



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI

ȘCOALA DOCTORALĂ DE SOCIOLOGIE

**Relația dintre interacțiunea de calitate la grădiniță și dezvoltarea emoțională
a copiilor**

Ebtisam Abu Hamad

Doctorand

Coordonator: prof. Maria Roth

Cluj, România

2025

Cuprins

Abstrac.....	3
Cadrul Teoretic.....	3
<i>Teorii Psihologice.....</i>	<i>3</i>
<i>Teorii Sociologice.....</i>	<i>4</i>
<i>Teorii Educaționale.....</i>	<i>5</i>
Întrebări de Cercetare.....	6
Designul Cercetării.....	6
Ipoteze.....	7
Concluzii.....	7
Referințe.....	9

Abstract

Educația preșcolară joacă un rol important în învățarea și dezvoltarea copilului înainte de intrarea la școală. Calitatea cadrului educațional influențează procesul de învățare copilului în primii ani de viață, inclusiv stilul de lucru al educatorului și calitatea pregătirii profesionale a lui, care, la rândul său, poate modela dezvoltarea copilului.

Cadrul teoretic

De-a lungul anilor, au fost propuse numeroase teorii ale dezvoltării copilului. Nu toate teoriile sunt acceptate pe scară largă, dar fiecare dintre ele a contribuit la înțelegerea colectivă a dezvoltării copilului. Iată principalele teorii utilizate în cercetarea actuală.

Teorii psihologice

Teoria atașamentului. Teoria atașamentului, propusă de John Bowlby, subliniază importanța conexiunii dezvoltate între îngrijitorii primari, de obicei între mamă și copil, ca sursă pentru dezvoltarea sa emoțională și socială. Mai mult, teoria postulează că adultul servește ca figură de atașament, este o sursă de siguranță din care poate explora lumea – și la care se poate întoarce în momente de dificultate. Conform acestei teorii, calitatea atașamentului influențează securitatea emoțională, sprijinind dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială, precum și sentimentul de explorare al copilului (Bowlby, 1969, 1973; Bretherton, 1992). Ainsworth (1979) a arătat faptul că modul în care copiii își organizează comportamentul față de mama lor le afectează modul în care se comportă față de alte aspecte ale mediului lor. (Ainsworth, 1979). În cele din urmă, relațiile copil-educator sunt, de asemenea, influențate de atașamentul copilului (Birch & Ladd, 1997; Howes și Hamilton, 1992; Lynch și Cicchetti, 1992; Pianta et al., 1997).

Teoria dezvoltării cognitive. Psihologia dezvoltării oferă o perspectivă asupra gândurilor, sentimentelor și comportamentelor unui individ de-a lungul vieții, copilăria timpurie jucând un rol crucial în modelarea creșterii fizice, emoționale, sociale și cognitive (Evans și Kim, 2013). Dezvoltarea copilului este o interacțiune între factori psihologici, biologici, educaționali și

sociologici (Spivak & Howes, 2011). Teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget (1929; 1950) oferă un cadru fundamental pentru înțelegerea modului în care inteligența copiilor evoluează prin interacțiunea cu mediul lor, progresând prin patru etape distincte - inteligența senzorio-motorie, gândirea preoperațională, gândirea operațională concretă și gândirea operațională formală - fiecare bazându-se pe cea din urmă. Etapele ulterioare sunt o transformare a etapelor anterioare și, în plus, etapele ulterioare încorporează stadiul anterior. Procesul de învățare este facilitat prin interacțiunea copilului cu mediul. Preșcolarii, la rândul lor, funcționează de obicei în stadiul preoperațional, marcat de gândire simbolică și egocentrism.

Teorii sociologice

Teoria capitalului social. Teoria capitalului social a lui Coleman (1988) subliniază modul în care relațiile sociale influențează rezultatele educaționale. Capitalul social, spre deosebire de capitalul uman (abilități și cunoștințe individuale) sau capitalul financiar (resurse materiale), este încorporat în rețelele sociale, norme, încredere și obligații. Coleman a subliniat că rețelele sociale închise - cum ar fi familiile sau comunitățile strâns unite - facilitează aplicarea normelor și fluxul de informații, care sunt esențiale în promovarea comportamentelor favorabile stabilității sociale și realizărilor academice (Coleman, 1988). În contexte educaționale, Coleman a arătat că capitalul social la nivel de familie și comunitate are un impact semnificativ asupra rezultatelor elevilor. El a constatat că elevii cu legături intergeneraționale puternice sau cu implicarea activă a părinților au fost mai puțin susceptibili în a renunța la școală, și invers pentru cei cu conexiuni mai slabe. În cele din urmă, această teorie a ajutat la definirea modului în care structurile sociale funcționează ca resurse esențiale pentru dezvoltarea elevilor și rezultatele educaționale.

Teoria învățării sociale. Teoria învățării sociale a lui Albert Bandura, extinsă cu Richard Walters (Bandura și Walters, 1963), subliniază faptul că prin observare și modelare pot fi obținute comportamente învățate. El a descris învățarea socială în cinci pași, care includ observația, atenția, reținerea, reproducerea și motivația. Atenția copilului trebuie să fie concentrată pe sarcina la îndemână. Învățarea are loc atunci când informațiile sunt reținute. Copilul reproduce comportamentul învățat atunci când este necesar. Copilul absoarbe comportamentele îngrijitorilor și ale mediului, indiferent dacă acționează sau nu asupra lor imediat. Acest proces modelează nu doar comportamentul, ci și conceptul de sine al copilului și încrederea în capacitățile sale - ceea

ce Bandura a numit *auto-eficacitate* (MacBlain, 2022). Zimmerman (1983) a subliniat, de asemenea, că învățarea socială permite copiilor să internalizeze comportamentele modelate în cadrul lor cognitiv, subliniind rolul critic al comportamentului adulților și al unui mediu de susținere în educația timpurie.

Teoria sociolingvistică. Teoria sociolingvistică a lui Basil Bernstein (1971) a explorat modul în care clasa socială influențează utilizarea limbajului, evidențiind rolul limbii în perpetuarea inegalității educaționale. Educația de calitate la grădiniță este concepută ca o educație care rupe lanțul defavorizării. În cercetările sa, Bernstein a explorat cauzele performanței slabe a studenților din clasa muncitoare la disciplinele lingvistice, în timp ce performanța lor la materiile matematice a fost la un nivel similar ca și omologii lor din clasa de mijloc. Pe baza acestor observații, a făcut distincția între codurile lingvistice restrânse și cele elaborate - primele fiind dependente de context, implicite și frecvent utilizate în comunitățile clasei muncitoare, în timp ce codurile elaborate sunt mai explicite și mai tipice mediilor clasei de mijloc (Littlejohn, 2002). Codul lingvistic folosit în vorbire este un simbol al identității sociale a unui individ (Bernstein, 1971). Tipul de cod folosit de un individ poate influența percepția apartenenței la un grup, întrucât codurile restrânse sunt în general utilizate între persoane apropiate, cum ar fi familia și prietenii.

Teorii educaționale

Teoria socioculturală a dezvoltării cognitive. Această teorie subliniază rolul interacțiunii sociale în dezvoltarea cognitivă, argumentând că dezvoltarea umană – dezvoltarea intelectuală a copilului – este un proces mediat social care a implicat comunicarea copilului cu membrii mai educați ai societății – părinți, profesori și colegi. Un concept central al acestei teorii este Zona de Dezvoltării Proximale, care definește decalajul care indică diferența dintre ceea ce copilul poate realiza independent și sarcinile pe care nu le poate îndeplini singur, fără asistență (Vygotsky, 1987). Mai mult, Vygotsky a teoretizat că educatorii și părinții care interacționează cu copiii ar trebui să ofere îndrumarea necesară copiilor în sarcinile inițiale de rezolvare a problemelor și apoi să transfere treptat responsabilitatea copilului. Teoria sa a oferit, de asemenea, o bază pentru promovarea interacțiunilor lingvistice ale copiilor. Vygotsky a văzut dezvoltarea vorbirii ca fiind dependentă de interacțiunile sociale care determină relația dintre cuvinte și conștiință (Vygotsky, Hanfmann, Vakar și Kozulin, 2012).

Teoria învățării emoționale. Hamre & Pianta (2001) au efectuat cercetări care au început de la grădiniță până în clasa a opta și au identificat corelații între rapoartele educatorilor cu privire la relațiile lor cu copiii și variabilele emoționale, comportamentale și cognitive. Ei au susținut că, în general, se poate observa că abilitatea copiilor de a crea relații cu educatorii prezice realizările academice și comportamentul adaptiv în anii școlari ulteriori. Rezultatele sugerează că relația dintre copil și educator reflectă capacitatea copilului de a valorifica resursele disponibile în mediul educațional. Acest concept extinde înțelegerea relației specifice dintre copil și educator și conduce la o viziune generală asupra atmosferei din clasă la care este expus copilul și prin care atmosfera îi influențează dezvoltarea.

Întrebări de cercetare

- 1. Ce efect are interacțiunea de calitate între personalul grădiniței și copii (cum ar fi nivelul de conexiune emoțională și sensibilitatea educatorilor) asupra dezvoltării copiilor?*
- 2. Cum influențează formarea profesională a personalului în intervenția în educația timpurie, percepția rolului și calitatea interacțiunilor (precum nivelurile de conexiune emoțională și sensibilitatea educatorilor) între personalul grădiniței și copii?*

Designul cercetării

Cercetarea a debutat cu un studiu pilot în două grădinițe din sectorul arab din Israel, identificate prin conexiuni personale, cu scopul pregătirii pentru studiul de teren. În a doua etapă, au fost selectate șase localități reprezentând diverse populații arabe (druzi, musulmani, beduini și comunități mixte) iar în fiecare localitate, cu ajutorul directorilor, au fost cartografiate câte patru grădinițe. A treia etapă a început cu o analiză amănunțită despre educația timpurie în aceste zone, colectând date organizaționale. Ulterior, cercetarea s-a concentrat pe observațiile CLASS, care au permis un studiu profund și semnificativ al fenomenelor studiate. Apoi, cinci copii din fiecare dintre cele 24 de grădinițe au fost evaluați de către educatori folosind instrumentul MABATIM, iar cei 120 de părinți ai acestora au primit chestionare. Această etapă (T1) a marcat, de asemenea, începutul unui design pre-post, folosind două instrumente ca pre-test: observații CLASS și grupuri de discuție cu educatori și părinți. În urma acestei etape, a fost implementat un program de intervenție pentru cadrele didactice de grădiniță, cu scopul de a îmbunătăți calitatea educației

timpurii în cele 24 de grădinițe arabe între anii 2019 și 2021. În cea de-a patra și ultima etapă (T2), observațiile CLASS și grupurile de discuții cu educatorii și părinții au fost colectate pentru a măsura schimbarea.

Ipoteze

H1: Interacțiunile pozitive și de calitate dintre personalul grădiniței și copii sunt corelate pozitiv cu dezvoltarea emoțională, socială și cognitivă a copiilor.

H2: Intervențiile în educația timpurie promovează interacțiunile de calitate dintre personalul grădiniței și copii.

H3: Nu va exista o corelație semnificativă între vechimea în muncă a educatorilor și abilitățile emoționale MABATIM.

H4: Intervenția duce la îmbunătățirea datelor copiilor în formularele de evaluare.

Concluzii

Implicațiile teoretice ale Întrebării de cercetare 1 și Ipotezei 1 indică faptul că interacțiunile de înaltă calitate dintre personalul grădiniței și copii sunt esențiale pentru dezvoltarea emoțională, socială și cognitivă a copiilor. Practic, încurajarea acestor interacțiuni prin intervenții punctate poate aduce beneficii de dezvoltare pentru copil. Întrebarea de cercetare 2 și Ipoteza 2 sugerează că programele de formare profesională a personalului îmbunătățesc semnificativ calitatea interacțiunilor educator-copil prin îmbunătățirea cunoștințelor, atitudinilor și reacției educatorilor - în acord cu teoria socioculturală (Vygotsky, 1987). Aceste constatări susțin implementarea instruirii bazate pe dovezi în comunicare, managementul clasei și implicarea emoțională. A fost sugerată H4, care a susținut ca intervenția va duce la îmbunătățiri măsurabile ale datelor din formularele de evaluare ale copiilor. Acest lucru se aliniază cu constatările calitative, care au evidențiat faptul că atât educatorii, cât și părinții, au raportat îmbunătățiri vizibile ale cunoștințelor și abilităților educatorilor.

Pentru a sprijini interacțiunile eficiente în clasă, educatorii ar trebui să fie instruiți să arate empatie, să stabilească limite și să regleze emoțiile complexe care apar atunci când se confruntă cu probleme de comportament și să dobândească un repertoriu de practici și instrumente, care îi ajută să comunice cu copiii și să răspundă corect la situațiile din clasă. Sprijinul în acest domeniu

poate fi oferit personalului grădinițelor din Israel de către Serviciul de Consiliere Psihologică din Ministerul Educației și de către consilierii școlari și alți experți educaționali. În cele din urmă, instrumentul CLASS s-a dovedit valoros în evaluarea și ghidarea îmbunătățirilor în calitatea interacțiunii, în special în ceea ce privește sprijinul emoțional și practicile epistemice în educația timpurie.

Referințe

- Ainsworth, M. S. (1979). Atașamentul copil-mamă. *Psiholog american*, 34(10), 932.
- Bandura, A. și Walters, R. (1963). *Învățarea socială și dezvoltarea personalității*. New York: Holt.
- Bernstein, B. (1971). *Clasă, coduri și control (Volumul 1)*. Londra: Routledge și Kegan Paul.
- Birch, S. H. și Ladd, G. W. (1998). Comportamentele interpersonale ale copiilor și relația profesor-copil. *Psihologia dezvoltării*, 34(5), 934.
- Bowlby, J. (1969). Atașament și pierdere v. 3 (Vol. 1). *Random House*. Furman, W. și Buhrmester, D. (2009). *Metode și măsuri: Inventarul rețelei de relații: versiunea sistemelor comportamentale. Jurnalul Internațional de Dezvoltare Comportamentală*, 33, 470-478.
- Bowlby, J. (1973). Atașament și pierdere: Volumul II: Separare, anxietate și furie. În *Atașament și pierdere: Volumul II: Separare, anxietate și furie* (pp. 1-429). Londra: Hogarth Press și Institutul de Psihanaliză.
- Bretherton, I. (1992). Originile teoriei atașamentului: John Bowlby și Mary Ainsworth. *Psihologia dezvoltării*, 28(5), 759.
- Coleman, James S. 1988. "Capitalul social în crearea capitalului uman". *Jurnalul American de Sociologie* 94:S95.
- Evans, GW și Kim, P. (2013). Sărăcia copiilor, stresul cronic, autoreglarea și adaptarea. *Perspective de dezvoltare a copilului*, 7(1), 43–48.
- Hamre, B. K. și Pianta, R. C. (2001). Relațiile timpurii profesor-copil și traiectoria rezultatelor școlare ale copiilor până în clasa a opta. *Dezvoltarea copilului*, 72(2), 625-638.
- Howes, C. și Hamilton, C. E. (1992). Relațiile copiilor cu profesorii de îngrijire a copiilor: stabilitate și concordanță cu atașamentele parentale. *Dezvoltarea copilului*, 63(4), 867-878.
- Littlejohn, S. (2002). *Teorii ale comunicării umane*. Albuquerque: Wadsworth.
- Lynch, M. și Cicchetti, D. (1992). Rapoartele copiilor maltratați despre înrudirea cu profesorii lor. *Noi direcții pentru dezvoltarea copiilor și adolescenților*, 1992(57), 81-107.

- MacBlain, S. (2022). Teorii de învățare pentru practica timpurie (ediția a 2-a). Publicații Sage, Londra.
- Piaget, J. (1929). Concepția copilului despre lume. Londra: Routledge.
- Piaget, J. (1950). Psihologia inteligenței. Londra, Marea Britanie: Routledge.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. și Bennett, E. (1997). Relațiile mamă-copil, relațiile profesor-copil și rezultatele școlare la grădiniță. *Cercetare timpurie trimestrială*, 12(3), 263-280.
- Spivak, A. și Howes, C. (2011). Factorii sociali și relaționali în educația timpurie și acțiunile prosoziale ale copiilor din diverse comunități etnoculturale. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1-25
- Vygotsky, L. S., Hanfmann, E., Vakar, G. și Kozulin, A. (2012). *Gândire și limbaj*. Cambridge, Mass: MIT Press. (ediție revizuită).
- Vygotsky, L. S., În Rieber, R. W., În Carton, A. S., Bruner, J. S., Minick, N., Knox, J. E. și Stevens, CB (1987). *Lucrările complete ale lui L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press,
- Zimmerman, B.J. (1983). Teoria învățării sociale: o explicație contextualistă a Funcționarea cognitivă. În: Brainerd, C.J. (eds) Progrese recente în teoria cognitiv-dezvoltării. Seria Springer în dezvoltare cognitivă. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9490-7_1