, romb și asocierea lor cu obiecte din mediul înconjurător; la toate grupele, în funcție de specific, progresiv.
- Toate aceste cunoștințe se cer a fi aplicate practic în situații de activitate zilnică.

Aceste cerințe se adresează copilului până la 7 ani (inclusiv grupa pregătitoare). Așa cum am mai afirmat, decenii întregi copiii de 6 ani au început deja școala și au făcut față unor cerințe, adesea mult prea sofisticate. De altfel, după ce la grădiniță se înregistrează un fel de frânare a unor tendințe de cunoaștere manifestate real de copilul de 5-7 ani, în special sub influența factorilor de mediu social, la școală dintr-o dată ștacheta cerințelor se ridică marcându-se o suprasolicitare a copilului, în condițiile în care și regimul de lucru este altul și evaluarea devine mai stresantă. Ne întrebăm de ce este necesar să ne oprim la grădiniță cu numerația la 10 când orice copil normal de 5 ani numără cel puțin până la 20? De ce nu putem scrie cifrele la grupa pregătitoare, învățându-le în condiții ludice și fără notă? De ce, în aceleași condiții nu putem face operații de adunare și scădere și cu mai mult de 2 unități?

#### Modalități de abordare a activităților matematice și mijloace de realizare

A. În cadrul activităților obligatorii se realizează predarea / învățarea diferitelor aspecte menționate și se recurge la exerciții individuale sau pe grupuri mici (adesea incluse în contextul jocului didactic), întotdeauna utilizându-se materialul intuitiv. Tot în acest context dar și în cadrul activităților libere se realizează jocurile logico-matematice care utilizează trusele Logi cu piese geometrice de două mărimi (mari și mici), trei culori, două grosimi și mai multe forme geometrice. Ele sunt utilizate și pentru realizarea unor operații cu mulțimi. Numărul activităților diferă de la o grupă la alta ca și sarcinile didactice implicate. Cunoștințele matematice se regăsesc implicit și în cadrul altor activități obligatorii decât cele cu conținut explicit matematic. Astfel, la activitățile practice, la cele de desen, pictură, modelaj, la cele de muzică se regăsesc aspecte legate de numerație, de alcătuire de mulțimi după diferite criterii de clasificare, serieri, inserări etc.

B. În cadrul activităților libere, copiii aplică, exersează, consolidează cunoștințele matematice. Jocurile de construcții, sectorul jocurilor de masă, dramatizările, jocurile cu rol etc. preiau în forme implicite aspecte matematice și le consolidează.

### **c). Educația limbajului**

Finalitatea acestui domeniu educativ este aceea de a dezvolta capacitatea de comunicare a copilului până la 7 ani de asemenea manieră încât să facă posibilă antrenarea sa în activitatea școlară cu un nivel optim de randament, de la performanțe minim acceptabile până la niveluri superioare. În acest scop, programa învățământului preșcolar prevede următoarele domenii de conținut:

a. *Aspecte fonetice* ce urmăresc ca obiective specifice:

- pronunțarea corectă a sunetelor limbii materne: intonația corespunzătoare a acestora în funcție de poziția ocupată în cuvânt sau în silabă;
- formarea și dezvoltarea auzului fonematic (sesizarea sunetelor în ansamblul cuvântului sau în grupurile silabice): de la grupa mică, progresiv și nuanțat calitativ, până la grupa pregătitoare;
- despărțirea corectă a cuvintelor în silabe și a silabelor în sunete; de la grupa mică, progresiv și nuanțat calitativ, până la grupa pregătitoare;
- deprinderea de a forma cuvinte pornind de la sunete inițiale date; cu pondere mai mare la grupa mare și la cea pregătitoare;
- ameliorarea și înlăturarea unor deficiențe de pronunție a sunetelor (omisiuni, înlocuiri, prelungiri, pronunțări greșite etc); cu pondere mai mare la grupa mică și la cea mijlocie;
- asocierea fonemelor cu grafemele corespunzătoare; în special la grupa pregătitoare.

b. *Aspecte lexicale* cu următoarele obiective specifice:

- utilizarea corectă în vocabularul activ sau pasiv a unor cuvinte care exprimă:
  - \*verbe reprezentând acțiuni la diferite timpuri și moduri
  - \*substantive comune și proprii
  - \*adjective denumind însușiri legate de formă, mărime, culoare, dimensiune, trăsături pozitive sau negative de caracter
  - \*numerales ordinale și cardinale
  - \*pronume de toate tipurile
  - \*adverbe și locuțiuni adverbiale
  - \*prepoziții simple și dezvoltate, locuțiuni prepoziționale
  - \*conjunții și locuțiuni conjuncționale
  - \*interjecții

(de la grupa mică, progresiv și nuanțat calitativ, până la grupa pregătitoare)

- asocierea cuvântului oral cu corespondentul său grafic; la grupa pregătitoare.

c. *Aspecte ale structurii gramaticale* cu următoarele obiective specifice:

- folosirea corectă a singularului și pluralului unor substantive;
- folosirea corectă a cazurilor substantivului;
- exprimarea corectă a gradelor de comparație a adjectivelor;
- realizarea corectă a acordului gramatical;
- flexionarea corectă a verbelor după persoană, timp și număr;
- asocierea cuvintelor cu sensurile pe care le poartă.

(de la grupa mică, progresiv și nuanțat calitativ, până la grupa pregătitoare)

d. *Aspecte ale comunicării orale* cu următoarele obiective specifice:

- relatarea corectă a unor întâmplări trăite sau imaginate;
- formularea unor întrebări și a unor răspunsuri nuanțate;
- alcătuirea unor propoziții păstrând corespondența logică a ideilor;
- conversații pe teme alese sau date;
- explicarea cu argumente proprii a unor situații diferite;
- interpretarea unor imagini în contexte diferite;
- relatarea coerentă prin exprimări proprii a unor întâmplări din experiența personală, precum și din creații literare și folclorice.

(de la grupa mică, progresiv și nuanțat calitativ, până la grupa pregătitoare)

e. *Aspecte ale expresivității vorbirii* cu următoarele obiective specifice:

- crearea unor rime, structuri ritmate, ghicitori;
- recitarea unor poezii accesibile, reproducerea și crearea unor glume simple;
- exprimarea nuanțată prin folosirea de omonime, sinonime, antonime, expresii cu valoare stilistică;
- crearea unor povestiri despre întâmplări hazlii;
- crearea unor texte scurte cu subiect dat, început doar, sau ales;
- respectarea intonației, accentului, pauzei, ritmului, tonului și nuanțarea vocii în timpul comunicării orale (utilizarea nuanțată a paraverbalului).

(de la grupa mică, progresiv și nuanțat calitativ, până la grupa pregătitoare)

Credem și de această dată, că la grupa pregătitoare se poate solicita și învățarea citirii unor texte scurte din „cărți reale” cum le numesc britanicii, care prezintă povestiri cunoscute în variante scurte și cu suport de imagini. Acestea sunt „citite” cu plăcere de către copii, trezind interesul pentru lectură, bucuria de a citi în grup mic, în afara stresului „lecției școlare” unde fiecare intervenție este evaluată și notată. De asemenea se poate trece și la scrierea grafemelor, în context ludic, cu stimularea motivației pentru scriere. Învățătoarei îi va rămâne ca sarcină fundamentală transferarea unor deprinderi deja formate (cu motivație pozitivă pentru exercitarea lor) în contextul, mai riguros, al cerințelor școlare. „Scrierea” se mărginește în cadrul grădiniței doar la antrenamentul grafic care se circumscrie domeniului educațional psihomotor în mai mare



măsură decât celui intelectual. De altfel, dimensiunea intelectuală este vizată implicit prin toate elementele de instrucție implicate în realizarea celorlalte dimensiuni.

#### Modalități de abordare și mijloace de realizare

A. În cadrul activităților obligatorii cu obiective explicite legate de dezvoltarea limbajului, educatoarele pot aborda:

1. memorizările- prezentarea și explicarea poeziei urmată de exersarea până la însușire;
2. povestirile după imagini sau cu suport în imagini urmate de repovestiri ale copiilor, după imagini sau în lipsa acestora;
3. povestiri cu început dat, lăsate spre continuare copiilor;
4. jocuri didactice cu obiective diferențiate vizând una sau mai multe din ariile de obiective specifice prezentate anterior.

În cadrul altor tipuri de activități obligatorii (cu conținut matematic, legate de cunoașterea mediului, de exercițiu grafic, de desen, pictură, modelaj etc.) vorbirea, capacitatea de comunicare sunt în permanență implicate. Trebuie doar ca educatoarea să nu scape din vedere aspectele legate de comunicarea corectă, cursivă și expresivă în nici una dintre situații, indiferent care este conținutul vocabularului vehiculat, conținut legat de domeniul de activitate specific.

B. În cadrul activităților libere de orice fel, copiii exersează comunicarea în jocurile de creație, în dramatizări, ca acompaniament al jocurilor de masă, al celor de construcții etc. De asemenea, educatoarea trebuie să fie atentă la modul în care copiii comunică liber între ei, să corijeze tendințele de imitație a unor modele lingvistice inadecvate semantic, fonetic sau gramatical.

Acum ea poate iniția:

1. convorbiri pe grupuri mici sau individual;
2. exerciții cu grupuri mici sau individual destinate dezvoltării auzului fonematic, corectării greșelilor de pronunție sau, chiar îmbogățirii vocabularului.

Dezvoltarea limbajului, a capacității și plăcerii de comunicare sunt obiective esențiale ale activității instructiv educative din grădiniță și, în general, la vârsta preșcolară.

#### 4.4.2. Dimensiunea moral civică

Este componenta care se întrepătrunde într-un mod dinamic și complex cu toate celelalte componente. *Finalitatea* se îndreaptă spre cunoașterea principalelor valori și norme morale. Pentru a realiza această finalitate, educația (pre)școlară are o serie de obiective generale, unele condensându-se în zona afectivului iar altele în cea a social-atiudinalului, dar ambele câștigând în specificitate odată cu particularizarea la conținuturi de o anumită factură, pentru ale căror unități distincte se pot chiar transforma în obiective operaționale.

*Obiective ale educației afective care contribuie la realizarea dimensiunii moral civice a educației preșcolare* vor fi formulate în termeni de comportamente la care trebuie să ajungă copilul, comportamente ce pot fi ușor transpuse în obiective operaționale pentru fiecare activitate cu conținut definit. Astfel, copilul trebuie să fie capabil de:

1. a recunoaște comportamentul nonverbal, verbal și paraverbal (gesturi, cuvinte, mod de a vorbi) specifice diferitelor trăiri afective ale celor din jur. pentru a-i înțelege mai bine și a putea colabora cu ei;
2. a manifesta simpatie și empatie față de covârșnici, față de adulții din jur;
3. a deține capacitatea de autocontrol al emoțiilor mai puternice;
4. a se manifesta cu o anumită constanță în relațiile cu copiii și adulții, indiferent de contextul afectiv în care se dezvoltă aceste relații;
5. a manifesta capacitate de înfrânare în fața unei acțiuni dorite dar prohibite, capacitatea de a aștepta până îi vine rândul la o acțiune sau de a renunța la ceva ce îi este interzis pentru că este dăunător;
6. a se manifesta corect atât în caz de eșec cât și în caz de reușită, mobilizându-și voința de a continua în ambele situații, indiferent de gradul de dificultate a sarcinilor următoare;
7. a se respecta pe sine și pentru a-i respecta pe cei din jur (adulți sau copii);

8. a manifesta o motivație pozitivă (intrinsecă sau extrinsecă) față de activitățile cu valențe educative, izvorâte din trăiri afective pozitive ce însoțesc desfășurarea activităților respective.

*b. Obiective ale educației pentru societate cu valențe din perspectiva realizării dimensiunii moral civice a educației preșcolare*

Vor fi formulate tot în termeni de comportamente (abilități ce stau la baza acestora) la care trebuie să ajungă copilul, comportamente ce pot fi ușor transpuse în obiective operaționale pentru fiecare activitate cu conținut definit. Astfel, copilul trebuie să fie pregătit pentru:

1. a conștientiza locul și rolul său în familie. în grădiniță și grupurile de copii; acest aspect se verifică prin faptul că preșcolarul poate să prezinte familia sa și locul său în aceasta, să explice rolul fiecăruia dintre membrii familiei, să descrie grupa din grădiniță și să-și fixeze locul în contextul ei etc.

2. a manifesta autonomie în activitățile zilnice legate de igiena personală, de hrănire și îmbrăca re/încălțare, de ordonarea spațiului de joc etc.

3. a enumera și explica, la nivelul vârstei preșcolare, regulile cerute de educația pentru propria sănătate și a celorlalți;

4. a cunoaște (cu posibilități de enumerare, prezentare și explicare) normele morale ce trebuie respectate în familie, în grădiniță și în societate și să le respecte în comportamentul cotidian;

5. a manifesta dorință de relație socială pozitivă cu covârșnicii și cu adulții;

6. a fi acceptat în grupurile de joacă și de activitate ca un partener corect și dezirabil;

7. a respecta. în baza cunoașterii lor, regulile de circulație rutieră:

8. a respecta normele de protecție a vieții proprii și a celorlalți (prin utilizarea corectă a unor instalații sanitare, a curentului electric, a unor aparate de uz casnic etc.)

9. a respecta pe cei necunoscuți la fel ca pe cei cunoscuți, manifestând un comportament civilizată și acolo unde nu este cunoscut;

10. a evalua corect valorile morale (valoarea de adevăr, bine, armonie, credință, respect etc.) și a le respecta în contextul specific vieții și activității la vârsta preșcolară.

Desigur că aceste obiective sunt abordate diferit la fiecare dintre nivelurile de vârstă.

*c. Conținuturi, modalități de realizare, forme de activitate și mijloace specifice educației moral civice și sociale*

*Imitația și educația moral civică*

Receptivitatea remarcabilă a copilului preșcolar față de influențele mediului extern face posibilă și necesară intervenția, încă de la această vârstă, a educatorului în direcția realizării educației moral- civice și sociale în istoria psihopedagogiei s-au înregistrat păreri diferite privind posibilitățile educației de a interveni pozitiv în construcția dimensiunii morale a personalității.

Au existat, astfel, teorii potrivit cărora copilul moștenește, prin ereditate, trăsăturile morale pozitive și, respectiv, tarele morale ale părinților; s-a făcut, în fapt, o confuzie între posibilitatea ca cei mici să moștenească într-adevăr de la părinți unele predispoziții sub forma particularităților activității nervoase superioare (excitabilitate, echilibru între excitație și inhibiție etc), predispoziții ce au o anumită influență asupra formării unor calități morale, dar nu sunt determinante. Faptul că unii copii prezintă trăsături morale asemănătoare cu cele ale părinților (conștiinciozitate sau, dimpotrivă, tendință spre superficialitate, bunătate / răutate, altruism / egoism) nu se explică prin ereditate ci, mai degrabă prin influența exemplului exercitat de mediul familial asupra copilului care, cel puțin la această vârstă are o acută tendință de a imita; mai târziu, alături de acesta se va adăuga cu și mai mare influență, educația morală explicită exercitată de către părinți asupra preadolescenților și adolescenților.

Alte teorii susțin rolul major al influenței spontane exercitate de mediu (în special cel social) asupra formării și dezvoltării trăsăturilor caracteriale (cu conotațiile lor morale). Este foarte adevărat că societatea exercită o influență deosebită asupra copilului și tânărului (prin chiar canalele educației informale) dar nu se poate exagera nici rolul unilateral al mediului. De

altfel, chiar dacă se recunoaște de către majoritatea teoriilor rolul coordonator al educației, nici aceasta nu poate fi considerată ca factor exclusiv de influență. Pe de altă parte, când se face o analiză cantonată doar în vârsta copilăriei, există specialiști care susțin că acum, nici măcar nu se poate realiza o conștiință și o conduită morală. Tendința copilului de a se supune unor norme morale a căror semnificație nu o poate pătrunde datorită limitelor sale intelectuale (morală heteronomă analizată de către J.Piaget) este considerată de unii reprezentanți ai pedagogiei ca moment în care se realizează mai degrabă un fel de „dresaj”. Alții, ca de pildă J.J. Rousseau, în contextul periodizării făcute de el, consideră că fiecărui stadiu de dezvoltare a copilului îi este accesibil un anumit aspect al educației; educației morale autorul citat îi rezervă vârsta ce depășește 15 ani, considerând că preșcolarul îi este proprie educația fizică. J. Piaget descifrează mecanismele evoluției judecării morale la copil și arată că încă de la vârstă fragedă se poate exercita o influență pozitivă din perspectiva dezvoltării componentei morale a personalității. Avizi de cunoaștere copiii preșcolari privesc „cu ochi larg deschiși” la cei ce îi educă, viața lor este o viață plină de impresii pe baza cărora se formează o serie de deprinderi de comportare prin imitație. Pe la trei ani, copilul are tendința de a „se impune” în mediul lui prin cunoscutele atitudini negativiste și prin cascadele de întrebări puse încă de dragul întrebării și nu din curiozitatea așteptării unui răspuns. Oricât ar fi de drăgălași, copiii de această vârstă nu trebuie să fie încurajați în manifestarea cu constanță a unor astfel de comportamente, pentru că tendința de a le păstra ca o constantă în conduită poate căpăta conotații atitudinale mai târziu. Impresiile izvorâte din lumea înconjurătoare (familie, grădiniță, grup de joacă) se vor constitui treptat ca material din care se vor plămădi reprezentările și sentimentele morale cu urme pentru întreaga viață. De cele mai multe ori, influențele educaționale exercitate de către părinți în manieră informală și cele realizate în context nonformal intră în contradicție; această contradicție uneori apare și între educația formală realizată de către educatoare și exemplul său personal din punct de vedere moral. Copilul învață comportamentul duplicitar și minciuna prin imitație. Nici părinții și nici la grădiniță educatoarea nu îi va spune altceva decât „nu este frumos să minți; trebuie să spui întotdeauna adevărul”.

Cei mari însă, recurg uneori la minciună (chiar dacă este vorba despre benigna minciună convențională) în prezența copiilor. Acestora le este greu să înțeleagă de ce „tata nu este acasă” când sună telefonul și el șoptește asta mamei din ușa camerei de zi. Grijă pentru conduita corectă, conformă normelor morale etalate în context educativ este unul dintre cele mai importante aspecte ale educației morale la această vârstă când „a imita” este un mod de viață pentru preșcolar.

### ***Proba de autoevaluare nr. 5***

*Preșcolarul o va imita pe bunica certându-se cu vecinii și folosind cuvinte nu tocmai plăcute; o va imita pe doamna educatoare care șușotește într-un colț al sălii de grupă cu o colegă despre o alta: îl va imita pe tata bălămbăindu-se când vine beat acasă...va fanta în jocul de creație, o va face cu nevinovăție și chiar cu umor dar pentru el, ceea ce imită sunt modele pe care încă nu le poate judeca în mod corect din punct de vedere moral, pentru că nu are sistemul valoric moral de raportare interiorizat. El poate să-l mintă la rândul lui pe adult și, la o anumită vârstă, dacă este crezul nici măcar nu consideră că a fost vorba de o minciună. Copilul preșcolar mic poate lua jucăria altui copil din curtea de joc și o poate aduce în casă; este acuzat de furt la o vârstă la care neînțelegând concepțiul de proprietate nu are cum să-l înțeleagă nici pe cel de furt.*

#### *Cerința 1*

*Educatoarea, care are asistență la grupă pentru o activitate practică, confecționează „sârguincioasă” o serie de obiecte din material mărunț !e așează într-o minixpoziție și le spune copiilor înainte de a intra vizitatorii: „Să spuneți ca toate astea le-ați făcut voi!” Analizați contextul educațional și prezumați posibile reacții ale copiilor în funcție de influențe morale diferite venite din viața de familie.*

**Cerința 2**

*Din practică sau din propria experiență construiți cazuri tipice de disjunție între ce cer educatorii și ceea ce oferă ca exemplu. Se propune analiza consecințelor în plan educativ.*

Copilul este dispus acum să-și însușească părerile celor ce-i fac educația, criteriile lor de apreciere a faptelor. Treptat devine preocupat de felul în care este apreciat de cei mai mari, preocupare ce se regăsește în întrebări de genul: „Am făcut bine?” „Am fost cuminte, nu-i așa?”; răspunsul primit îl ajută să confrunte criteriile morale stabilite de adult cu propria sa experiență. Însușirea acestor criterii și norme morale se face, așadar, tot intuitiv și practic. La această vârstă se formează cu ușurință primele deprinderi de comportament civilizate ceea ce trebuie să se constituie ca o preocupare constantă a factorilor educaționali din grădiniță și din familie.

**Proba de evaluare nr. 5**

***Solicitat continuu să respecte niște cerințe copilul se va deprinde treptat să mulțumească atunci când primește ceva, să salute corect, să îi asculte pe ceilalți în ciuda neastâmpărului său natural, să fie politicos.***

*Sarcina 1:*

***Imaginați modalități adevărate prin care copilul poate fi sprijinit să-și elaboreze și să-și consolideze astfel de deprinderi de comportament civilizate.***

*Sarcina 2:*

***Analizați cauzele posibile ale lipsei de curaj și / sau de voință la un copil de 5-7 ani / 7-10 ani, consecințele posibile în plan comportamental ale acestor trăsături de personalitate; imaginați modalități de educare explicită a acestor trăsături.***

Un aspect de remarcat este acela că formarea în plan moral a preșcolarului este dependentă de mediul social-moral în care trăiește. Această formare morală se produce simultan și corelat cu integrarea sa socială și cu dezvoltarea autonomiei personale în contactul cu familia, grupul de joacă, grupa de la grădiniță, localitatea în care trăiește. Toate activitățile cu rol de socializare au și efecte în planul dimensiunii morale.

*Rolul activităților din grădiniță pentru realizarea dimensiunii moral-civice a educației*

***A. Activitățile obligatorii***

1. *Activitatea de dezvoltare a limbajului* prin unele dintre conținuturile abordate realizează aspecte ale educației moral-civice. Personajele din povestiri și basme dezvoltă copilului curajul, bunătața, dărnicia, altruismul prin opoziție cu trăsăturile negative respective. Copiilor le plac poveștile, poeziile și aderă afectiv la comportamentele pozitive ale eroilor preferați; astfel Elena Farago îi învață prin poeziile ei, să nu omoare vietățile mici. Greuceanu și Făt-Frumos le însușesc curajul și spiritul de dreptate, fata moșului cea cuminte le oferă un exemplu de altruism iar povestea relevă modul în care viața răsplătește pe cei ce au un asemenea comportament etc. Prin opoziție zmeii, fata babei cea urâtă și rea, baba și găinușa ei cea leneșă din „Punguța cu doi bani”, lupul cel lacom, le demonstrează copiilor ce înseamnă un comportament negativ și care sunt consecințele acestuia. Uneori adulții educatori au tendința de a prezenta copiilor faptele morale doar în viziunea lor proprie nelăsându-i pe aceștia să-și exprime o opinie personală, chiar dacă este argumentată, fapt ce nu contribuie la formarea discernământului la copii.

***Aprofundare***

*Analizați din punctul de vedere al calității intervenției educative următoarea situație:*

*La o grupă mare se realizează consolidarea povestirii Henzel și Grethel. După ce copiii reușesc să repovestească în baza unei suite de imagini cunoscuta istorioara educatoarea întreabă: „Care sunt personajele negative din poveste?” Unul dintre copii afirmă: „Tata este rău”. Educatoarea intervine corectiv: „Tăticii nu pot fi răi. Rea este mama vitregă și mai rea este vrăjitoarea care...” Copilul nu se dă bătut și argumentează. „Dar dacă tata nu era rău nu ar fi ascultat de mama vitregă să-i ducă pe copii și săi lase în pădure singuri!” Educatoarea încearcă în continuare să-l convingă, fără argumente concludente că nu are dreptate pentru simplul motiv că „tăticii nu pot să fie răi”.*

Dincolo de aspectele de conținut ale acestei categorii de activități cele legate strict de dezvoltarea limbajului au, de asemenea, valențe în planul educației morale. Copiii își însușesc sintagmele exprimării politicoase, ale salutului corect își educă expresivitatea limbajului (prin aspectele semantice nuanțate ale verbalului, prin utilizarea nonverbalului și a paraverbalului) cu efecte asupra conduitei morale.

2. *Activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător* n ajută pe copii să cunoască și să respecte ființa umană, indiferent de ipostaza socială în care se află aceasta, să respecte viețuitoarele și să le îngrijească, să-și însușească normele morale ale colectivității din care fac parte, să-și iubească localitatea natală și țara. Activitățile de cultivare a plantelor, vizitele în localitate, excursiile, educă un comportament ecologic necesar adultului de mâine.

3. *Activitățile muzicale*, în special cele legate de intonarea în grup a unor cântece, îi educă pe copii să-și respecte colegii, să acționeze împreună cu ei, să realizeze un produs de calitate care să aducă bucurie celorlalți.

4. *Activitățile de desen, pictură, modelaj antrenament grafic* realizate cu scopul declarat de a se obține cadouri pentru cei dragi sau cu destinația de a înfrumuseța spațiul de joc (sala de grupă sau camera de acasă) au interesante valențe pentru educația morală. Copiii învață să se bucure atunci când pregătesc un dar, să-l ofere politicos și cu aceeași bucurie cu care primesc un cadou, să fie mândri că participă cu forțe proprii la înfrumusețarea locului în care trăiesc și se joacă.

5. *Activitățile cu conținut matematic* nu par a avea prin conținut o relație directă cu educația moral civică dar, la fel ca toate celelalte activități, dacă sunt bine organizate și realizate, educă un comportament civilizată în timpul derulării lor, capacitatea de a se supune cerințelor formulate de adult sau de partenerul de activitate, de a răspunde corect și concis la întrebări, de a asculta întrebările celorlalți, sprijină dezvoltarea capacității de cooperare, de inter și autoevaluare etc.

**B. Activitățile libere** lasă deschisă posibilitatea consolidării unor comportamente morale. Copiii transpun în jocul lor conduite ale adulților, se apreciază între ei imitând comportamentul evaluativ al acestora (nu totdeauna conform normelor morale). Educatorul trebuie să urmărească acest comportament ludic imitativ, să-i surprindă nuanțele și, când este necesar, să intervină cu tact și eficiență, corectiv.

#### **Aprofundare:**

*Analizați găsiți modalități de intervenție educativă în următoarele situații*

*În cadrul jocului de creație „La coafor” o fetiță, așezată picior peste picior și imitând comportamentul fumătoarei, se lasă „coaflată” de către o altă fetiță cu care conversează utilizând un limbaj neconform cerințelor morale, impropriu unui copil, transferat în joc, prin imitația unor comportamente adulte. Ce face educatoarea în această situație?*

*Joc de creație „La tâmplărie” - copiii beneficiind de un miniatelier cu o masă de tâmplărie în miniatură și cu materiale reale necesare executării unor lucrări simple din lemn, blochează menghina. Unul dintre băieți spune: „Hai să facem altceva și să nu spunem ca am stricat-o noi!” Cum intervine educatoarea în această situație dacă observă conduita sau dacă i-o aduce alt copii la cunoștință? Ce face dacă doar constată efectul și nu știe cine sunt „vinovații”?*

**C. Activitățile de autoservire** la dormitor, în sala de grupă înainte și după derularea altor activități, la vestiar, în sala de mese, oferă și ele un câmp semnificativ pentru formarea și dezvoltarea comportamentelor conforme normelor morale. Câștigarea autonomiei personale este

un pas important în evoluția copilului dar este necesar să se educe și spiritul de întraajutorare prin stimularea copiilor mai mari să poarte de grijă celor mai puțin pregătiți pentru a se descurca singuri. De asemenea, această zonă de activitate face posibilă exersarea limbajului civilizat, a deprinderilor de conduită civilizată (în timpul servirii mesei, prin respectarea somnului celorlalți, a nevoii de liniște, în aranjarea dulăpiorului propriu din vestiar, a jucăriilor utilizate etc.) Respectul de sine și pentru ceilalți își găsește în acest context un bogat câmp de manifestare.

**!!! Se constată că educația morală se realizează, în special, prin ceea ce pedagogia modernă denumește „curriculum ascuns”, adică este, în mare măsură rezultatul adiacent al abordării unor conținuturi diferite, corelate între ele prin implicația filonului etc.**

### Principii ale educației moral civice la copilul preșcolar și la școlarul mic

#### *1. Educația morală a copilului prin grupul social din care face parte și în beneficiul acestuia*

Netrăind izolat, ci integrat în familie, participând periodic la joc într-un anumit grup de copii din cartier/stradă, integrat pentru o anumite parte din zi în grupa de la grădiniță, copilul suferă influența acestora și le influențează, la rândul lui. Deosebit de important este rolul familiei din acest punct de vedere. Cum uneori copilul vine în grădiniță cu anumite comportamente marcate de răsfăț sau supraprotecție sau chiar imitând comportamente morale, nu întotdeauna de factură pozitivă, educatoarea trebuie să manifeste grijă pentru ca influența copilului asupra celorlalți covârșnici din grupă să nu fie negativă ci, dimpotrivă să existe o influență pozitivă a acestora asupra copilului în cauză.

#### *2. Caracterul activ al educației moral civice și sociale*

Este dat de necesitatea unității dintre informarea și formarea morală. Nu este suficientă cunoașterea valorilor și normelor morale (existența unor reprezentări și sentimente elaborate la nivelul specific al vârstei), ci și modul în care acestea sunt relevate de către comportamentul concret al copilului. La această vârstă comportamentul este marcat de necesitatea de acțiune; chiar însușirea unor valori și norme morale se realizează în și prin acțiune, iar exersarea lor se face în același cadru. Educatoarea trebuie să prevadă prin proiectarea pedagogică fructificarea maximală a fiecărui context educațional pentru dezvoltarea dimensiunii morale și sociale a personalității copiilor.

#### *3. Coroborarea respectului cu exigența în educația moral-civică a copilului preșcolar și a școlarului mic*

Ellen Key afirma la începutul acestui secol necesitatea respectării „măriei sale - copilul” Fără a exagera, în sensul transformării acestui respect în indulgență nejustificată și dăunătoare față de toate dorințele și capriciile celui mic, respectul față de acesta se impune cu necesitate. Cât ar fi de mic, copilul are „problemele și grijile lui”, minore în ochii adultului dar uneori supradimensionate în ochii proprii. Copilul trebuie să fie ascultat, înconjurat cu dragoste dar și cu respect, ambele presupunând, însă, și exigență. O cerință fermă formulată față de copil trebuie să fie respectată de către acesta în aceeași măsură în care adultul, la rândul său, trebuie să-și respecte promisiunile față de copil. Oscilațiile comportamentale ale adultului, inconsecvența în cerințe și promisiuni au efecte negative asupra evoluției copilului.

#### *4. Fructificarea aspectelor pozitive ale personalității copilului*

Fiecare copil este o personalitate în formare. El are în structura sa de personalitate (acum aflată doar în faza constituirii fundamentelor sale) atât elemente pozitive cât și elemente negative. Unele dintre cele negative țin chiar de traversarea momentelor de criză recunoscute de teoria psihologică, altele țin de insuficienta eficiență a actului educațional (în special în familie). Educatoarea trebuie să caute cauzele ce au determinat apariția lor, să acționeze la nivelul acestor cauze sprijinindu-se pe ceea ce este bun în copil. În acest context, este oportun de amintit că formularea unor cerințe prin interdicție nu are aceleași efecte educaționale ca formularea lor stimulativă. Ideea aparține Mariei Montessori și poate fi aplicată cu succes nu numai la vârsta preșcolară, dar mai ales acum. Din păcate, adulții își încep prea multe cerințe cu sintagma „Nu!”, „Nu e voie!”, „Nu e bine!”, „Nu e frumos!” etc. când ar putea să formuleze invers ideea esențială. De pildă, pentru formarea deprinderilor de ordine se poate cere consecvent ca cei mici să-și

aranjeze singuri ordonat și estetic jucăriile utilizate. Dar acest lucru nu este bine să se facă în formula „Trebuie să faci ordine că altfel...”, „Nu te mai las să te joci dacă...” ci, stimulativ „Numai copiii foarte cuminiți și inteligenți sunt capabili să-și aranjeze singuri jucăriile; cei prea mici și leneși au nevoie de ajutor. Ia să văd care dintre copiii din grupa noastră este în stare ?” Este firească dorința de afirmare pozitivă din partea copiilor într-un asemenea context creat. La activitățile obligatorii se poate asigura foarte bine păstrarea liniștii și autocontrolul comportamental prin cerințe formulate astfel: „Este într-adevăr foarte greu să nu vorbești decât când ești întrebă, să-ți așezi materialele în ordine și să nu faci zgomot când te ridici de pe scăunel. Numai copiii foarte serioși pot face asta. E grozav când poți! Ce ziceți, voi ați putea?”

*5. Respectarea particularităților de vârstă și individuale* Este un principiu necesar educării tuturor dimensiunilor de personalitate cu aplicabilitate nuanțată și în acest context. Copilul, cu datul său ereditar și înăscut, crescut și educat în condiții de mediu fizic și familial specific, vine la grădiniță cu particularitățile sale individuale care se circumscriu, în caz de normalitate, celor de vârstă, fără a se confunda cu acestea. Condiția fundamentală a unei activități educative cu valențe în plan moral-civic este cunoașterea acestor particularități, cunoaștere ce irebuie să stea ! a baza oricărui demers educațional întreprins de către educatoare.

Deși proiectarea pedagogică se referă la grupul de copii, în ansamblul lui, educatoarea trebuie să aibă în vedere acțiunea diferențiată, determinată de particularitățile individuale ale fiecăruia dintre componenții grupei, să acționeze asupra fiecărui copil și uneori să intervină pentru a cere sprijin familiei sau pentru a corija unele influențe negative venite din partea acesteia.

*6. Unitate, continuitate, consecvență* Este un principiu cu valoare integratoare lata de celelalte; chiar respectarea acestora trebuie făcută unitar, continuu și consecvent, într-o direcție conturată. Abaterea de la acest principiu poate determina comportamente morale duplicitare, negative. De asemenea, este necesară unitatea acțiunii educaționale realizată în grădiniță cu aceea a familiei, continuitatea și consecvența acțiunii unitare a celor două medii educogene unul aparținând educației formale, celălalt aflându-se în intersecția dintre nonformal și informal.

#### Metode utilizabile în educația moral-civică și socială

Întrucât dimensiunea morală a personalității umane dă valoarea fundamentală a acesteia, grija pentru alegerea celor mai adecvate metode în corelație cu diferitele conținuturi abordate și în contextul diferitelor forme de organizare a activităților și prin respectarea principiilor menționate anterior, trebuie să fie majoră .Principalele metode ale educației moral civice și sociale sunt: exemplul, exercițiul, convingerea (a nu se confunda cu trăsătura de personalitate) convorbirea pe teme date, aprobarea și dezaprobarea. Utilizarea lor cere tact și măiestrie pedagogică.

a. Exemplul este metoda cea mai eficientă. Ea are două fațete:

*a.1.* ca metodă a educației formale- îmbracă forma exemplificații. O cerință, o normă, pentru a fi înțelese la vârsta preșcolară și școlară mică (atât cât este posibil) trebuie să fie exemplificate printr-o situație concretă, intuitibilă de către copil. Exemplul trebuie să se constituie ca o prezentare (demonstrare) concretă a modului de manifestare a valorii morale respective, a modului în care se reflectă în comportament o anume normă morală. Se exemplifică astfel, de preferință în context ludic, normele de salut, de comportare civilizată în diferite contexte sociale. Acestea sunt exemplificări explicite. Comportamentele eroilor din basme, trăsăturile lor de caracter sunt exemple concrete implicite, de mare folos educațional.

*a.2.* ca mod de influențare informală a conduitei copiilor; în acest context apare exemplul oferit de părinți, de educatoare ,de către ceilalți adulți sau copii din preajmă. Existența discrepanțelor sau contradicțiilor între ceea ce înseamnă învățare prin exemplificare și prin exemplul (modelul) educatorului poate determina efecte imprevizibile asupra copilului.

Preșcolarul mic nu are încă, suficient de bine dezvoltată capacitatea de a distinge exemplele pozitive de cele negative; astfel, ajunge să imite și ceea ce este bun și ceea ce este rău. El are tendința să acționeze nu atât în direcția sfatului educatorului, ci în aceea a modelului oferit de acesta. De aceea, responsabilitatea morală a educatorului este imensă. Copiii folosesc adesea

în argumentarea faptelor sau ideilor lor sintagme de genul „Așa face mama/tata/doamna educatoare”. De aceea se poate spune, fără teama de a greși, că educator poate fi doar cel ce are un fundament moral temeinic.

b. Exercițiul are o pondere mare în dezvoltare dimensiunii moral-civice și sociale la vârsta preșcolară și școlară mică. El trebuie integrat în context ludic pentru a împrumuta motivația intrinsecă de la acesta. Constă în repetarea în diferite contexte special create, sau în practica zilnică a unor comportamente conforme normelor și valorilor morale și civice, în scopul formării și dezvoltării unor deprinderi optime de comportare.

Gama exercițiilor este diversificată:

- exerciții în legătură cu anumite acțiuni implicate de viața cotidiană
- exerciții în legătură cu formarea unor deprinderi de muncă / exerciții organizate în cadrul Jocului.

Ele au o valoare deosebită în dezvoltarea autonomiei copilului, în câștigarea încrederii în forțele proprii. Eficiența educativă a exercițiului moral necesită respectarea unor cerințe:

- o asigurarea unor condiții și forme cât mai variate de repetare a unor acțiuni;
- o dozarea corespunzătoare a numărului de repetați și a duratei în funcție de particularitățile de vârstă și individuale;
- o organizarea acestor repetări în condiții cât mai apropiate de viața reală: / folosirea unor procedee ludice pentru a asigura atât motivația, cât și accesibilitatea.

c. Metoda convingerii este utilizată în scopul sprijinirii copilului spre a-și desluși sensul și importanța propriilor fapte sau ale altora, spre a distinge ceea ce este bine de ceea ce este rău; toate acestea duc la dezvoltarea capacității individuale de apreciere și autoapreciere a comportamentelor morale. Nu este o metodă specifică vârstei preșcolare, pentru că făcând apel la înțelegere, pătrundere de semnificații, uneori de nuanță, este necesar un anumit stadiu al evoluției gândirii pentru a o susține, îmbinată cu exemplul și exercițiul, poate da roade și la preșcolarii mai mari.

d. Convorbirile organizate și discuțiile individuale ca metode ale educației morale de asemenea nu sunt specifice vârstei preșcolare. Se pot aborda însă, sub forma unor convorbiri pe o temă dată, ca de exemplu: „Ce mi-a plăcut mai mult la serbarea lui Moș Crăciun / în excursie / în vizită la”? „Cum trebuie să ne purtăm cu frații noștri/ acasă/ la grădiniță / cu prietenii de joacă etc”? Abordate corect metodic, cu măiestrie și tact, cu respectarea particularităților psihologice ale vârstei, convorbirile morale pot avea efectele scontate în plan educațional. Discuțiile individuale au un mare efect în cazurile în care copiii nu au încredere în sine, în educator. Ele pot stimula comunicarea dintre copil și educator, pot deschide porți colaborării între copii

e. Aprobarea este o metodă foarte importantă dacă este folosită corect. Are valoare de întărire pozitivă a comportamentelor dezirabile, de stimulare a acestora. Ea subliniază concordanța dintre conduita copilului și normele morale. Trebuie spus însă că, uneori se manifestă o ușoară tendință de exagerare în utilizarea acestei metode: din dorința de a stimula permanent copilul, de a-l încuraja, chiar și atunci când greșește (mai cu seamă când este vorba de o greșeală în plan cognitiv) aprecierea se face prin aprobare în formule de genul „Foarte bine, foarte frumos doar că...” Acest mod de formulare a aprecierii poate fi înțeles în nuanțele sale la vârste mai mari decât cea preșcolară. Pentru copil acum contează partea pozitivă, nesusținând nuanțele formulării; ori se poate ajunge la întărirea unor deprinderi greșite, a unor comportamente neconcordante cu normele.

f. Dezaprobară constă în aprecierea explicit negativă a unor „fapte ce nu sunt concordante cerințelor moral-civice. În anumite condiții, ea se poate converti în constrângere. Folosită în exces poate avea efecte negative, dar, în aceeași măsură poate dăuna și neglijarea ei. Se impune un echilibru între aprobare și dezaprobară ca metode conexe utilizate de către educator.

Toate aceste metode aplicate în corelație cu diverse conținuturi și în contextul diferitelor tipuri de activități au efecte concrete asupra comportamentului copiilor, asupra evoluției personalității lor. Vom sublinia câteva dintre acestea:



### 1. Dezvoltarea spiritului de disciplină la copilul preșcolar.

Chiar dacă specific copilului preșcolar este jocul, este mișcarea și acestea se pot realiza cu respectarea disciplinei. Educarea copilului în acest spirit face parte din necesitatea pregătirii pentru școală. Modul în care se lucrează la activitățile ce-i stimulează intelectul îi dezvoltă o anumită disciplină intelectuală; aceasta trebuie să fie dublată de respectarea cerințelor morale în spiritul unui comportament disciplinat ce îi va fi de mare folos în viață. Dezvoltarea spiritului de organizare, de ordine, îndeplinirea independentă a unor cerințe, conduita civilizată în orice împrejurare sunt componente ale spiritului de disciplină. Acesta se dezvoltă treptat prin formulare de sarcini compatibile cu fiecare dintre palierele de vârstă ale preșcolarității: este important ca educatoarea să nu confunde necesitatea educării spiritului de disciplină cu rigiditatea comportamentală, nefirească preșcolarului, neacceptată și chiar respinsă de către acesta, în detrimentul formării motivației pozitive pentru activitatea instructiv-educativă din instituția preșcolară.

### 2. Educarea voinței

Nu putem vorbi la preșcolar de caracter ca totalitate a trăsăturilor esențiale și stabile, ca o chintesență a personalității întrucât ne aflăm doar la începutul structurării acesteia. Dar acțiunea educativă în această perioadă are o influență covârșitoare pentru evoluția personogenezei. Copilul preșcolar se caracterizează printr-o mare mobilitate, prin inexistența unui echilibru între excitație și inhibiție, prin sensibilitate, emotivitate și impresionabilitate puternică, prin tendința spre imitație. Aceste caracteristici fac ca acțiunea explicită destinată educării voinței să fie dificilă, dar nu imposibilă. Pornind de la aceste caracteristici, educatoarea trebuie să acționeze în următoarele direcții:

- perfecționarea mișcărilor copiilor prin transformarea celor involuntare în voluntare, conștiente, prin eliminarea mișcărilor de prisos;
- orientarea activității copiilor către scopuri precizate cu stimularea motivației lor pentru realizarea acestora și cu angajarea (atât cât este posibil) a efortului voluntar, contracarând tendința de a se abate de la drumul spre acest scop;
- cultivarea stăpânirii de sine;
- cultivarea perseverenței;
- stimularea inițiativei;
- stimularea comportamentului ferm;
- stimularea în direcții eficiente a activismului natural la această vârstă;
- stăpânirea emoțiilor;
- educarea spiritului de independență;
- educarea curajului etc.

Toate conținuturile menționate, întreaga gamă de activități din grădiniță, fiecare dintre metodele prezentate, dacă sunt bine fructificate au efecte benefice pentru cultivarea voinței copilului și pregătirea lui pentru a face față efortului susținut implicat de activitatea școlară.

### 3. Cultivarea altor trăsături pozitive de caracter cum ar fi optimismul, sinceritatea, cinstea, altruismul etc.

Încheiem această prezentare a dimensiunii morale și civice; educației la vârsta preșcolară printr-un gând al lui Antoine de Saint-Exupéry: „V-am încredințat educația copiilor mei, nu pentru a cântări mai târziu suma cunoștințelor lor, ci a mă bucura de calitatea înălțării lor”. Înălțarea este posibilă nu doar prin cultivarea minții, ci și prin aceea a sufletului. De aceea, educația morală rămâne o piatră de hotar.

#### 4.4.3. Dimensiunea estetică

Această dimensiune a educației nu trebuie să fie confundată cu formarea profesională a omului de artă. Artă este, în acest context, un mijloc esențial al educației estetice, fără a fi însă, singuri. Realizarea acestei dimensiuni a educației presupune parcurgerea dirijată și conștientă a unor etape distincte:

- a) însușirea unor *cunoștințe fundamentale* și a unor norme ce guvernează esteticul, a unor valori esențiale; etapa începe în ontogeneza timpurie și se derulează continuu, concomitent cu elaborarea și parcurgerea celorlalte; ea are o strânsă legătură cu dimensiunea intelectuală a educației;
- b) dezvoltarea *sensibilității estetice* față de tot ceea ce este frumos în natură și societate, în artă, literatură etc. Este o etapă cu adânci rădăcini în copilărie și cu derulare pe întreaga ontogeneză;
- c) dezvoltarea *gustului estetic* bazat pe însușirea unor valori la care se face raportare și care, doar cunoscute, fără a-și îndeplini, în acest sens rolul, nu au în sine, nici o valoare educativă pentru construcția personalității, însușirea valorilor și normelor estetice trebuie să fie însoțită de înțelegerea și acceptarea (interiorizarea) lor; ori calea de urmat este extrem de lungă și de dificilă. Educatorul are un rol călăuzitor și trebuie să vrea și să știe cum să-și îndeplinească această misiune educațională. Fiecare perioadă ontogenetică are locul ei în construcția acestei etape, dar despre gust estetic nu se poate vorbi decât din adolescență;
- d) dezvoltarea unui comportament guvernat de legile esteticului; această etapă le concretizează și le finalizează pe cele anterioare, chiar dacă ea continuă să coexiste cu alte niveluri de manifestare ale fiecăreia dintre ele.

La vârsta preșcolară și școlară mică, copilul este ajutat să parcurgă primele trepte ale educației estetice în familie și în grădiniță deopotrivă; ba, mai mult, putem spune că și educația informală are o mare influență asupra lui. Sistemul de valori estetice ce sunt specifice mediului familial se va constitui ca un model la care copilul se raportează. Cum nu întotdeauna acest sistem este de calitate, grădinița este aceea care poate corija unele aspecte negative, prin intermediul copilului putând influența chiar și valorile estetice din familie.

Dimensiunea estetică a educației nu se realizează separat de celelalte dimensiuni, ci se întrepătrunde cu acestea; partea sa de „instrucție”- transmitere și însușire de valori și norme estetice-corelează strâns cu dimensiunea intelectuală, în vreme ce partea de „formație” estetică, de comportament în corelație cu valorile estetice, se întrepătrunde cu formația morală și civică. La această vârstă copilului i se poate dezvolta sensibilitatea estetică, ci atât mai mult cu cât sentimentul frumosului apare, într-o normă elementară, foarte de timpuriu. Reacția pozitivă față de frumos este firească, pentru că frumosul presupune armonie de forme, culori, proprietăți, presupune simetrie și ritmicitate, ori copilul nu rămâne indiferent față de acestea, mai ales într-o perioadă în care activitatea sa fundamentală este jocul și prietenul său este jucăria; aceasta cu cât este mai frumoasă sau imaginată mai frumos cu atât este mai dragă copilului. Acum afectivitatea copilului este bogată, intensă și, chiar dacă încă nu are nuanțele subtile de mai târziu, are o imensă importanță în tot ceea ce face el. De aceea, tot ceea ce-i încântă ochiul îi încântă și sufletul, îl face să vibreze, îi dezvoltă sensibilitatea estetică.

Percepțiile estetice se produc acum ca o formă inseparabilă a procesului de cunoaștere a realității înconjurătoare; este frumos ceea ce este apropiat, cunoscut, ceea ce produce satisfacție în activitate. Pentru a se forma corect din punct de vedere estetic, copilul trebuie să evolueze într-un mediu estetic: camera lui trebuie să fie mobilată simplu, să fie veselă prin culoare și obiecte, să reprezinte un ambient optimist; jucăriile trebuie să fie și ele frumoase, cărțile cu povești să aibă imagini îmbietoare, cu forme calde și culori vii, dar nu stridente: este oportun ca joaca celui mic să fie acompaniată în surdină de muzică bună cu efecte calmante și cu care copilul să se obișnuiască treptat; să devină un fundal pe care se produc activități ce dau satisfacție și bucurie, față că, indirect, copilului i se transmit și valori estetice, nu prin acțiuni explicite ci, implicit, prin calitatea estetică a mediului de viață și a materialului său de joc. Copilul este capabil încă de la vârste foarte mici să vibreze în fața frumosului din natură și din literatură. Dacă mama, pe care o iubește foarte mult, știe și poate să se bucure de frumusețea primului ghiocel, de candoarea magnoliei înflorite și a colțului crud de iarbă, de coloritul bogat al pădurilor toamnei, dacă ea poate să se entuziasmeze în fața unei poezii sau a unei povești frumoase, copilul va trăi alături de ea toate aceste experiențe, chiar dacă, la început doar prin imitație și prin aderență afectivă la

trăirile mamei. Dacă grădinița sprijină, prin activitățile ei, vibrația născută de timpuriu, o va ridica la cote superioare și o va constitui ca fond afectiv necesar însușirii constructive a valorilor estetice, a normelor estetice; va contribui la elaborarea gustului estetic și, în ultimă instanță, a comportamentului estetic.

*Finalitatea educației estetice* la vârsta preșcolară și școlară mică constă în dezvoltarea optimă, în conformitate cu posibilitățile specifice vârstei, a acestei dimensiuni în structura de personalitate a copilului ce începe școala. Astfel, se urmărește, prin tot ceea ce activitatea educativă întreprinde în perioada premergătoare școlii și a micii școlarități, să se dezvolte percepția estetică a copilului, să se fundamenteze sensibilitatea sa estetică și să se pună bazele elaborării gustului estetic; corelativ, se stimulează dezvoltarea sentimentelor estetice, se educă formarea unor deprinderi și îndemnări legate de desen, pictură, modelaj, construcții; se stimulează creativitatea copiilor și se dezvoltă bazele aptitudinilor artistice.

*Conținutul, modalitățile, mijloacele și procedeele destinate educației estetice*

Grădinița și ciclul primar școlar presupune abordarea educației estetice atât explicit cât și implicit. Activitățile **obligatorii de desen, pictură, modelaj, activitățile practice, cele muzicale și cea mai mare parte a activităților destinate dezvoltării capacităților de comunicare** au valențe explicite, din acest punct de vedere. Dar, dincolo de efectele în plan estetic, acestea dezvoltă și componente ale educației psihomotorii, cu implicații majore în întreaga dezvoltare a sistemului psihic al copilului. Ele au consecințe importante, dacă sunt bine conduse, și în privința stimulării și dezvoltării creativității copiilor.

*Activitățile de desen, pictură, modelaj* vizează însușirea unor norme estetice care sunt transpuse în produsele activității copiilor. Ei învață nu doar gama de culori, tonuri și nuanțe, ci și modul în care le pot obține și combina în propriile lor creații; învață nu doar aspectele legate de estetica formelor, ci și transpun în lucrări proprii moduri diferite de îmbinare estetică a acestora; lucrările au, de cele mai multe ori, destinație afectivă ele fiind create pentru a fi dăruite mamei, colegului care aniversază ceva, lui Moș Crăciun sau Iepurașului, unui personaj iubit dintr-o poveste tocmai învățată etc. De asemenea, copiii sunt familiarizați cu diferite tehnici de desenare, colorare, pictură, dactilopictură, exersează aceste tehnici pe suporturi diferite (hârtie albă sau divers colorată, pânză, coji de ouă lipite, paste făinoase lipite pe suport de hârtie, faianță, piatră, ceramică etc.) Modelajul, odată cu plăcerea redării prin construcție proprie a unor forme după model sau din imaginație, dezvoltă motricitatea fină a mâinii, sprijină substanțial coordonarea bimanuală și oculo-manuală.

Este necesar ca modelele oferite de educatoare atât pentru desen, pictură cât și pentru modelaj să îndeplinească cerințele de ordin estetic. Culorile și materialele folosite de copii trebuie să ofere condiții pentru realizarea unor produse estetice. Tehnicile de desen, colorare, pictură, modelare însușite de copii trebuie să corespundă posibilităților motorii specifice fiecărei vârste pentru a se asigura realizarea unor produse cât mai aproape de estetic.

Realizate astfel, activitățile respective pot rezolva obiectivele de ordin estetic implicate;

- perceperea frumosului din realitatea înconjurătoare, identificând culori și forme
- exprimarea impresiilor vizual -estetice în structuri specifice artei plastice
- exprimarea liberă, creatoare, prin intermediul limbajului plastic
- realizarea unor efecte estetice prin îmbinare de forme, culori, mărimi, prin utilizarea unor instrumente diversificate (burete, pâslă, periuță, pai, fire, pieptene, degete, bile etc.)
- realizarea unor forme spontane interpretând pata de culoare și completând-o cu puncte, linii, alte culori
- compunerea spațiului plastic, utilizând elemente ale limbajului plastic
- combinarea culorilor, prepararea tonurilor și nuanțelor, sesizând efectele termice ale culorilor
- exprimarea plastică a unor teme impuse sau alese liber

- modelarea unor forme în dimensiuni corelative variate, prin mișcări translatorii, circulare, de aplatizare, de adâncire, folosind nisip, rumeguș, lut, cocă, plastilină etc. (extras din programă).

Activitățile muzicale au în aceeași măsură consecințe în planul educației estetice cât și în acela al dezvoltării intelectuale (prin quantumul de cunoștințe muzicale fundamentale însușite, despre ritm, durata și înălțimea sunetelor, linii melodice scrise într-o măsură sau alta etc.) și în cel al educației psihomotorii. Interpretarea cântecelor, bucuria și plăcerea ce însoțesc interpretarea, au consecințe în planul dezvoltării afective, iar coordonarea glasurilor, ritmurilor și mișcărilor în timpul cântatului are influențe asupra componentei sociale a dezvoltării personalității copiilor. Dacă trăirile afective pozitive însoțesc constant activitățile muzicale (ca de altfel și pe acelea de desen, pictură, modelaj) copiii vor relua, ca alegere proprie, acest gen de activități în timpul lor liber din grădiniță sau de acasă. Cântecul copilăriei sunt frumoase dar este necesară o selecție a lor în raport cu linia melodică (după frumusețe și grad de dificultate pentru fiecare nivel de vârstă) pentru a se asigura condițiile unei interpretări cât mai curate și mai frumoase. Copiii nu trebuie să fie obișnuiți a interpreta oricum, ci trebuie să li se insuflă o anumită exigență raportată la propriile lor posibilități reale. Modelul oferit de educatoare, de asemenea, trebuie să corespundă exigențelor estetice. Lucrându-se astfel, se pot realiza obiective prevăzute de programa:

- receptarea muzicii în mod afectiv;
- dezvoltarea capacității de a se autoexprima prin intermediul muzicii;
- alegerea adecvată a melodiilor sau creația spontană a unor secvențe ritmico-melodice;
- receptarea cu sensibilitate a sunetelor din lumea înconjurătoare „corelarea sunetelor simple/complexes cu imagini din natură”;
- să-și aleagă/imagineze secvențe muzicale corespondente unor trăiri afective ori unor situații;
- să evalueze propria interpretare sau a celorlalți;
- să discrimineze ritmul și să recunoască/reproducă structuri ritmice, intensități diferite de sunete, înălțimi diferite;
- să discrimineze durata sunetelor și să o redea corect;
- să sesizeze/ reproducă nuanța și tempoul;
- să discrimineze diferite instrumente muzicale;
- să asocieze unor melodii mișcări adecvate;
- să utilizeze creativ mișcări ritmice, de dans, adecvate unor anume stări sufletești, sentimente, situații;
- să-și elaboreze deprinderi de audiere a muzicii;
- să interpreteze sensibil bucăți muzicale etc.

*Activitățile de dezvoltare a limbajului și de stimulare a capacității de comunicare* au importante consecințe în plan estetic. Dacă un copil de 3 ani spune doar „îmi place povestea/poezia” fără a putea argumenta, pe măsură ce se înaintează în vârstă copiii pot aduce argumente din ce în ce mai de substanță pentru ceea ce numesc „frumos” sau „urât”. Copilului îi plac personajele descrise ca fiind foarte frumoase și bune dar le place și contrastul dintre acestea și cele urâte și rele. Chiar dacă o iubesc pe Fata Moșului cea frumoasă și cuminte aceasta este mai luminoasă în mintea și sufletul lor prin contrast cu Fata Babei cea rea și urâtă; Făt Frumos este frumos și bun în contrast cu Zmeul cel hain. Același gust pentru contraste se regăsește și în desenele copiilor, în alternanța cântecelor lor. În acest context, educația estetică este foarte aproape de cea morală, adesea categorii estetice de tipul „frumos”, „urât” fiind utilizate cu valoarea categoriilor morale de „bine-rău”.

În ceea ce privește poveștile, copiilor le plac foarte mult acelea în care apar repetări de formulări de tip refren cum ar fi „Trei iezi cucuieți...” din povestea „Capra cu trei iezi”, „Cucurigu boieri mari...” din „Punguța cu doi bani”, cântecul turtiței din povestirea „Turtiță

umflată" etc. Copilul percepe nu numai epicul unei povestiri ci și frumusețea limbajului acesteia, limbaj pe care se străduiește să-l imite în repovestirile sale. Poeziile cu rime muzicale sunt îndrăgite de copii, sunt ușor memorate și recitate cu plăcere.

Obiectivele legate de pronunția corectă a sunetelor, de expresivitatea în comunicare au tangență cu educația estetică.

*Activitățile de exercițiu grafic* sunt destinate pregătirii preșcolarului pentru scris, au conotații certe de educație intelectuală dar, indiscutabil, au valențe educative majore din punct de vedere estetic. Executarea cu acuratețe a unor grafisme ce intră în componența literelor, folosirea lor ca elemente ornamentale pentru diferite contexte, cu respectarea regulilor și cerințelor esteticului au certe efecte asupra esteticii scrisului mai târziu.

*Activitățile de educație fizică*

Nu sunt destinate explicit educației estetice dar, bine realizate, pot dezvolta estetica mișcării copiilor, mișcare ce, pe măsură ce câștigă în coordonare, ritmicitate, amploare și finețe, devine din ce în ce mai frumoasă

*Activitățile matematice* implică și ele obiective ale educației estetice. Materialul didactic folosit, prin respectarea normelor estetice de elaborare contribuie în acest sens; de asemenea, însuși demersul intelectual de rezolvare a unei sarcini cu conținut matematic poate primi atributul estetic de „frumos”. Aceasta contribuie substanțial la dezvoltarea motivației pozitive pentru studiul matematicii.

*Activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător*, dincolo de obiectivele explicite legate de educația intelectuală, pot contribui la sesizarea frumosului din natură și societate. În special activitățile legate de înfățișarea omului, de cunoașterea cadrului natural, a localității și regiunii în care trăiesc copiii au o contribuție majoră în acest sens, cu condiția ca educatoarea să urmărească în mod conștient și obiective ale educației estetice.

*Activitățile la liberă alegere*: jocurile de creație, de construcție, jocurile de masă, dramatizările etc. toate, prin cadrul de joc, prin estetica mediului ambiant, prin estetica materialului de joc, a exprimării, a mișcărilor implicate, a produselor, realizate pot avea contribuții în ceea ce privește dezvoltarea dimensiunii estetice a personalității copilului preșcolar. De asemenea, activitățile în grădiniță legate de socializare, prin respectarea normelor igienice, a curățeniei spațiului de joc și de activitate contribuie pozitiv în aceeași direcție. Grădinițele sunt frumoase prin însăși grija pentru estetica mediului care le caracterizează; poveștile ilustrate pe pereți, planșele viu colorate, jucăriile frumoase, toate reprezintă o expresie vie a esteticului.

#### Aspecte metodice cu implicații și asupra dimensiunii psihomotorii<sup>1</sup>

Nu ne propunem să dezvoltăm exhaustiv problematica metodică a educației estetice, ci prezentăm câteva sugestii utile, legate de modul în care activitățile de desen, pictură, modelaj, cele destinate exercițiului grafic și cele practice cu valențe și în planul socializării copiilor pot să-și aducă o contribuție substanțială din punct de vedere estetic și psihomotor în evoluția copiilor preșcolari.

**a. Activitățile de antrenament grafic** au, așa cum am arătat, un rol deosebit în pregătirea preșcolarului pentru școală, atât din perspectiva învățării grafismelor, cât și din perspectiva dezvoltării capacității de executare a lor nu doar corectă, ci și estetică și cu aplicații creative. Prima formă de activitate grafică a copilului preșcolar, aplicabilă încă de la trei ani (pe fundalul unei tendințe naturale) este aceea a „mâzgăliturilor”- adică trasarea de linii neregulate, fără o anume semnificație pe diferite suporturi. Ceea ce este important acum este dezvoltarea motivației pentru activitatea cu creionul, creta, carioca etc. Copilului i se pun la dispoziție foi mari de hârtie, creioane negre, colorate, creioane tip carioca groase și subțiri; singura cerință este aceea de a ține corect aceste instrumente și de a le utiliza într-o activitate proprie. Copiii mai puțin

<sup>1</sup> Parte realizată prin adaptarea unui capitol din lucrarea metodică științifică pentru obținerea gradului didactic I a înv. Bodea Mariana, Școala ajutătoare Brădet-Săcele - județul Brașov

curajoși. cei ce nu au avut ocazia acasă să folosească astfel de instrumente vor fi încurajați de către educator. La primele exerciții, educatoarea va îndruma mânuța necunoscătoare și temătoare apoi îi va da libertate pentru exersare. Se vor trasa linii, cercuri, puncte, figuri, după bunul plac al copiilor.

Când acestor combinații copilul le va da o denumire, se poate vorbi de apariția desenului. Treptat, educatoarea poate formula cerința executării unor figuri simple : măr, balon, casă chiar dacă este nevoie de intervenție și ajutor din partea acesteia. Intervenția poate fi de genul trasării cu puncte, sau cu linie foarte subțire a formelor în cauză, cu cerința de a contura ferm forma respectivă, sau de genul conducerii mâinii copilului în timpul execuției. Spațiul de lucru poate fi din ce în ce mai mare, dar se va avea în vedere și micșorarea lui pentru a se dezvolta capacitatea copilului de a lucra la dimensiuni variabile. Copiii câștigă atât în încredere cât și în îndemănare. Exersările vor fi gradate, de la amplu și simplu la mai mic și mai de finețe. Cadrul de lucru va fi, desigur, cel ludic propice dezvoltării motivației intrinseci pentru activitate. Următoarea etapă este reprezentată de un set de exerciții ce cuprind sarcini precise de: trasare, hașurare, colorare, cu destinație legată de fortificarea musculaturii fine a mâinii, de dezvoltarea coordonării oculo - manuale și de creștere a preciziei și a rapidității în execuție.

*A. Compuneri decorative* cu valențe deosebite în plan estetic și în cel al stimulării imaginației. Copiii pornesc de la forme geometrice sau stilizate și, apelându-se la bunul gust și la imaginație, se exersează fără a se pune un accent deosebit pe aptitudinea de a desena. Ele sunt destinate stimulării copiilor care au o mai mică înzestrare naturală pentru desen. Exercițiile de decorare, în care rând pe rând sunt folosite alternanța și repetarea motivelor concepute, pentru înfrumusețarea obiectelor de decorat, constituie un exercițiu excelent pentru înțelegerea artelor aplicate. Tehnicile de lucru pot fi extrem de variate: cu tamponul, cu șablonul, cu trăsături mari, cu pete de culoare etc. Acum este momentul ca în acest context de activitate-joc copiii să își însușească cunoștințe legate de culori, amestec de culori, nuanțe, tonuri, combinații estetice etc.

*B. Formele spontane* presupun organizarea de jocuri de desen spontan; copiii aplică pete de culoare pe o jumătate de foaie de hârtie, apoi prin suprapunere și frecare cu cealaltă jumătate obțin forme și culori ciudate. Interpretarea acestora stimulează imaginația copiilor și gândirea lor. În funcție de semnificația dată, copilul este solicitat să contureze formele sau să decupeze unele părți pentru a le utiliza la confecționarea unor felicitări. O altă tehnică interesantă este cea care utilizează firul de ață înmuiat în culoare, așezat ca duet continuu pe o foaie de hârtie, acoperirea acesteia cu altă foaie prin suprapunerea peste firul colorat, presare și tragere afară a firului ținut de ambele capete; se obțin arabescuri frumoase și ornamentale care pot, de asemenea, să fie folosite la executarea de felicitări.

#### *C. Dactilopictura*

Utilizarea degetelor ca instrument de pictură place și îi amuză pe copii, dar dincolo de aceasta are valențe deosebite atât din perspectiva educației estetice cât și din aceea a dezvoltării coordonării manuale și a motricității fine a mâinii. Exercițiile de dactilopictura pot fi realizate pe suport de hârtie, faianță (așezate orizontal sau vertical), pe lut sau pe piatră, pe placaj, pe perete, pe suport confecționat prin lipire de coji de ouă, de paste făinoase etc. Contactul tactil cu culoarea, executarea prin atingere directă a formelor determină o mare implicare afectivă și stimulează creativitatea copiilor.

#### *D. Punctul suflat*

Unele activități de desen se pot realiza fără creion, pensulă radieră și chiar fără intervenția directă a degetelor. Astfel, lema „Copac înflorit” poate fi realizată prin tehnica punctului suflat și a șablonării. Pe un suport colorat de hârtie (albastru, verde) se aplică o pată de culoare maro, cu apă mai multă care apoi este suflată (cu intensitate medie și cu multă atenție) sub forma trunchiului de copac și în partea superioară a acestuia sub formă de ramuri. Printre ramuri se aplică cu șabloane din dopuri de plută și de gumă (de la sticlutele de antibiotice) florile și frunzele (roz /albe și, respectiv, verde crud). Iarba se aplică tot prin tehnica suflării. Cu acest prilej se exersează și capacitatea respiratorie a copiilor, concentrarea atenției și coordonare ochi – mână - respirație.

### E. Exerciții destinate desenului colectiv

Sunt posibile numai spre sfârșitul grupei mari și la grupa pregătitoare. Ele trebuie să aibă o finalitate practică, cea mai potrivită fiind aceea de a crea un cadru estetic prin decorarea cu lucrări proprii, colective, a sălii de grupă. Activitatea poate fi însoțită de cântec, de o istorisire a unei povestioare ce place dar este suficient de cunoscută pentru a nu distrage atenția de la desen. Activitatea poate fi imaginată ca o „șezătoare”. Toate acestea sunt necesare pentru a se naște armonia și dorința de colaborare. Tematica desenelor colective trebuie să fi fost exersată anterior în desene individuale. Pe un suport de hârtie suficient de mare încât să facă posibilă execuția mai multor copii, se trece la realizarea desenului. Educatoarea poate stabili cerințe legate de tehnicile de lucru, poate distribui sarcini sau poate lăsa copiii să-și aleagă și tehnicile de execuție și partea de desen ce vor s-o execute. Acest lucru este realizabil doar la copiii aproape de vârsta școlărității dar nici la aceștia în condiții de maximă eficiență. Totuși, creația colectivă și dezvoltarea capacităților și spiritului de cooperare sunt obiective necesare de abordat în preșcolăritate; educatoarea fie că îndrumă direct, fie că sugerează din umbră, important este să abordeze acest gen de activitate cu rol de consolidare a unor tehnici de lucru deja învățate individual și cu rol de stimulare a activității creative în colectiv.

Desenul copiilor prin forme, culori, îmbinări de forme și de culori, situații de figuri în poziții diferite, spun foarte multe despre viața afectivă a copiilor; o spun celor ce au disponibilitatea și dorința de pătrunde în lumea celor mici, lume uneori dominată de trăiri afective negative, de spaima și angoase ce transpar în creațiile de acest tip. Dacă desenele copiilor au o certă valoare *diagnostică*, activitățile de desen și de pictură au și o mare valoare *terapeutică*. Realizate corect și cu suflet contribuie imers la dezvoltarea sensibilității celor mici, a imaginației lor creatoare, la dezvoltarea mortricității fine, la îmbogățirea lumii lor cu valori estetice.

#### b. Activități de abilitare manuală (practice)

Încă din primele luni de viață, copilul percepe lumea cu ajutorul propriului corp, totul fiind centrat pe acesta, mai târziu rolul mâinilor devenind din ce în ce mai important. Treptat, copilul își descoperă propriul corp și încearcă asiduu să-i imite pe cei din jur. Odată ce începe să meargă începe și „cucerirea” lumii înconjurătoare, dar copilul rămâne încă dependent de adulți pentru că nu este capabil să se descurce singur. Îmbrăcatul, dezbrăcatul, hrănirea sunt încă lucruri dificile pentru el și, câtă vreme nu le poate realiza singur și sigur, depinde de adulții ce-i poartă de grijă. Dezvoltarea autonomiei personale prin formarea unor deprinderi de autoservire este un obiectiv deosebit de important al preșcolărității timpurii. Prezentăm câteva seturi de exerciții menite să dezvolte abilitatea manuală a copiilor, să-i înarmeze cu deprinderi de autoservire care îi ajută să-și câștige autonomia personală. Aceste deprinderi țin de educația pe coordonată socială, dar calitatea realizării lor și a produselor obținute *are și conotații estetice cu efecte în acest plan, pe toată traiectoria ontogenetică*. Indiscutabil că toate aceste activități au valențe educaționale multiple dar că, prin natura lor dau produse supuse normelor esteticului, motiv pentru care au fost prezentate în contextul acestei dimensiuni educaționale.

#### 4.4.4. Dimensiunea corporală

Această dimensiune educativă este abordată direct și indirect în educația preșcolară. Ea vizează, pe de o parte, *educația psiho-motorie a preșcolărității și a școlărității mic*, o educație *prin mișcare*, ale cărei componente le-am prezentat în contextul obiectivelor celorlalte dimensiuni. Pe de altă parte, este vizată educația mișcării și aceasta face obiectul activităților de educație fizică. Programa destinată educației în instituția preșcolară formulează la acest capitol următoarele *obiective specifice* corelate unor competențe/ capacități de obținut la preșcolărității / școlărității mic (numite obiective particulare în documentul respectiv):

- grădinița, apoi școala, în general educația, trebuie să vizeze: întărirea sănătății copilului, creșterea capacității sale de efort;
- asigurarea dezvoltării sale psihofizice armonioase prin satisfacerea nevoii firești de mișcare

- exersarea și dezvoltarea deprinderilor motrice general
- exersarea și dezvoltarea motricității fine

Capacitățile de format prin activitățile fizice din grădiniță / școală țin atât de educația mișcării cât și de aceea prin mișcare (componenta psihomotorie). Ele vor fi avute în vedere cu prilejul fiecărei activități de educație fizică, fiind formulate în termeni de obiective operaționale. Enumerăm câteva dintre cele mai importante capacități cerute:

- execuția cu deplin control a unor mișcări simple sau complexe,
- capacitatea de a răspunde motric la o sarcină dată,
- descrierea și executarea unor mișcări,
- capacitatea de a respira normal și profund ori pe un ritm dat, cu și fără emisiuni vocale,
- capacitatea de a executa exerciții vizând mișcarea diferitelor segmente ale corpului (cap, gât, trunchi, membre) izolat ori în coordonare,
- deprinderi motrice de bază - mers, alergare, săritură, cățărare, escaladare, cu execuție armonioasă, în funcție de sarcina dată,
- deprinderi motrice utilitar - aplicative: mers în echilibru, târâre, tracțiune, împingere, transport de greutate,
- existența unor calități ca: viteză, îndemânare, rezistență, forță în realizarea unor deprinderi motrice,
- orientare spațială o orientare temporală,
- coordonare motorie generală și pe segmente,
- schemă corporală elaborată și capacitatea de acțiune corectă prin raportare la schema corporală proprie și a partenerului n deprinderi de execuție a unor mișcări specifice unor jocuri sportive, gimnastică, accesibile vârstei o capacitatea de a executa mișcări de dans.

#### *Forme de activitate, conținuturi și modalități de acțiune educativă*

Așa cum am afirmat, obiectivele de factură psihomotorie se realizează prin întregul complex educațional din grădiniță, inclusiv prin activitățile de educație fizică. Cele legate de dezvoltarea organismului, consolidarea sănătății și dezvoltarea capacităților motrice sunt realizate explicit în activitățile cu specific în domeniu și, implicit într-unele dintre activitățile libere ale copiilor (jocurile în aer liber, în special).

Conținuturile selecționate pentru **activitățile obligatorii de educație fizică** sunt corelative tuturor competențelor vizate. Ele sunt abordate printr-o gamă diversificată de mijloace și de metode, și ele cu caracter specific. *Mijloace ale educației fizice la această vârstă sunt:* exercițiile fizice, jocurile de mișcare și dansul (popular, modern, clasic).

##### *a. Exercițiile fizice*

Ele au un rol deosebit de important în dezvoltarea motricității copiilor, în întărirea generală a organismului și în formarea unei ținute corecte și estetice. Realizarea lor are, dincolo de efectele în plan fizic și deosebite efecte în plan moral Alegerea tipului de exerciții trebuie făcută în concordanță cu sarcinile prevăzute, dar cu respectarea particularităților de vârstă ale copiilor. Exercițiile fizice practicate urmăresc:

- a. dezvoltarea mișcărilor de bază
- b. întărirea unor grupe de mușchi
- c. orientarea rapidă în spațiu

**a.** Copilul are deja elaborate mișcările motrice de bază, dar precizia și siguranța lor nu sunt încă suficient dezvoltate. De aceea, exercițiile urmăresc tocmai dobândirea acestor calități.

*Mersul* are o deosebită importanță pentru întreaga viață. Deprins corect acum, se va păstra ca trăsătură esențială de-a lungul întregii ontogeneze. Coordonarea segmentelor corporale în timpul mersului, precizia mișcărilor, sincronizarea lor și estetica mișcărilor implicate sunt aspecte importante de urmărit.



*Alergarea* are destinate exerciții speciale pentru că este o deprindere motrică de bază cu repercusiuni asupra întregului corp. Diferitele stiluri de alergare, ca și de mers sunt exersate în contexte ludice, care plac copiilor și îi antrenează: mersul/alergarea piticului, mersul/alergarea uriașului, alergarea ca sportivii (cu genunchii la piept) alergarea ștregarului (pasul săltat), alergarea leneșului (cu călcăiele ridicate) etc.

*Echilibrul* este vizat de un set complex de exerciții, care, dincolo de efectele în plan fizic, cultivă și curajul, perseverența, încrederea în sine, în special în cazul exercițiilor ce implică un anume grad de dificultate.

*Săritura* are rol în dezvoltarea musculaturii copilului, în formarea capacităților de coordonare a mișcărilor, în educarea curajului, agilității, a spiritului de observație.

*Cățărarea, târârea și trecerea obstacolelor* sunt exerciții cu rol deosebit în dezvoltarea musculaturii și în coordonarea mișcărilor. Faptul că determină întărirea mușchilor spatelui contribuie la formarea unei ținute corecte a corpului. Contribuie, de asemenea la dezvoltarea curajului, încrederii în sine, perseverenței. Necesită mare atenție din partea educatoarei întrucât, se pot produce accidente în timpul executării unor astfel de exerciții.

*Aruncările* constituie un exercițiu de coordonare ochi-mână, de dezvoltare a preciziei în mișcarea mâinilor, de educare a îndemânării, a spiritului de observație și a capacității de a aprecia distanțele.

*Exerciții pentru întărirea unor grupe de mușchi.* Acestea au destinație precisă; ele se adresează:

- mușchilor centurii scapulare sau omoplaților și presupun, în principal, mișcări diversificate ale brațelor;
- mușchilor spatelui, ai abdomenului și presupun mișcări de îndoire și îndreptare a trunchiului. Înclinările laterale, îndoirea genunchilor, ridicarea picioarelor spre abdomen, toate executate din poziții diferite: pentru postură sunt recomandate exercițiile de mers cu o greutate pe creștet;
- exercițiile de înclinare înainte și în lateral a corpului, întoarcerile laterale ale trunchiului sunt menite să dezvolte elasticitatea coloanei vertebrale, cu efecte benefice asupra mersului estetic.

Exercițiile se realizează individual, dar în formații sau în front. Acestea presupun însă și efectuarea unor exerciții speciale de grupare și regrupare, cu efecte asupra orientării spațiale a copiilor. Accesibilitatea exercițiilor pentru vârsta preșcolară, dozarea efortului implicat, durata optimă, antrenarea cât mai complexă a organismului sunt cerințe de respectat în alegerea exercițiilor. Nu se vor realiza exerciții speciale destinate educării forței și rezistenței pentru că organismul preșcolarului nu este încă pregătit pentru acestea. Nerespectarea lor poate duce la periclitarea dezvoltării organismului.

**b. Jocurile de mișcare** creează situații în care, copiii, fără să facă un efort fizic și psihic deosebit, execută o serie de mișcări importante pentru realizarea sarcinilor educației fizice. Au valențe remarcabile din perspectiva efectelor în plan moral. Ele oferă posibilitatea repetării unei mișcări în condiții variate, cu respectarea contextului ludic la care copilul aderă afectiv în mod natural. Jocurile de mișcare sunt diferite în funcție de vârsta copiilor; diferența constă atât în gradul de dificultate a mișcărilor implicate cât și în tematica ludică și complexitatea regulilor ce trebuie să fie respectate.

**c. Dansurile** sunt un mijloc cu grad mai mare de complexitate. Conțin un număr mai mare de mișcări, care trebuie să fie executate ritmic, prin coordonare cu partenerii. Se pot aborda dansuri folclorice, dansuri moderne sau chiar dansuri clasice. Realizarea acestui tip de activitate are efecte și în planul educației pentru societate. Este firesc ca, odată cu înaintarea în vârstă să se abordeze dansuri cu o complexitate crescândă, păstrându-se însă, selecția lor în concordanță cu posibilitățile oferite de vârsta preșcolară.

În **cadrul activităților obligatorii de educație fizică**, aceste mijloace se combină armonios în funcție de obiectivele specifice și operaționale proiectate. Structura unei astfel de activități cuprinde în principiu trei părți:

**a. pregătirea; b. partea fundamentală; c. încheierea**

Fiecare are rolul ei bine definit; astfel, *pregătirea* presupune, pe lângă organizarea pentru activitate a grupului de copii și mobilizarea treptată a forțelor fizice și psihice pentru trecerea la partea de bază. În conținutul acestei prime părți intră formații și exerciții de front, exercițiile de mers și alergare ușoară, mișcări pentru brațe, picioare, trunchi, spate și, dacă este necesar, și exerciții pregătitoare pentru etapa următoare. Jocurile și exercițiile din partea pregătitoare trebuie să fie selecționate cu grijă pentru a nu solicita un consum energetic prea mare. În *partea fundamentală* se realizează tema propriu-zisă; ea va ocupa și timpul cel mai îndelungat și va angaja și cel mai mare consum energetic. Partea de *încheiere* are drept scop destinderea, detensionarea treptată a copiilor, pregătindu-i pentru trecerea spre activitățile ulterioare.

Dincolo de activitățile obligatorii de educație fizică în grădiniță (în special în cele cu orar prelungit și săptămânal) se realizează și **gimnastica de înviore**. Complexul mișcărilor implicate trebuie să fie dinamic, exercițiile variate și ritmul din ce în ce mai alert. Este oportună și prezența unui fond muzical stimulat. Efectele sale sunt nu doar în planul fizic, ci, în special în cel afectiv, creând bună dispoziție și deschidere spre activitățile zilei. Un alt gen de activitate este jocul în aer liber, tot joc de mișcare dar ales de copii, eventual la diferite aparate specifice curții de joacă. Este necesară supravegherea din partea educatoarei. Folclorul copiilor cuprinde un număr mare de jocuri practicate în acest context.

**Plimbările, excursiile și activitățile sportive** se desfășoară în curtea grădiniței sau în afara ei, în natură. Educatoarea poate organiza jocuri de baschet, de fotbal, de handbal, jocuri cu zăpadă, cu săniuța sau patinele, păstrând cerințele în limitele oferite de particularitățile vârstei. De asemenea, plimbările în parc, excursiile, permit exersarea unor mișcări în contexte naturale, firești. Educatoarea trebuie să observe atent felul de a se mișca al copiilor și să-și proiecteze următoarele activități de educație fizică, intervențiile individuale sau pe grupuri mici în relație cu rezultatul observațiilor făcute. În toate activitățile desfășurate pe această linie, educatoarea trebuie să cunoască starea de sănătate (generală și în momentul respectiv) a fiecărui copil pentru a nu-l suprasolicita.

Metodele și procedeele utilizate, în educația fizică

Obiectivele propuse nu pot fi realizate decât în condițiile alegerii celor mai adecvate metode în educarea dimensiunii corporale a copilului preșcolar sunt recomandabile următoarele metode.

*Explicația* este destinată părții de informare cu privire la ceea ce este de făcut, de executat, ea trebuie să fie clară, scurtă, precisă. La grupa mică ponderea ei ca atare este scăzută pentru că la 3-4 ani nu este suficient elaborată reprezentarea mișcărilor și, deci, nu există un fundament psihologic pentru utilizarea ei. Acum se rezumă la simple indicații sau comenzi. La grupa mare și pregătitoare, explicația poate ocupa un loc mai important, dar nu în detrimentul celorlalte metode.

*Demonstrația*, chiar repetată, a felului în care trebuie să fie executată o mișcare, o comandă, este o cerință fundamentală, în special la vârsta preșcolară. Exemplul are statut de procedeu în contextul demonstrației.

*Exercițiul, ca metodă*, însoțește și completează aceste metode.

Cele trei metode, cu procedeele conexe trebuie folosite corelat. Ele sunt utile și în formarea deprinderilor motorii dar și în formarea celor de igienă. Rezolvarea sarcinilor specifice educației fizice completată cu aportul celorlalte activități pe coordonata educației psiho-motorii, contribuțiile vieții în grădiniță la fundamentarea și dezvoltarea unui comportament igienic, toate determină realizarea dimensiunii corporale a educației. Fără sănătate, fără robustețe, fără dorința de viață susținută de acestea, educarea celorlalte dimensiuni ale personalității umane este dificil

de realizat. Credem că grădinița ar trebui să acorde o mai mare importanță acestui tip de activități tocmai dată fiind importanța lor pentru formarea personalității umane.

#### 4.4.5. Dimensiunea vocațională

Este dimensiunea ce întregește imaginea complexă a actului educativ. Ea se fundamentează pe toate celelalte dimensiuni:

- pe cunoștințele, deprinderile, priceperile, competențele dobândite în plan intelectual;
- pe deprinderile, priceperile, capacitățile în plan motor, acțional;
- pe comportamentele morale și estetice;
- pe calitatea dezvoltării și funcționării corpului (pe sănătatea acestuia).

Actul educațional în perspectivă vocațională se construiește treptat, fiecare vârstă aducându-și contribuția la elaborarea deciziei privind alegerea carierei. Decizia este, sau ar trebui să fie, o construcție complexă, artizanală care să presupună:

- cunoașterea foarte bună a câmpului socio-profesional, a ofertelor venite dinspre acesta, a dinamicii acestor oferte;
- respectul pentru orice fel de activitate profesională, bazat pe înțelegerea importanței sale în complexitatea contextului social;
- cunoașterea aspectelor concrete legate de profesiunea aleasă (monografia acesteia) și a unor profesii corelate, către care s-ar putea face eventual o reconversie;
- existența unei motivații intrinseci dezvoltată gradual, în diferitele etape ale evoluției ontogenetice pentru domeniul profesional ales;
- fundamentarea alegerii profesiei pe existența unor aptitudini necesare abordării ei în condiții de eficiență, aptitudini depistate și educate din timp;
- existența în structura de personalitate a unui profil moral pozitiv; stimulat, prin direcționarea dată de seturile atitudinale;
- o bună educație socială, atât în sensul expansivității, cât și în cel al capacităților de integrare socială care au o influență marcantă în integrarea profesională.

Desigur că cea mai mare parte a construcției educative în planul vocațional se realizează începând cu preadolescența, adolescența și continuându-se în forme adecvate pe întreaga perioadă a maturității active. Dar fundamentele acestei construcții se pun la vârsta preșcolară. Dacă se consideră că triada : *CE VREAU, CE POT, CE ESTE NECESAR* stă la baza orientării carierei, pentru fiecare dintre ele, preșcolarul face câte ceva:

„*CE VREAU*” Pentru a ști ce dorește, ce vrea, copilul trebuie să cunoască ce i se oferă în planul profesiunilor. Preșcolarul face pentru prima dată cunoștință cu această lume prin intermediul profesiunii părinților, ale altor adulți din familie sau din anturaj. În mod organizat începe să o „cerceteze” în grădiniță când activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător își propun explicit obiective legate de familiarizarea cu diferite meserii, cu uneltele acestora, cu modul specific de acțiune a profesionistului în cauză (mai cu seamă pentru acele profesii la care „instrumentul” principal este bine conturat iar activitatea are aspecte concrete, inteligibile pentru această vârstă). Poveștile, filmele văzute îl poartă pe copil chiar dincolo de granițele ofertelor reale, către lumea SF cu „profesiunile” ei, în general, cu putere de influențare asupra celor mici. Acum copiii vor să se facă „Robocap”, „Terminator”, în vreme ce în alte generații doreau să devină Feți-Frumoși sau zmei. Aviația, marina, dresura de animale sunt alte domenii ce fascinează pe băieții preșcolari. Fetițele, cele care nu au chiar dorințe asemănătoare cu ale băieților, își direcționează acel „vreau să mă fac” către „doctoriță/ coafeză/ cântăreață/ educatoare” profesii pe care par a „le înțelege” mai bine decât pe altele poate și pentru că mai mult sau mai puțin direct contactul cu ele este frecvent, importantă la această vârstă este stimularea interesului pentru descoperirea și cunoașterea (în limitele specifice) a unei game cât mai diversificate de profesii; cultivarea respectului pentru fiecare dintre acestea prin înțelegerea că fiecare își are rolul său determinat și important în mecanismul social; implicit

acest respect trebuie manifestat pentru oamenii care lucrează în orice domeniu, pentru munca în sine. De la îngrijitoarea din grădiniță la director, de la gunoierul care vine săptămânal, la inspectorul școlar copilul trebuie să fie educat să îi respecte. Exemplul oferit de educatoare este deosebit de important din acest punct de vedere. Gama lui „ce vreau” se lărgeste și se îngustează oscilatoriu în copilărie; odată cu preadolescenta se conturează și se obiectivează în alegerea școlii și apoi în alegerea profesiei. Această alegere ar trebui să țină cont însă și de celelalte două elemente ale triadei.

„*CE POT*” este greu de aflat. Este presupusă dezvoltarea capacității de autocunoaștere iar aceasta, la rândul ei, este bazată pe o foarte bună cunoaștere a evoluției copilului de către cei ce îl educă: părinți și educatori. În acest sens, educatoarea din grădiniță are o sarcină importantă de îndeplinit. Pentru familie copilul este „unic”, tendința de supraevaluare fiind prezentă adesea în atitudinile părinților. Odată cu intrarea în grădiniță copilul se confruntă cu covârșnicii, performanțele lui sunt comparate cu ale acestora. Educatoarea, cu tact și răbdare, trebuie să-i ajute, deopotrivă pe părinți și pe copil, să-și formeze o imagine cât mai obiectivă cu putință, despre posibilitățile reale ale acestuia. Dacă reușește contribuie fundamental la conturarea nivelului obiectiv de așteptare a părinților față de performanțele viitorului elev, cu consecințe pozitive asupra relației de colaborare eficientă, în plan educativ, dintre familie și școală. Comunicarea permanentă cu familia, prezentarea în fața părinților a rezultatelor obținute de către copil în activitățile educative, serbările din diferite etape ale anului sunt modalități prin care părintele este ajutat să-și vadă cu „ochii minții și nu ai sufletului” propriul copil.

Tot în perioada preșcolară și a micii școlarități se pot depista primele înclinații ale copilului. Ele trebuie să fie stimulate atât în activitatea instructiv-educativă din unitatea preșcolară cât și de către familie. Educarea lor pe treptele următoare ale ontogenezei depinde, în oarecare măsură, de modul în care s-au făcut remarcate și stimulate în preșcolaritate. Desigur că nu la toți copiii se manifestă încă de la această vârstă unele înclinații deosebite.

„*CE ESTE NECESAR*” este un element al triadei care solicită timp pentru a fi înțeles corect. El se referă la posibilitățile de inserție profesională în meseria aleasă în momentul finalizării profesionalizării de către subiectul în cauză. De multe ori părinții, principalii sfătuitori în alegerea carierei, sunt tentați să gândească în raport cu necesitățile curente existente pe piața muncii, uitând că inserția profesională a propriului copil urmează să se facă peste un număr de ani. Încă din perioada preșcolară, relația grădiniță-familie trebuie să aibă ca obiectiv și dezvoltarea capacității părinților și a copiilor de a privi în perspectivă, prospectiv piața muncii. Odată formată o asemenea atitudine, în marile momente de decizie (alegerea formei de școlarizare după învățământul obligatoriu și a aceleia de profesionalizare ulterior), atitudinea prospectivă, deja elaborată este de un mare ajutor. Iată deci că, în ciuda vârstei mici pe care o au copiii în grădiniță ei pot fi ajutați, direct și indirect, să-și înceapă drumul lung și anevoios al construcției artistice reprezentată de orientarea carierei.

În grădiniță și în ciclul primar școlar absolut toate activitățile au valențe în acest sens. Ele pun copiii în fața a diferite sarcini, le solicită mintea, corpul, le educă sufletul, capacitățile de inserție și integrare socială, le fundamentează dimensiunea morală, esențială în respectarea normelor deontologice, în orice profesiune ar activa mai târziu. Bine realizată, activitatea instructiv-educativă contribuie interesant și nuanțat la fundamentarea dimensiunii vocaționale a actului educațional în ansamblul lui.

Anexa nr. 1

**Metode și tehnici de predare – învățare pentru dezvoltarea gândirii critice**

*Raportându-ne la activitatea didactică, oferim proiectarea secvențelor de scenarii didactice în care demonstrăm utilizarea metodele și tehnicile de predare – învățare pentru dezvoltarea gândirii critice*

A.

ETAPA: reflecție

DISCIPLINA: Psihologie

CLASA A X-A

TEMA: *Percepția*

TIPUL LECȚIEI: recapitulare

EVENIMENTUL LECȚIEI:- fixarea elementelor esențiale în contextul tematic recapitulat

întrebări pentru gruparea informațiilor:

- „Cum am putea defini percepția?”
  - „Ce legături cu celelalte procese psihice prezintă percepția?”
  - „Care sunt fazele percepției?”
  - „Cum ați defini și caracteriza iluziile perceptive?” (cauze, forme, exemple)
  - „Ce este observația, dar spiritul de observație?”
  - „Care sunt formele speciale ale percepției?” (percepțiile: timpului, spațiului, mișcării)
  - „Care sunt și prin ce se caracterizează legile percepției?”
- se trece apoi la plasarea cuvântului-nucleu în centrul paginii  
- se plasează legat de cuvântul-cheie termenii ce rezultă din întrebările prezentate mai sus, se evidențiază prin săgeți conexiunile dintre termeni

B. TEHNICA: *cvintetul*

ETAPA: reflecție

DISCIPLINA: *Psihologie*

CLASA A X-A

SUBIECTUL LECȚIEI: Afectivitatea

TIPUL LECȚIEI: transmitere de noi cunoștințe

EVENIMENTUL LECȚIEI: evaluarea finală

Exemple elaborate de către elevi:

- „Afectivitatea
- Energizantă, nebună

Emoționând, mâniind, susținând  
Însoțește o activitate  
Colorând-o!”

C. METODA: *Mozaic 1*

ETAPA: realizarea sensului

DISCIPLINA: *Psihologie*

CLASA A X-A

SUBIECTUL LECȚIEI: Percepția

TIPUL LECȚIEI: transmitere de noi cunoștințe

EVENIMENTUL LECȚIEI: Transmiterea noilor cunoștințe

- profesorul împarte lecția pe subunități de învățare

1 – Definiție și fazele percepției

2,3 – Legile percepției:- integralității, structuralității, semnificației  
- proiectivității, constanțe

4 – Formele speciale ale percepției

5 – Observația

6 – Iluziile

- constituirea a patru grupuri de lucru de câte 6 elevi (fiecare)

- constituirea grupurilor de experți și rezolvarea sarcinilor de lucru. Regruparea elevilor în grupurile de experți se face conform unui număr stabilit de ei în grupurile casă. Fiecare grup de experți are sarcina de a studia o subunitate din lecție repartizată de profesor după cum urmează:

Nr.1 – Definiție și fazele percepției

Nr.2– Legile percepției: - integralității, structuralității, semnificației

Nr.3– Legile percepției: - proiectivității, constanțe

Nr.4 – Formele speciale ale percepției

Nr.5 – Observația

Nr.6 – Iluziile

- elevii vor discuta în grupurile-expert, vor stabili ideile principale ale subunității studiate, pentru ca mai apoi să le predea colegilor din grupurile inițiale astfel încât aceștia să înțeleagă cât mai bine.

- elevii-experti revin în grupurile casă și predau conținutul pregătit împreună cu ceilalți colegi

## PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

DISCIPLINA: *Consiliere și Orientare*

TEMA: *Luarea deciziilor* (se va folosi fragmentul lui I.L.Caragiale „*Norocul și Minte*”)

CLASA A III-A

Înainte de activitatea didactică propriu-zisă

*A1. Motivația activității*

De ce este valoroasă lecția / activitatea?

- pune elevii în situații concrete de luare a deciziilor
- elevii conștientizează importanța argumentelor pentru susținerea deciziei adoptate
- oferă posibilitatea de a observa relații de tipul cauză-efect
- evidențiază capacitatea elevilor de a rezolva diferite situații de viață
- educă în spiritul toleranței față de ceilalți

### *Cum se dezvoltă gândirea critică?*

- elevii sunt puși să imagineze și să analizeze o situație-problematică
- activitatea formează capacitatea de argumentare a propriilor opinii
- elevii sintetizează idei și valori din situații concrete de viață

### *A2. Obiectivele activității*

- să enumere situațiile din experiența lor ce verifică noțiunile „ai minte” și „ai noroc”
- să reflecteze asupra luării deciziilor pornind de la cazul particular prezentat în fragment
- să comunice grupului propriile idei și să le argumenteze
- să facă predicții asupra conținutului textului, intuind posibile rezolvări ale situațiilor concrete
- să argumenteze deciziile luate
- să manifeste toleranță față de părerile celorlalți
- să identifice personajul care se potrivește personalității lor și să motiveze alegerea

### *A3. Condiții prealabile*

- să dorească să lucreze în cooperare cu colegii și să aibă un minim de experiență din acest punct de vedere
- să se manifeste favorabil exprimării argumentate a punctelor de vedere personale

### *A4. Strategia didactică*

Metode și tehnici utilizate:

- brainstorming (în etapa de evocare)
- tabelul predicțiilor (în etapa de realizare a sensului)
- rețeaua de discuții (în etapa de reflectare)
- conversația și explicația (în toate cele trei etape)
- eseul de 10 minute (în extindere)

### *A5. Evaluare*

- rețeaua de discuții
- eseul de 10 minute

### *A6. Managementul resurselor și al timpului*

- resurse:

- fragmentul „Norocul și Mintea” de I.L.Caragiale–textul–cu împărțirea fragmentelor
- fișe de lucru pentru tabelul predicțiilor
- timp: 60 minute
  - evaluare: 16 minute
  - realizarea sensului: 4 minute
  - reflecție: 40 minute

## **Lecția propriu-zisă**

### *Evocare*

- elevii sunt împărțiți în grupuri de 4 prezentându-se sumar regulile brainstorming-ului (fiecare spune / scrie ce îi trece prin minte, nu se critică, se pot prelua ideile colegilor și se pot continua, imaginația este liberă)
- profesorul prezintă tema brainstorming-ului: „Dacă ai pleca într-o călătorie și ai avea voie să iei cu tine un singur lucru, care ar fi acela?”

- elevul-raportor al fiecărui grup prezintă clasei rezultatele obținute
- profesorul listează pe tablă / flip-chart rezultatele obținute
- profesorul împreună cu elevii fac o ierarhizare (un top) al obiectelor luate în vacanță
- se discută rezultatele finale obținute
- se discută factorii care au stat la baza alegerilor făcute întâi în diade, apoi în grup și în final frontal.

#### *Realizarea sensului*

- textul fragmentului se împarte în patru părți
- elevilor li se oferă tabelul de mai jos în copie xerox (individual)

<i>PARTEA I</i>		
<i>PARTEA A II-A</i>		
Ce crezi că se va întâmpla?	De ce crezi aceasta? Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat de fapt?
<i>PARTEA A III-A</i>		
Ce crezi că se va întâmpla?	De ce crezi aceasta? Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat de fapt?
<i>PARTEA A IV-A</i>		
Ce crezi că se va întâmpla?	De ce crezi aceasta? Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat de fapt?

- se explică elevilor că vor citi textul în perechi și că se vor opri în anumite locuri (marcate pe text) pentru a face predicții și a le verifica
- elevilor li se cere să citească în perechi prima parte a textului
- la terminarea lecturii primului fragment, timp de 1 minut perechile prezic ce cred că se va întâmpla în continuare în povestire și de ce cred lucrul acesta consemnând în tabelele proprii lucrurile acestea
- se va trece la lectura fragmentului următor (fragmentul nr.2), la sfârșitul căruia fiecare elev urmărește în tabelul propriu dacă s-a adeverit / sau nu predicția sa
- se procedează similar pentru fragmentele următoare (3 și 4)

#### *Reflecția*

- discuție colectivă: „Se putea încheia și altfel povestirea? Cum?”
- rețeaua de discuții

### **REȚEAUA DE DISCUȚII**

*Cum este mai bine?*

**MAI MULTĂ MINTE**

**MAI MULT NOROC**

- elevii se vor grupa în 3 echipe (în funcție de concluzia la care au ajuns): cei care au optat pentru minte, cei care au optat pentru noroc și cei nehotărâți. Procesul se va desfășura între echipa „MINTE” și echipa „NOROC”, după ce în discuția de grup prealabilă au stabilit și ierarhizat



argumentele apărării poziției lor și și-au desemnat 1-2 purtători de cuvânt. Pe rând fiecare echipă va prezenta câte un argument, cealaltă echipă contraargumentând. Cei din echipa „NEHOTĂRĂȚII” pot migra spre o echipă sau alta în funcție de argumentele prezentate.

#### Extindere

- elevilor li se cere să realizeze (opțional pentru acasă) un eseu de 10 minute (maxim o pagină jumătate) pe tema: „Personajul cu care m-aș identifica” (din fragmentul prezentat)

### **BIBLIOGRAFIE:**

1. ADLER, Alfred. (1995). *Psihologia școlarului greu educabil*. București: Editura Iri.
2. ALBU, Gabriel. (2003). *În căutarea educației autentice*. București: Editura Iri.
3. ALLPORT, Gordon W. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. BADEA, Elena. (1997). *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului*. București: Editura Tehnică.
5. BARNA, Andrei. (1995). *Autoeducația*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
6. BĂBAN, Adriana. (coord). (2001). *Consiliere educațională - ghid pentru orele de Dirigenție*. Cluj-Napoca: Editura Psinet / Ardealul.
7. BERGE Andre. (1972). *Copilul dificil*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
8. BUCUR, GHE. și POPESCU, O. (1999). *Educație pentru sănătate în școală*. București: Editura Fiat Lux.
9. BULGĂREA, M. (1966). *Organizarea vieții copiilor în familie*. București: Editura Științifică.
10. COCORADĂ, Elena. (coord.) (2004). *Consiliere psihopedagogică*. Sibiu: Editura Psihimedia.
11. COSMOVICI, A., IACOB, L. (1998). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.
12. CHATEAU, J. (1970). *Copilul și jocul*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
13. CIOFU, Carmen. (1989). *Interacțiunea părinți - copii*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
14. CLAPAREDE, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogie experimentală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
15. CRISTEA, Sorin. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
16. CUCOȘ, C-tin. (2000). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
17. DEBESSE, M. (1970). *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. . București: Editura Didactică și Pedagogică.
18. DODGE, D.; TRISTER, C.; LAURA, Z. (1992). *The Creative Curriculum for Early childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.
19. DORON, Roland și PAROT Françoise. [1991](1999). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Humanitas.
20. ERIKSON, Erik. (1950). *Childhood and Society*. 2nd ed., New York: W.W. Norton Co.
21. ELKONIN, D. (1980). *Psihologia jocului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
22. IACOB, L. (1999). *Comuniacarea didactică. Psihologia școlară*. Iași: Editura

- Polirom.
23. MARINESCU, E. (1972). *Metodica educației muzicale în grădinița de copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  24. MICLEA, Mircea și LEMENI, Gabriela. (2004). *Consiliere și orientare*. Cluj-Napoca: Casa de Editură a Asociației de Științe Cognitive din România.
  25. MITROFAN, I.; MITROFAN, N. (1991). *Familia de la A la Z*. București: Editura Științifică.
  26. MITU, Florica. (2005). *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*. București: Editura Humanitas.
  27. NEACȘU, Ioan. (1986). *Educație și acțiune*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
  28. NEAGU, M.; BERARU, G. (1995). *Activități matematice în grădiniță*. Iași: Editura Ass.
  29. NICOLA, G. (1991). *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  30. OSTERRIETH, P.A. (1976). *Introducere în psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  31. OSTERRIETH, P.A. (1973). *Copilul și familia*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  32. PANȚURU, Stan. (1995). *Fundamentele pedagogiei*. Editura Universității Transilvania din Brașov.
  33. PANȚURU, Stan. (2003). *Teoria și metodologia instruirii*. Editura Universității Transilvania din Brașov.
  34. PĂUN, Emil. (1999). *Școala – o abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom.
  35. PĂUN, Emil; POTOLEA, Dan. (2002). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
  36. PĂUN, Emil; IUCU Romiță. (2002). *Educația preșcolară în România*. Iași: Editura Polirom.
  37. PERTICĂ, M., PETRE, M. (1969). *Metodica predării activităților manuale în grădinița de copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  38. PIAGET, Jean. (1972). *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  39. PIAGET, Jean. (1974). *Studii de psihologia dezvoltării*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  40. PLANCHARD, E. (1992). *Pedagogie școlară contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  41. POENARU, Romeo și SAVA, Florin. (1998). *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura Danubius.
  42. POPESCU, Eleonora. (1978). *Curs de pedagogia și metoda învățământului preșcolar*. București: Universitatea din București.
  43. POPESCU-NEVEANU, Paul. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
  44. POPESCU-NEVEANU, P.; ANDREESCU, F.; BEJAT, M. (1970). *Studii psihopedagogice privind dezvoltarea copilului între 3 și 7 ani*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  45. POTOLEA, Dan. și PĂUN, Emil. (coord) (2002). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
  46. POTOREAC, Elena. (1978). *Școlarul între aspirații și realizare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  47. PRELICI, Vasile. (1997) *A educa înseamnă a iubi*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  48. REBER, A. S. (1985). *Dictionary of Psychology*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

49. RĂDULESCU, E. (1998). *Educația pentru succes*. București: Editura Oscar Print.
50. ROBINSON, David, GRESZ, Gabor. (2003). *Tineri în pragul vieții – manualul profesorului*. Volumul I „Eu și relațiile mele” București: Editura TPV.
51. ROCO, Mihaela. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
52. ROSE, Vincent. (1972). *Cunoașterea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
53. RUDICĂ, Tiberiu. (1981). *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
54. SALADE, Dumitru. (1995). *Educație și personalitate*. Cluj Napoca: Editura Cărții de Știință.
55. SCHAFFER, Rudolph H. (2005). *Introducere în psihologia copilului*. Cluj: Editura ASCR.
56. SCHULMAN KOLUMBUS, E. (2000). *Didactică preșcolară*. București: V&I Integral.
57. SILLAMY, Norbert. (1996). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Univers Enciclopedic.
58. SMITH, H. (2006). *Reușita. O provocare permanentă*. București: Editura Curtea Veche.
59. ȘCHIOPU, Ursula. (1995). *Psihologia vârstelor, ciclurile vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
60. ȘCHIOPU, Ursula. (1990). *Decupaje în structurile operaționale ale personalității*. Revista de Psihologie, no. 3-4, p. 234.
61. ȘCHIOPU, Ursula. (1997). *Dicționarul de psihologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
62. ȘERBĂNESCU, Dumitru. (1975). *Cunoașterea de sine și comportarea etică a elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
63. ȘOITU, Laurențiu. (1997). *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
64. ȘUTEU, T. (1982). *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
65. TOMA, Steliana. (1983). *Autoeducația – sens și devenire*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
66. VERNON, Ann. [1998](2006). *Dezvoltarea inteligenței emoționale (educație rațional–emotivă și comportamentală – clasele V-VIII)*. Cluj-Napoca: Casa de Editură a Asociației de Științe Cognitive din România.
67. VINCENT, R. (1972). *Cunoașterea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
68. VERZA, Emil. (2002). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
69. VRĂȘMAȘ, Ecaterina. (1999). *Educația copilului preșcolar*. București: Editura Pro Humanitate.
70. ZĂPÂNȚAN, Marioara. (1990). *Eficiența cunoașterii factorilor de personalitate în orientarea școlară și profesională*. Cluj: Editura Dacia.
71. ZLATE, Mielu. (2000). *Introducere în psihologie*. Iași: Editura Polirom.
72. WALLON, H. (1975). *Evoluția psihologică a copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
73. WRAGG, E.C. (1986). *Classroom Teaching Skills*. Worcester, U.K.: Billing&Sons Limited.
74. WRAY, D.; MEDWELL, J. (1991). *Literacy and Language in the Primary Years*. Kent: Mackays of Chathan.
75. WEARE, K. GRAY, G. (1995). *Promovarea sănătății mintale și emoționale în*

- rețeaua europeană de școli care promovează sănătatea* – manual pentru pregătirea profesorilor și a altor persoane care lucrează cu tinerii. Universitatea din Southampton și Organizația Mondială a Sănătății – Biroul Regional pentru Europa.
76. \*\*\* (1979). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
77. \*\*\* (1992). *Manualul de educație pentru sănătate*. New York: Fundația Soros.
78. \*\*\* (1996). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Univers Enciclopedic.
79. \*\*\* (1996). *Dicționar de sociologie*. București: Editura Univers Enciclopedic.
80. \*\*\* (1998). *Programe școlare pentru învățământul primar*. București: Consiliul Național pentru Curriculum,
81. \*\*\* (2000). *Consiliere și Orientare. Ghid*. București: CNROP România.
82. \*\*\* (2000). *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*. București: Ministerul Educației Naționale.
83. <http://www.cnrop.ise.ro>
84. <http://www.psychology.ro>