



UNIVERSITATEA “BABEȘ-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Teza de Doctorat

REORGANIZAREA UNEI GRĂDINIȚE PRIVATE
ÎN FUNCȚIE DE STRATEGIILE DE PREDARE CARE VIZEAZĂ
CAPACITATEA DE MENȚINERE A ATENȚIEI
LA COPIII CU VÂRSTA CUPRINSĂ ÎNTRE UNU ȘI DOI ANI

REZUMAT

Conducător științific: Prof. Dr. Mușata Bocoș

Doctorand: Shulamit Bismanovsky

Cluj-Napoca

2012

CONȚINUT

I. INTRODUCERE	4
I.1 Obiectivele cercetării.....	5
I.2 Scopurile cercetării.....	5
I.3 Întrebările de cercetare	5
I.4 Ipotezele generale ale cercetării	6
I.5 Ipotezele specifice ale cercetării	6
I.6 Variabilele cercetării	6
I.7 Populația unică a acestei cercetări.....	8
I.8 Importanța cercetării	8
II. PERSPECTIVELE TEORETICE	9
II.1 Definiții existente în cercetarea educațională	9
II.2 Schimbările din organizațiile educaționale.....	10
II.3 Schimbările din cadrul educațional al copiilor de vârstă fragedă.....	11
II.4 Grădinițele private din Israel și problemele lor specifice	13
II.5 Teoriile despre învățare și dezvoltare	14
II.6 Caracteristicile dezvoltării în copilăria timpurie	16
II.7 Mecanismul atenției	17
II.8 Perspective asupra strategiilor de predare.....	18
III. DESCRIEREA CERCETĂRII PEDAGOGICE PRACTICE	20
III.1 Cadrul conceptual	20
III.2 Raționamentul cercetării.....	21
III.3 Procedura de cercetare	22
IV. REZULTATELE CERCETĂRII	23
IV.1 Rezultatele evidențiate de întrebarea de cercetare nr. 1	23
IV.2 Rezultatele evidențiate de întrebarea de cercetare nr. 2	25
IV.3 Rezultatele evidențiate de întrebarea de cercetare nr. 3	27
V. CONCLUZII	30
V.1 Concluziile factuale	30
V.2 Concluziile teoretice	35
V.3 Contribuția la cunoaștere	36
V.4 Inovația în cercetare.....	37
REFERINȚE	39

LISTA FIGURILOR

Figura 1 :	Cadrul conceptual al studiului	20
Figura 2:	Strategiile de predare utilizate de cadrele didactice de la grădiniță cu copiii mici în timpul ședințelor de învățare în grup (Modelul “Întotdeauna este vorba despre joacă”)	23
Figura 3:	Accesoriile găsite în cutiile cu surprize ale cadrelor didactice de grădiniță.....	24
Figura 4:	Măsurarea duratei atenției copiilor mici în timpul GLS (compararea observațiilor).....	25
Figura 5:	Principiul “Unu-Unu-Unu” așa cum a apărut în timpul activării cu “cutia de surprize”	28
Figura 6:	Cercul virtuos: Efectul percepțiilor negative ale cadrelor didactice din grădiniță asupra duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.....	31
Figura 7:	Cercul virtuos: Efectul percepțiilor pozitive ale cadrelor didactice din grădiniță asupra duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup	31
Figura 8:	Durata atenției la copiii mici raportată la numărul strategiilor utilizate în timpul GLS	33
Figura 9:	Planificarea ședințelor de învățare în grup (GLS) în agenda zilnică a unei grădinițe private așa cum rezultă ea dintr-un document curricular (proponere personală).....	34
Figura 10:	Efectul percepției cadrelor didactice de grădiniță asupra selecției strategiilor de predare din modelul “Întotdeauna este vorba despre joacă” precum și asupra procesului și rezultatelor ședinței	35
Figura 11:	O imagine a modelului “Întotdeauna este vorba despre joacă”	36

LISTA TABELELOR

Tabelul 1:	Variabilele în funcție de metode și instrumente	7
Tabelul 2 :	Metodele de colectare a datelor conform populației studiate în funcție de etapa cercetării	22

I. INTRODUCERE

Cuvinte cheie: grădiniță, copii cu vârsta între 1 și 2 ani, durata atenției, strategii de predare, ședințe de învățare în grup (GLS)

Pe parcursul primilor doi ani de viață, copiii au nevoie de căldură, iubire, contact vizual și atenție personală, pentru ca nevoile lor personale să fie asigurate. Cu toate acestea, în ultimii ani asistăm la un fenomen care se tot amplifică în rândul părinților cu copii mici din Israel: dintr-o varietate de motive, aceștia tind să își plaseze copiii mici în medii educaționale sau de îngrijire în afara domiciliului și începând de la o vârstă foarte fragedă (Koren-Kari & Sagi, 2000). Aceste medii nu își stabilesc un program didactic-pedagogic și nu își planifică ședințele de învățare întrucât Ministerul Educației din Israel este obligat să ofere educație copiilor doar începând de la vârsta de trei ani (Dovrat et al, 2005, The Inspection Law – 1965, Rosenthal, 2000). Cu toate acestea, câteva dintre mediile educaționale pentru copiii mici din Israel organizează ședințe de învățare în grup încă de la vârsta de douăsprezece luni.

Ședințele de învățare în grup (Group Learning Sessions sau GLS) se referă, în acest studiu, la activitățile de învățare organizate de educatoarea din grădiniță cu un grup mic de copii de până la doi ani, care stau așezați și o ascultă, gesticulând o dată cu ea, imitând-o, și creează cu ea mișcându-se și urmându-i instrucțiunile. În acest sens, adevărul este că nu pare să existe o lipsă de cunoștințe, de instruire, de strategii și îndrumare educațională generală care să constituie baza informațională a acelor sisteme de învățământ. Se poate spune, apoi, că există un decalaj în cunoaștere, pe care acest studiu își propune să îl acopere în domeniul educației și învățării la copiii mici.

Învățarea are loc datorită abilităților de bază ale elevilor și prin utilizarea acestor abilități (Riklin, 2001). Conform cercetărilor, una dintre competențele de bază necesare pentru învățare este abilitatea de a se concentra și de a menține o durată a atenției adecvată pe o perioadă mai lungă de timp (Shargal, 1991).

Studiul a fost efectuat în urma detectării unei probleme în grădinițele destinate copiilor cu vârsta de până la doi ani. În anumite grădinițe care aplică ședințele de învățare în grup s-a observat o durată a atenției relativ mai mare, pe când în altele s-a identificat o totală lipsă a atenției. Această problemă a fost semnalată și dezvăluită de către cercetător timp de aproximativ douăzeci de cinci ani, de când lucrează și ocupă poziții de conducere în sistemele public și privat de învățământ, ca profesor, ca director al departamentului de educație al municipalității pentru copilăria timpurie, cât și ca președinte, CEO și purtător de cuvânt al

organizației grădinițelor private din Israel, care include aproximativ o mie de clase de grădiniță din întreg Israelul, deserving treizeci de mii de copii mici, cu vârsta cuprinsă între trei luni și patru ani.

I.1 Obiectivele cercetării

1. Să dezvăluie percepțiile educatoarelor privind durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare de grup.
2. Să adăuge o cunoaștere aplicabilă la practica educațională din grădinițe în legătură cu strategiile de predare, în scopul de a extinde durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare de grup.
3. Să reorganizeze agenda zilnică a grădiniței private în conformitate cu strategiile de predare care vizează durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare de grup.
4. Să dezvolte noi perspective în vederea conceperii de programe viitoare destinate copiilor mici cu vârsta cuprinsă între unu și doi ani, în scopul de a le extinde durata atenției în timpul ședințelor de învățare de grup.

I.2 Scopurile cercetării

1. Prezentarea tipurilor de strategii de predare utilizate de cadrele didacticele din grădinițe în timpul ședințelor de învățare în grup, care sunt axate pe creșterea duratei atenției copiilor mici, cu vârsta cuprinsă între unu și doi ani.
2. Oferirea unei strategii educaționale pentru creșterea duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.

I.3 Întrebările de cercetare

1. Ce tipuri de strategii de predare sunt utilizate în timpul ședințelor de învățare în grup dintr-o grădiniță, cu scopul extinderii duratei atenției la copiii cu vârsta cuprinsă între unu și doi ani?
2. Care sunt percepțiile cadrelor didactice din grădiniță în ceea ce privește durata atenției la copiii cu vârsta cuprinsă între unu și doi ani în timpul ședințelor de învățare în grup?
3. Care sunt percepțiile cadrelor didactice din grădiniță în ceea ce privește strategiile de predare care vizează durata atenției la copiii cu vârsta cuprinsă între unu și doi ani în timpul ședințelor de învățare în grup?

I.4 Ipotezele generale ale cercetării

Atâta timp cât va fi utilizată o multitudine de strategii adecvate de predare de către cadrele didactice din grădinițe, durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup va crește.

I.5 Ipotezele specifice ale cercetării

1. În ceea ce privește ipoteza generală, pornim de la premisa că există câteva tipuri de strategii de predare care pot fi folosite în timpul GLS, cum ar fi muzica, povestirile și cântecul. Ne propunem să găsim corelația dintre aceste strategii și extinderea duratei atenției copiilor mici.
2. Nu există nici un consens în rândul cadrelor didactice din grădinițe cu privire la durata atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup, dar ne propunem să găsim o corelație între percepțiile cadrelor didactice de la grădiniță și extinderea duratei atenției copiilor mici în timpul GLS, la nivel practic.
3. Prin utilizarea unor strategii adecvate de predare în timpul GLS, precum muzica sau cântecul și povestirile, pornim de la premisa că educatoarele de grădiniță (KGT) vor identifica și dezvolta noi strategii prin folosirea între trei și șapte noi strategii pentru a extinde durata atenției copiilor mici în timpul GLS.

I.6 Variabilele cercetării

Această cercetare conține trei variabile: Percepțiile cadrelor didactice de la grădiniță, Strategiile de predare și Durata atenției copiilor mici. Întrucât cercetarea vizează extinderea duratei atenției copiilor mici, am definit-o ca variabilă dependentă. Strategiile de predare sunt instrumentele utilizate în scopul de a extinde durata atenției copiilor mici, fiind prin urmare definite ca o variabilă independentă. A existat o discuție în legătură cu a treia variabilă; am încercat să definim percepțiile cadrelor didactice de la grădiniță ca variabilă dependentă, dar din moment ce educatoarele din această cercetare nu și-au schimbat percepțiile și au rămas pe poziții, am decis să le definim ca variabilă independentă. Această decizie se bazează pe faptul că această cercetare nu a afectat percepțiile educatoarelor, ci le-a dezvăluit.

Prin urmare, urmărind variabila cercetării;

Variabila independentă 1: Percepțiile KGT asupra duratei atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup;

Variabila independentă 2: Strategiile de predare ale KGT în scopul de a extinde durata atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup.

Variabila dependentă: Durata atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup. Tabelul 1 delimitează variabilele pe baza metodelor și instrumentelor.

Tabelul 1: Variabilele în funcție de metode și instrumente

	Variabila	Metoda	Instrumentul
I	<p>Variabila independentă 1:</p> <p>Percepțiile KGT asupra duratei atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup</p>	<p>-Observație</p> <p>-Interviuri</p> <p>-Analiza documentară</p>	<p>-Protocol de observație</p> <p>-Întrebări de interviu și înregistrări</p> <p>- Analiza documentului curricular</p>
	<p>Variabila dependentă:</p> <p>Durata atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup</p>	<p>-Observație</p> <p>-Interviuri</p> <p>-Analiza documentară</p>	<p>-Protocol de observație</p> <p>-Întrebări de interviu și înregistrări</p> <p>- Analiza documentului curricular</p>
II	<p>Variabila independentă 2:</p> <p>Strategiile de predare ale educatoarelor în scopul de a extinde durata atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup.</p>	<p>-Observație</p> <p>-Interviuri</p> <p>-Analiza documentară</p>	<p>-Protocol de observație</p> <p>-Întrebări de interviu și înregistrări</p> <p>- Analiza documentului curricular</p>
	<p>Variabila dependentă:</p> <p>Durata atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup</p>	<p>-Observație</p> <p>-Interviuri</p> <p>-Analiza documentară</p>	<p>-Protocol de observație</p> <p>-Întrebări de interviu și înregistrări</p> <p>- Analiza documentului curricular</p>

I.7 Populația unică a acestei cercetări

Populația de cercetare a inclus șase copii mici, patru cadre didactice de grădiniță și un director al unui departament de educație. Cercetarea a fost calitativă și a inclus o mică porțiune cantitativă și un studiu de caz (Yin 1989). Datele au fost colectate prin observații, interviuri și analiza documentelor curriculare. Datele au fost analizate folosind metode ale analizei de conținut (Shkedi, 2004). Cercetarea a fost întreprinsă în cursul semestrului de vară de la o grădiniță privată.

I.8 Importanța cercetării

Trecerea în revistă a literaturii de specialitate a condus la constatarea că durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup din grădinițele private nu a fost studiată încă. Mai mult decât atât, planurile de activitate operațională pentru ședințele de grup cu copiii care au vârsta cuprinsă între unu și doi ani nu au fost redactate nici până acum. În plus, nici chiar la instituțiile de formare a cadrelor didactice, nu s-a pus încă accentul pe ședințele de învățare în grup pentru copiii mici de la unu la doi ani. Cadrele didactice din grădinițe părăsesc lumea studiilor academice pătrunzând direct în câmpul de activitate fără a fi primit încă o instruire adecvată, care să le ajute să organizeze ședințe de acest gen, în scopul de a extinde durata atenției la copiii mici. Studiul nostru își propune să umple acest gol în cunoaștere.

Acest rezumat prezintă o versiune concisă a capitolelor tezei. Mai întâi sunt discutate perspectivele teoretice care stau la baza acestui studiu. Apoi este prezentată metodologia aleasă pentru această cercetare. Urmează prezentarea rezultatelor evidențiate prin intermediul diverselor instrumente de cercetare și, în final, sunt trase concluziile și sunt sugerate posibilități de continuare a cercetărilor.

II. PERSPECTIVELE TEORETICE

II.1 Definiții existente în cercetarea educațională

Obiectivele și întrebările de cercetare, precum și problemele investigate în acest studiu au condus la alegerea unei cercetări educaționale drept cadru pentru acest studiu. Cercetarea constă în investigarea unei probleme cu scopul de a adăuga cunoștințe (Ross, 2005). O cercetare educațională este definită ca un tip de interacțiune umană și implică stabilirea unor rețele de relații între cercetător, participanții la cercetare, mediul investigat și problema cercetării în domeniul educației (Bocoș, 2007).

Mai mult decât atât, nevoia unei cercetări educaționale rezultă din realitatea sistemelor de învățământ, în care schimbările constante necesită procese de evaluare care să asigure efectuarea și eficiența acestor schimbări (Ross, 2005). De exemplu, cercetarea poate fi necesară în scopul de a examina utilitatea manualelor sau programelor nou implementate, a modurilor sau metodelor de predare, a resurselor nou propuse, cum ar fi bibliotecile sau resursele tehnologice. O evaluare a nivelului de îmbunătățire sau înrăutățire adus de aceste modificări poate oferi sistemului informații și ghiduri de practică.

În cercetarea noastră, interacțiunile care au fost investigate au presupus o rețea relațională între cercetător, cadrele didacticele din grădinițe, copiii mici și mediul grădiniței, în scopul de a cerceta aspectele educaționale ale duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.

Potrivit lui Ross (2005), cercetarea studiului de caz educațional presupune, în general, un studiu aprofundat al unei anumite elev, al unei anumite săli de clasă sau școli pentru a ajunge la o descriere nuanțată a mediilor culturale care afectează educația, precum și la un raport al interacțiunilor care au loc între elevi dintr-o singură clasă. Prin urmare, cercetarea noastră a fost realizată printr-o abordare a unui studiu de caz, în scopul de a studia o grădiniță anumită, de a elabora o nouă descriere a strategiilor de predare ale cadrelor didactice din grădiniță, cu impact asupra duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup, și de a conduce la reorganizarea agendei zilnice din cadrul grădinițelor din Israel.

Pe o notă critică, una dintre preocupările principale ale unei cercetări de tip educațional constă în alegerea metodelor adecvate, care se vor potrivi scopului studiului. O metodă de cercetare în cercetare educațională se referă la o gamă largă de abordări utilizate pentru colectarea datelor care urmează să fie utilizate pentru interpretarea, explicarea și conceptualizarea fenomenului investigat. O altă preocupare care apare în efectuarea unei cercetări de tip educațional în științele sociale este asociată cu practicile etice.

Problemele etice pot plasa cercetătorii în mijlocul unor dileme morale care ar putea obstructiona procesul de cercetare, în sensul că datele colectate nu vor putea fi folosite. De aceea, cercetătorul a acordat o mare grijă obținerii consimțământului conștient al participanților, păstrând anonimatul și confidențialitatea acestora, evitând orice daune asupra participanților, sau discriminarea acestora (Cohen et al, 2001). În acest studiu, s-a acordat o atenție deosebită aspectelor etice.

Deoarece această cercetare vizează durata atenției copiilor mici, cu vârsta de la unu la doi ani, strategiile adecvate de predare utilizate în grădiniță și reorganizarea agendei zilnice a grădiniței datorită impactului acestor strategii, teoriile care au fost alese au fost teoriile despre dezvoltare și învățare, precum și teoriile despre schimbarea educațională.

II.2 Schimbările din organizațiile educaționale

Schimbarea organizațională reprezintă un proces îndelungat și complex (Schwartz, 1996). O schimbare în educație înseamnă că modelele educaționale din cadrul instituției de învățământ sunt înlocuite cu modele noi și diferite de comportament. Schimbarea este menită să ajute școala în a-și atinge obiectivele în mod eficient, în a se îmbunătăți și dezvolta pe sine și elementele sale în funcție de nevoile sau politica sa. Scopul schimbării educaționale este, cel mai probabil, acela de a ajuta cadrele instituțiilor de învățământ își atingă obiectivele în mod eficient, prin înlocuirea unor agende sau practici cu unele mai bune (Fullan, 1982). Cu toate acestea, în ciuda importanței schimbării educaționale pentru eficacitatea școlară, trebuie acordată atenție dificultăților pe care le poate genera.

Fullan (1994) susține că schimbarea este deseori necesară în scopul de a atinge anumite obiective educaționale, precum și în scopul de a adresa o anumită nevoie în cazul în care practicile existente nu mai sunt adecvate. Evident, schimbarea este inerentă în practicile școlare din cauza schimbărilor rapide din lume, care, la rândul lor, duc la o schimbare a percepției asupra rolului activității de predare în zilele noastre. În același timp, s-a afirmat că școlile nu reacționează bine la schimbare, iar rezultatul poate fi rezistența la schimbarea propusă. Cu alte cuvinte, sistemele de învățământ vor trebui să facă față dihotomiei inerente în nevoia de schimbare, pe de o parte, și rezistența la schimbare, pe de altă parte.

În plus, schimbarea este necesară în contextul dezvoltării accelerate a tehnologiei, societății și a științei care este caracteristică vremurilor noastre (Fox, 1995). Potrivit lui Hargreaves (2000), schimbările economice și progresul științei și tehnologiei au un mare impact asupra educației, și, prin urmare, cadrele didactice sunt obligate să îmbrățișeze schimbarea, deoarece obiectivul școlii este acela de a oferi un serviciu care este compatibil cu perioada de timp, cum ar fi flexibilitatea, să orienteze indivizii în diverse direcții ale realizării

de sine, să le dezvolte spiritul antreprenorial, simțul răspunderii și capacitatea de a lucra în echipă, precum și să instruiască elevii pentru a reuși în situații complexe de incertitudine într-o lume aflată în perpetuă schimbare.

Datorită nevoii de schimbare, implementarea cu succes a procesului necesită o gândire atentă. Gibton (2003) susține că soluția pentru o reorganizare reușită există la două niveluri: ce ar trebui făcut cu privire la reorganizare în cadrul educațional, și modul în care cadrul educațional abordează resursele în scopul de a produce o schimbare în cultura organizațională. În acest sens, reușita schimbării în educație necesită o analiză profundă, precum și o facilitare și un management atent.

Fullan (1982) a susținut că succesul proceselor de schimbare depinde adeseori de modalitățile prin care aceasta este facilitată. Conform lui Bridges (1991), schimbarea este un proces mai degrabă decât un eveniment. Ca atare, ambii autori susțin că schimbările trebuie să fie facilitate prin exprimarea unor dificultăți și preocupări și prin discutarea modalităților de planificare, punere în aplicare, precum și de evaluare a procesului. În acest sens, procesele de schimbare necesită o gestionare timpului. În orice caz, după ce schimbarea este introdusă, va exista un nou echilibru în care schimbarea va deveni parte a noii situații a organizației (Lewin, 1961).

Potrivit lui Fullan (1994), în ciuda avantajului inovațiilor introduse în domeniu, este puțin probabil ca acestea să reușească. În plus, autoritățile nu pot fi capabile să reușească singure în obligarea grădinițelor să îmbrățișeze schimbarea, pentru că fără sprijinul factorilor de schimbare - educatoarele - inovațiile nu vor persista. De aceea, el pledează pentru acționarea simultană a unor forțe de sus în jos și de jos în sus pentru implementarea cu succes a inovării. Cu alte cuvinte, este mult mai probabil ca procesele integrative ale schimbării să aibă succes în implementarea schimbărilor în grădinițe, în special, și în școli, în general.

II.3 Schimbările din cadrul educațional al copiilor de vârstă fragedă

Deoarece această cercetare se concentrează asupra grădinițelor pentru copiii mici, trebuie să fie discutate aici schimbările survenite în cadrul educației copiilor de vârstă timpurie. Lumea copiilor mici în timpul copilăriei timpurii este modelată în funcție de mediul în care el/ ea trăiește și se dezvoltă. Acest lucru înseamnă că societatea ar trebui să fie angrenată în efortul de a face posibil ca fiecare copil să învețe în condiții umane, în care el/ ea să fie în măsură să își utilizeze potențialul în cel mai bun mod posibil (Mevorach, 2007). În următoarele paragrafe, vom discuta importanța participării copiilor mici în activitățile preșcolare.

În ultimii ani, lumea a început să recunoască importanța educației timpurii. S-a consolidat noțiunea că începutul copilăriei, chiar din momentul nașterii, reprezintă un segment de viață foarte important pentru dezvoltarea individului pe parcursul maturității.

Au fost publicate concluziile comisiilor publice din numeroase țări din întreaga lume cu privire la statutul educației timpurii și la semnificația acesteia. Concluziile și recomandările acestor comisii și studii sunt fără echivoc. Ele susțin ideea că un mediu de învățământ de înaltă calitate pentru copiii mici începând de la vârsta de doi ani este foarte important și că acesta poate aduce o contribuție mare pentru copii. Cu toate acestea, în ciuda faptului că grădinițele funcționează de mai bine de 150 de ani, există doar câteva studii care au examinat structura de organizare și funcționare a grădinițelor (Mevorach, 2007).

În secolul trecut, s-au acumulat o mulțime de cunoștințe profesionale în domeniul educației și dezvoltării timpurii atât la nivel mondial, cât și în Statul Israel. Această cunoaștere a stat la baza activității grădinițelor care funcționează ca instituții de învățământ, acceptând de-a lungul anilor copii ai tuturor locuitorilor Israelului - evrei și arabi.

Într-un studiu longitudinal, care a examinat starea sistemului de învățământ pre-școlar în Marea Britanie din anii 1997-2004 (Sure Start, 2004), în rândul a 3000 de elevi cu vârste cuprinse între 3-7 ani, care au fost educați în 130 de grădinițe, și în rândul a 300 de elevi de aceeași vârstă care au fost îngrijiți în cadrul familial, s-a constatat că realizările școlare la disciplinele de limbă și matematică pentru copiii de 7 ani care au fost incluși în instituțiile de educație timpurie înainte de intrarea la școală au fost mai bune decât ale colegilor lor, care au fuseseră îngrijiți la domiciliu de către părinții lor în această perioadă de timp.

Mai mult decât atât, s-a constatat că un mediu încurajator și angrenarea timpurie în sistemul de învățământ au o contribuție semnificativă la dezvoltarea copiilor, care se manifestă la intrarea lor în școală. În plus, s-a dovedit că includerea lor într-un sistem de învățământ pre-școlar de înaltă calitate are o contribuție mai mare în cazul copiilor care cresc într-un mediu familial sărac decât în cazul colegilor lor care provin din familii bogate. Acest lucru înseamnă că educația timpurie de calitate are un efect considerabil asupra experienței școlare viitoare a copiilor.

S-a mai constatat că factorul cel mai influent asupra eficienței instituțiilor de învățământ preșcolar în ceea ce privește progresul copiilor este calitatea înaltă a cadrelor didactice, care se manifestă, printre altele, prin prezența cadrelor didactice certificate care posedă cunoștințe pedagogice și exprimă o atitudine caldă și iubitoare față de copii, prin experiența educatorilor în privința dezvoltării copiilor la vârsta copilăriei timpurii, precum și prin gradul de familiarizare a cadrelor didactice cadrelor cu curriculum-ul.

Cele mai mari realizări au fost observate în instituțiile care atribuie un grad similar de importanță dezvoltării cognitive și dezvoltării sociale și emoționale a copiilor. Aceste instituții se concentrează pe o înaltă calitate a predării în domeniile limbii, matematicii și științelor (Sure Start, 2004). Cu alte cuvinte, ceea ce determină succesul viitor al școlarizării copiilor este înalta calitate a educației timpurii.

Pe scurt, copilăria timpurie este o vârstă critică pentru progresul înregistrat de cunoașterea copilului în viitor în direcția maturității. Calitatea cadrelor didactice de la grădiniță, formarea și adaptarea lor la munca cu copii de vârstă timpurie este foarte importantă.

Aceste constatări vin în sprijinul studiului nostru, a cărui principală ipoteză a fost aceea că dacă educatorii din grădiniță vor fi mai profesioniști și vor utiliza strategii de predare care sunt adecvate pentru vârsta copiilor și mai diverse, potențialul personal al copiilor mici precum și abilitățile lor cognitive vor fi mai bine puse în valoare, iar durata atenției lor în timpul ședințelor de învățare se va extinde. Acest lucru subliniază necesitatea de reorganizare a agendei zilnice în grădinițe și ideea că scopul schimbării educaționale este cel mai probabil acela de a ajuta instituțiile de învățământ își atingă obiectivele mai eficient, prin înlocuirea unor agende sau practici cu unele mai bune (Fullan, 1982). Următoarea secțiune abordează grădinițele private din Israel.

II.4 Grădinițele private din Israel și problemele lor specifice

O discuție a grădinițelor private este necesară aici, întrucât aceasta a fost arena în care a fost efectuată cercetarea. Un sistem de grădinițe private a fost dezvoltat în paralel cu sistemul de grădinițe municipale, sistemul de stat și sistemul oficial. Noțiunea de grădiniță privată înseamnă faptul că, de obicei, este gestionată de către o educatoare calificată care deține în proprietate cadrul educațional. Sistemul privat deservește copiii mici și copiii cu vârsta între 3 luni și 5 ani. Educatori de grădiniță calificați, instruiți de către Ministerul Educației, lucrează cu clasele de copii de 3 ani (Rosenthal, 2000). Grădinițele private deserveșc în prezent aproximativ 120.000 de sugari, copii mici și copii de vârstă timpurie. De obicei, programul durează pe parcursul unei zile întregi, până la orele după-amiezii.

Grădinițele private funcționează de obicei cu un număr mai mic de copii decât în grădinițele oficiale. Raportul dintre personal și numărul de copii la grădinițele particulare este de 1:6 sau 1:9, comparativ cu 1:17.5 la grădinițele oficiale (Rosenthal, 2000). Cu toate acestea, există grădinițe private unde sunt mulți copii, dar raportul dintre personal și copii se menține, astfel că atunci când numărul de copii este mai mare, crește și numărul de membri ai personalului (educatori și persoanele care îi îngrijesc), în conformitate cu numărul de copii.

Grădinițele private funcționează mai multe ore pe parcursul zilei - de la 07:00 dimineața până la 4:00 după-amiaza, până la 05:00 sau chiar mai târziu, în scopul de a le permite părinților să lucreze până mai târziu. În acest sens, grădinițele private au fost înființate pentru a satisface nevoia unui sistem alternativ de îngrijire zilnică a copiilor ai căror părinți au slujbe cu ore lungi de lucru.

Rezultatul este că acești copii mici își petrec cea mai mare parte a timpului în care sunt treji la grădiniță. Orele în care sunt treji sunt orele în care au loc învățarea și dobândirea experienței, și acesta este motivul pentru care grădinița este foarte importantă pentru copiii mici și familiile lor, din punctul de vedere al îngrijirii și al aspectelor educaționale. Acest fapt clarifică necesitatea de a promova strategii unice de predare, care sunt compatibile cu vârsta copiilor, astfel încât copiii să-și realizeze potențialul de dezvoltare în toate domeniile dezvoltării, și anume, în zonele cognitiv-lingvistice, sociale, emoționale și motorii.

II.5 Teoriile despre învățare și dezvoltare

Întrucât această cercetare vizează durata atenției la copiii mici, este necesară aici o discuție asupra teoriilor despre învățare și dezvoltare. Potrivit lui Malitz & Malitz (1993), învățarea se produce prin gândire. Calitatea învățării unei persoane reprezintă o funcție a calității sale de gândire. Ziv și Ziv (2010) adaugă faptul că învățarea este un proces intern de schimbare relativ permanentă a comportamentului. Învățarea inițială este perceptuală. Se învață prin intermediul simțurilor, ca parte a unui proces cognitiv de formare a unei legături între un stimul și reacția la el, precum și prin organizarea și atribuirea de sens informațiilor senzoriale de către copilul sieși. Copilul utilizează diferite tipuri de percepții: percepții de mișcare, percepții tactile, vizuale și auditive. Percepția este explicată în termeni fiziologici, neurologici și psihologici. Învățarea cognitivă este un proces activ de re-organizare a conținuturilor existente, prin care se formează un nou comportament (Ratzon, 2006). Există numeroase teorii despre învățare, însă cercetarea de față se bazează în special pe trei asemenea teorii:

Teoria lui Piaget despre învățarea cognitivă (1962) se axează pe structura cognitivă interioară. Ea examinează procesul de învățare din perspectiva realizării unei transformări în interiorul acestor structuri cognitive. Din punct de vedere pedagogic, această teorie abordează prelucrarea și transmiterea de informații prin comunicare, explicare și interpretare, o nouă combinație a componentelor, prin punerea în contrast, deducție și rezolvarea problemelor (Wenger, 1998). Piaget (1962) a identificat șase etape pe care el le-a denumit etapele senzorio-motorii ale dezvoltării cognitive. El a susținut că aceste etape sunt fixe - toți copiii trec prin ele, în aceeași ordine, chiar dacă ritmul fiecărui copil ar putea fi diferit. Sugestiile

cheie din vasta teorie lui Piaget în domeniul dezvoltării cognitive afirmă implicarea activă a copiilor în construirea propriei înțelegeri a lumii și sugerează că abilitățile cognitive din fiecare etapă sunt limitate de tipul de structuri cognitive care sunt deja dezvoltate la copil. Înțelegerea de către copii a lumii se limitează la ceea ce ei sunt capabili să cunoască prin abilitățile perceptivă și acțiunile motrice. Piaget a subliniat rolul copilului mic care este asemeni unui om de știință care evoluează sub aspect cognitiv, prin explorarea activă a lumii și construirea propriei sale înțelegeri pas cu pas. Cu toate acestea, Vygotsky (1978) a susținut rolul pe care alte persoane îl preiau atunci când ei transferă cunoștințe sau îl ajută pe copil să exploreze de unul singur cunoașterea care este deja accesibilă membrilor mai în vârstă ai societății (Saroff, 2004).

Criticile lui Piaget nu sunt de acord cu conceptul său de etape de dezvoltare fixe și acoperind o gamă largă de subiecți. În plus, ei au susținut că Piaget nu acordă suficientă atenție contextului social și cunoștințelor transferate prin intermediul societății, din moment ce dezvoltarea diferiților copii mici nu este întotdeauna uniformă în toate zonele (Mussen et al., 1998). În pofida criticilor aduse acestei teorii, cele șase etape de dezvoltare ale lui Piaget constituie un cadru pentru înțelegerea dezvoltării și creșterii copiilor și pentru elaborarea de teorii ale învățării, precum teoria despre învățarea cognitivă a lui Vygotsky.

Teoria lui Vygotsky despre învățarea cognitivă (1978) a confirmat opiniile lui Piaget conform cărora copilul mic este un elev activ. El a insistat, totuși, că accentul ar trebui să fie pus pe contextul social și pe cunoașterea transferată de către societate din moment ce dezvoltarea diferiților copii mici nu este întotdeauna uniformă în toate zonele. Vygotsky (1978) a susținut că copiii învață în timp ce interacționează cu alții care se află într-o zonă de dezvoltare apropiată. Această zonă definește decalajul între ceea ce copilul este capabil să atingă (nivelul de dezvoltare al copilului) și ceea ce el este încă în imposibilitatea de a face pe cont propriu, dar este capabil să facă acest lucru cu ajutorul unui adult. Vygotsky a subliniat faptul că dezvoltarea depinde de învățare și că predarea reprezintă un instrument care promovează dezvoltarea copilului

În contrast cu teoria lui Piaget, adultul reprezintă un mediator activ și conștient între mediu și copil (Feuerstein, 1980). În pofida diferențelor evidente dintre cele două abordări, scopul lor este, în general, acela de a aduce copilul la un nivel mai ridicat de activitate cognitivă și de a atinge un nivel mai ridicat de îndemânare în executarea unei sarcini specifice (Klein, 1985). Astfel, teoria învățării mediate a lui Feuerstein reprezintă o extindere a teoriei cognitive a lui Vygotsky.

Teoria lui Feuerstein despre învățarea mediată. Această teorie pornește de la premisa că medierea constituie un comportament de instruire bazat pe intenția adultului de a transmite

informații copilului, făcându-l pe copil să-și concentreze atenția, să ofere explicații, să clarifice anumite conexiuni, să-l facă să participe la experiențe emoționale și să-l încurajeze să dezvolte valori și o filozofie asupra lumii (Klein, 2008).

Scopul principal al teoriei învățării mediate nu este numai acela de a ridica nivelul de activitate, dar și cel de a conduce la flexibilitate în învățare, la o disponibilitate spre învățare și la capacitatea de a se schimba prin intermediul unor noi contacte cu mediul înconjurător. (Klein, 1985). În acest sens, cadrele didactice din grădiniță oferă medierea necesară pentru a permite proceselor de învățare să aibă loc, de unde importanța lor în implementarea unor bune strategii de predare în activitatea lor de predare.

II.6 Caracteristicile dezvoltării în copilăria timpurie

În procesul de predare la copiii cu vârste fragede, este nevoie să fie luate în considerare caracteristicile dezvoltării pentru a se asigura o învățare eficientă în cadrul grădiniței.

Caracteristicile cognitive ale dezvoltării copiilor mici

Zona cognitivă implică procesele de prelucrare a informațiilor, care includ percepția, învățarea, înțelegerea și producția de limbaj, de memorie și de gândire de diferite tipuri, precum și dezvoltarea inteligenței. Copilul posedă capacitatea de a distinge între stimuli, precum și capacitatea de a învăța și de a-și aminti. Abilitățile lor se îmbunătățesc cu fiecare zi, ca urmare a maturizării și experienței dobândite în mediu. (Bar-El, 1996).

Caracteristicile lingvistice ale dezvoltării copiilor mici

De la naștere și până la vârsta de șase ani, copiii sunt supuși unor procese complexe de dezvoltare a comunicării și limbajului, pornind de la primul țipăt până la capacitatea de a menține conversația cu tinerii și cu adulții și povesti despre evenimentele care au avut loc unul după altul. Copiii dobândesc normele gramaticale necesare pentru a formula structuri de limbaj corecte și dobândesc, în același timp, cunoștințe de comunicare în ceea ce privește limbajul adecvat care se potrivește circumstanțelor. Procesul de achiziție a limbajului apare la toți copiii aflați în aceeași secvență a etapelor și în intervale de timp similare. Cu toate acestea, există diferențe între grupurile de copii care vorbesc limbi diferite datorită caracteristicilor structurale ale limbii țintă, precum și diferențe între copiii care vorbesc aceeași limbă. Aceste diferențe se manifestă prin ritmul de dezvoltare și prin strategia de tranziție de la o etapă la alta (Berman, 1997). Limbajul se dezvoltă în același timp cu alte sisteme de dezvoltare: sistemul cognitiv, sistemul motor, sistemul social și sistemul emoțional (Rom et al., 2005).

Caracteristicile motorii ale dezvoltării copiilor mici

Funcționarea la nivelul cel mai de bază al unei persoane se referă la activități complexe, care includ implicarea mișcărilor motorii brute și fine. Învățarea motorie este fundamentul planificării motorii, care este capacitatea de a alege obiectivul unei acțiuni ce se bazează pe cunoștințe anterioare, de a înțelege procesul de acțiune și de a alege strategii adecvate pentru a atinge acel obiectiv (Ratzon, 2006).

Caracteristicile social-emoționale ale dezvoltării copiilor mici

Ființele umane sunt creaturi social-emoționale. Copiii își dezvoltă abilitățile emoționale și sociale începând de la o vârstă fragedă, ceea ce le permite să își formeze relații cu mediul înconjurător (Klein & Sobelman, 2010). Sistemul emoțional face posibilă internalizarea proceselor și exprimarea experiențelor emoționale (Ratzon, 2006). În primii ani, copilul devine mai independent față de părinții săi (Saroff et al., 2004). Procesul de socializare este modelat cu ajutorul grupului de copii de aceeași vârstă. Acest proces include achiziționarea competențelor de bază ale normelor sociale și comportamentelor acceptabile, dezvoltarea emoțiilor complexe și gândirea logică. Aptitudinile sociale de bază care sunt dobândite în copilăria fragedă le permit copiilor să mențină interacțiuni sociale coordonate, care includ jocul, conversația, rezolvarea în comun a problemelor și soluționarea conflictelor. Interacțiunea socială cu colegii permite copilului să își reducă dependența față de adultul care are grijă de el, contribuind astfel la dezvoltarea independenței copilului. Copiii de aceeași vârstă servesc drept modele fie ale unui comportament agresiv, fie ale unui pro-social. Ca parte a dinamicii existente în interacțiunile sociale și de joacă, copiii primesc feedback pozitiv pentru un comportament adecvat, precum și critici pentru comportamentul inadecvat. Atunci când copiii mici ajung să înțeleagă sistemul relațiilor sociale, ei învață să își flexibilizeze comportamentul și să se adapteze mediului social, în scopul de a se integra bine (Klein & Sobelman, 2010).

Astfel, această secțiune demonstrează că sistemele cognitiv, lingvistic, motoriu și social-emoțional sunt inter-relaționate și trebuie să se dezvolte simultan pentru a asigura stabilitatea și independența copilului. Următoarea secțiune discută durata atenției în contextul proceselor de învățare ale copiilor de vârstă fragedă.

II.7 Mecanismul atenției

Potrivit lui Ratzon (2006), atenția este o condiție prealabilă pentru orice acțiune conștientă. Performanța eficientă în privința oricărui tip de funcție necesită ca persoana să fie atentă la aspectele situațiilor-stimul care sunt relevante pentru acea persoană. Cu alte cuvinte, atenția este un mecanism care face posibilă concentrarea conștientă asupra unor stimuli specifici, împiedicând, în același timp, stimulii irelevanți să îi distragă atenția.

Manifestarea fizică a atenției la copiii mici:

- Controlul asupra acțiunii consecvente a ochilor atunci când urmăresc și se concentrează asupra unei alte persoane sau când urmăresc obiectele care sunt utilizate (Ratzon, 2006).
- Tensionarea generală a mușchilor corpului, în special a mușchilor feței: încruntare, gura deschisă, fixarea cu ochii a unui obiect sau a unei persoane care vorbește.
- Interesul față de un nou stimul (Mahler, 1964).
- Pregătirea, tensiunea (Bermatz, 2006).

În primele luni de viață, nou-născuții învață cum să se acomodeze, astfel încât să fie în măsură să se calmeze în mediul lor, care este încărcat cu stimuli. În mijlocul tuturor stimulilor din jur, ei învață să se concentreze pe lucruri care sunt interesante și relaxante pentru ei, cum ar fi siluete, voci, senzații tactile și mirosuri semnificative. Acesta este modul în care bebelușii își dezvoltă atenția față de oameni, precum și față de stimuli senzoriali și emoționali din mediul lor. Toate acestea servesc drept bază pentru dezvoltarea competențelor emoționale, sociale și cognitive, care îi ajută să dezvolte relații și să supraviețuiască într-o lume saturată de stimuli (Klein & Sobelman, 2010). Din această discuție, reiese că durata atenției reprezintă o capacitate esențială în orice proces de învățare la copiii mici.

II.8 Perspective asupra strategiilor de predare

Asemeni unei strategii de învățare, o strategie de predare se definește ca diversitatea activităților menite să atingă un scop didactic, de o manieră optimă, având în vedere tipul de activitate și caracteristicile elevului. Cele mai eficiente strategii de învățare/ predare sunt cele care au cel mai mare impact asupra proceselor de gândire (Malitz & Malitz, 1993). Obiectivele predării sunt acelea de a motiva și de a atinge echilibrul cu mediul înconjurător. Scopul “behavioriștilor” este acela de a simți plăcerea și de a evita durerea. Obiectivele de “abordare prin mediere” sunt acelea de a face posibil pentru copil să dobândească în fiecare experiență instrumentele care ar face mai ușoară gestionarea mai bună a experiențelor viitoare. (Saroff et al., 2004).

Strategii de predare care integrează tactici speciale concepute pentru copilăria timpurie

Strategiile folosite în mediile educaționale pentru vârstele fragede iau în considerare, în timpul interacțiunii cu copiii mici, nevoile lor cognitive, sociale și motorii (Levin, 1999; Saroff et al, 2004; Bar-el, 1996). Strategiile de predare identificate în acest studiu, care contribuie la extinderea duratei atenției la copiii mici, includ următoarele:

predarea vocabularului prin recitări și scurte povestiri (Kozminsky, 2002); crearea (Ziv, & Ziv, 2010; Shafir, 2003); formularea de întrebări (Stoppard, 1992, Malitz & Malitz, 1993); repetarea și rimele (Rivlin, 1995), muzica (Ron, 2003; Turel, 2008); și mișcarea prin utilizarea de accesorii (Witkover-Friedman, 1970; Baucher, 1988).

Potrivit lui Klein & Sobelman (2010), cel mai bun tip de învățare se produce atunci când copiii și adulții sunt angajați într-o activitate împreună. Activitatea ar trebui să fie plăcută și interesantă pentru copii. Ar trebui să fie, de asemenea, adecvată pentru obiectivele educaționale stabilite de adultul care are grijă de copil și potrivită, firească și valoroasă pentru copil. Aceste strategii par a fi adecvate pentru obiectivele educaționale ale educației copiilor mici. Următoarea secțiune prezintă cadrul conceptual al acestui studiu și abordează opțiunile metodologice la care s-a recurs pentru atingerea obiectivelor acestei cercetări.

III. DESCRIEREA CERCETĂRII PEDAGOGICE PRACTICE

III.1 Cadrul conceptual

Cadrul conceptual abordează reorganizarea agendei din grădinițele private, în conformitate cu percepțiile cadrelor didactice cu privire la strategiile de predare care vizează durata atenției la copiii cu vârsta între unu și doi ani, în timpul ședințelor de învățare în grup. Cadrul conceptual include caracteristicile de dezvoltare ale copiilor mici, percepțiile cadrelor didactice, strategiile de predare, durata atenției, și ședințele de învățare în grup. O reprezentare vizuală a cadrului conceptual este prevăzută în Figura 1.

Figura 1: Cadrul conceptual al studiului.

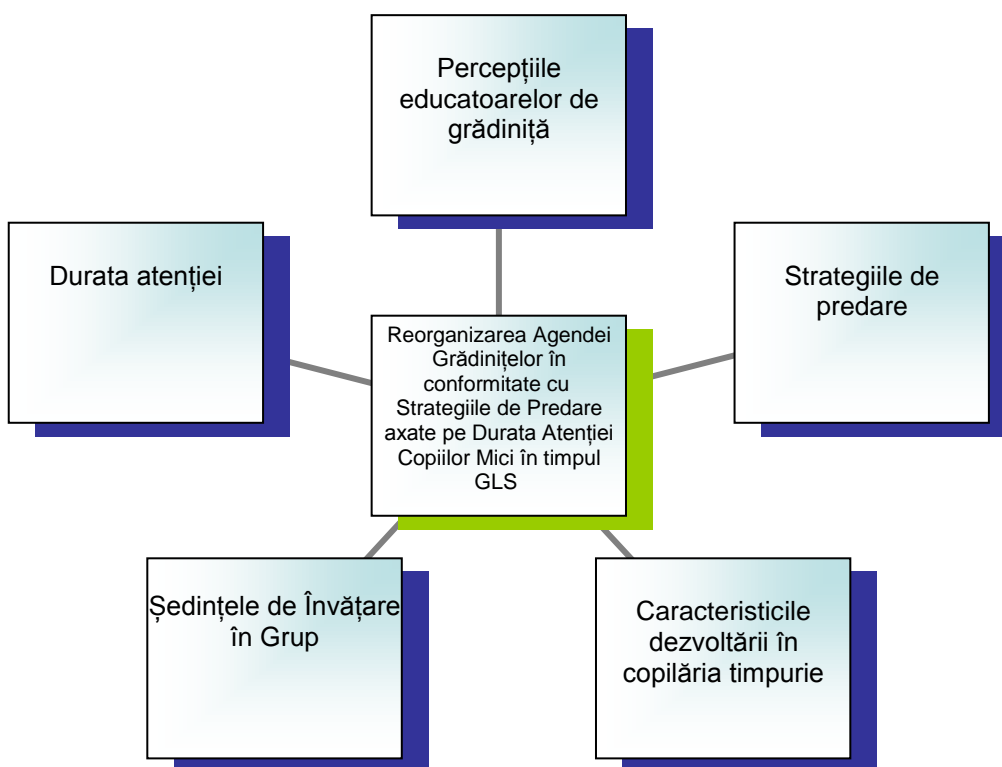


Figura 1 arată că agenda grădinițelor ar trebui să fie reorganizată în funcție de percepția cadrelor didactice referitoare la strategiile de predare care se axează pe durata atenției copiilor mici în timpul ședinței de învățare în grup. Percepțiile cadrelor didactice de la grădinițe le ghidează, de obicei, activitatea practică, fiind, prin urmare, relaționate cu strategiile de predare la care recurg în timpul ședințelor de învățare în grup, în conformitate cu durata atenției copiilor mici.

Acest studiu a urmărit să testeze percepțiile cadrelor didactice din grădinițe în conformitate cu strategiile de predare pe care le-au folosit și modul în care strategiile au afectat durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup. Examinarea tuturor acestor concepte din câmpul de cercetare a condus la termenul de “reorganizare” a agendei zilnice a grădinițelor în ceea ce privește predarea la copiii mici și creșterea duratei lor de atenție.

III.2 Raționamentul cercetării

Abordarea prin cercetare cantitativă, de toate tipurile, nu a răspuns tuturor nevoilor acestei cercetări, întrucât conform acestei abordări, cercetarea necesită o prelevare de probe la scară largă, face uz de instrumente de măsurare structurate și scopul său este acela de a examina relația dintre variabile, de a confirma sau infirma ipoteze (Tzabar, 1997), precum și de a evalua și măsura comportamentul uman cu precizie, validitate și fiabilitate, cu ajutorul unor instrumente statistice (Hamersley & Atkinson, 1995).

De aceea, abordarea de cercetare aleasă pentru efectuarea acestei cercetări a fost abordarea calitativă, incluzând o mică parte a rezultatelor cantitative. Cercetarea calitativă a fost aleasă ca o abordare potrivită pentru această cercetare, deoarece este descriptivă. Datele au fost colectate sub forma unor descrieri verbale. Cercetarea calitativă excelează prin deschidere și flexibilitate. Ea a ieșit din cadrele terenului și a obținut datele din mediul natural. Acest lucru a făcut posibil să se ajungă la înțelegerea în profunzime și la descrierea întregii situații așa cum a fost ea de fapt observată. Dezvăluirea percepțiilor cadrelor didactice din grădinițe și a factorilor de decizie a permis înțelegerea directă a proceselor interne, deoarece sensibilitatea, capacitatea de absorpție, deschiderea și înțelegerea în ceea ce privește ocurențele din domeniul cercetat au fost principalele instrumente în acest tip de cercetare (Tzabar, 1997).

Prin urmare, cercetarea noastră a fost realizată în conformitate cu strategia studiului de caz, deoarece scopul cercetării a fost de a examina comportamentul uman, alcătuit din tipare fixe, de a înțelege realitatea care a fost investigată sub toate aspectele sale, de a înțelege procesele și semnificația lor, precum și interpretarea dată de către subiecți acestei realități (Yosifon, 2006).

În concluzie, această cercetare a fost efectuată în principal în funcție de abordarea cercetării calitative, deoarece majoritatea datelor colectate au fost sub formă de descrieri verbale. Cu toate acestea, variabila dependentă a fost măsurată cantitativ în termeni de timp (minute). În plus, variabila independentă a “strategiilor de predare” a fost examinată calitativ, punând accentul pe tipurile de strategii și adecvarea la caracteristicile de vârstă ale copiilor

mici. În același timp, strategiile didactice au fost examinate cantitativ în ceea ce privește numărul de strategii de predare folosite în timpul GLS.

III.3 Procedura de cercetare

Domeniul de cercetare este o grădiniță privată din Regiunea Centrală a Israelului. Cercetarea s-a axat pe un grup de copii mici. Acest grup a inclus douăzeci și patru de elevi cu vârste între unu și doi ani, care au fost educați de către o echipă care a inclus o educatoare cu pregătire de specialitate și trei îngrijitori. Una dintre persoanele care i-au îngrijit a funcționat ca persoană responsabilă de clasă în timpul orelor de după-amiază și în ziua liberă a educatoarei. Educatoarea a lucrat part-time (o jumătate de zi) până la prânz și două zile lungi până la orele după-amiezii. Cercetătorul este proprietarul lanțului de grădinițe, care operează de 17 de ani. Cercetătorul a reprezentat în acest lanț directorul. Tabelul 2 prezintă metodele de colectare a datelor utilizate în funcție de populația de cercetare.

Tabelul 2: Metodele de colectare a datelor conform populației studiate în funcție de etapa cercetării

ETA PA	METODELE	PARTICIPANȚII	OBIECTIVUL
1	Observația deschisă nr. 1	2 educatori de grădiniță (un îngrijitor șef și un ajutor) 2 grupuri de 6 copii cu vârsta între 1-2 ani în ședințele de învățare în grup	De a surprinde tot ce s-a întâmplat în mediul grupului și de a identifica toate categoriile
2	2 Interviuri semi-structurate	* 2 cadre didactice de grădiniță	De a dezvălui percepțiile educatorilor asupra duratei atenției copiilor mici și asupra strategiilor didactice utilizate în timpul GLS
	1 Interviu semi-structurat	* 1 director de la departamentul de educație al municipalității	
3	Observația deschisă nr. 2	1 cadru didactic de grădiniță și un alt grup de 12 copii mici	De a colecta date suplimentare pentru răspunsurile la întrebările de cercetare
	Observația deschisă nr. 3	1 ajutor de la grădiniță and și un alt grup de 12 copii mici	
4	Analiza documentelor curriculare	-----	De a valida datele prin triangulare

IV. REZULTATELE CERCETĂRII

Acest studiu a abordat cele percepții cadrelor didactice din grădinițe în ceea ce privește durata atenției copiilor mici cu vârsta între unu și doi ani în timpul ședințelor de învățare în grup, precum strategiile de predare utilizate în timpul acestor ședințe. Pentru a putea examina această problemă, studiul s-a concentrat pe o ședință de învățare în grup, precum și pe o ședință de creativitate de grup, care au reprezentat un eșantion al activităților de zi cu zi care au avut loc în grădiniță, ca punct de plecare în analiza acestor întrebări.

În constatările la care s-a ajuns pe baza interviurilor, observațiilor și documentului, au existat elemente care au fost deosebite, importante, interesante și repetitive. Aceste elemente au fost definite drept categorii de analiză (Tzabar Ben Yehoshua, 1997). Concluziile care au reieșit din analiza de conținut sunt prezentate în funcție de întrebările de cercetare.

IV.1 Rezultatele evidențiate de întrebarea de cercetare nr. 1

Analiza de conținut a subliniat relevanța unor diverse strategii: “Recitări și scurte povestiri”, “Repetiție și rimă”, “Formularea unor întrebări”, “Muzica”, “Mișcarea prin utilizarea de accesorii”, “Cutia cu surprize”, “Creația și creativitatea”. Cu alte cuvinte, integrarea de multiple strategii de predare a fost evidențiată drept o strategie pentru menținerea și extinderea duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup. Figura 2 constituie o reprezentare vizuală a diferitelor strategii de predare, așa cum s-au evidențiat ele din constatări. Aceste strategii sunt prezentate în **Figura 2** ca modelul *It’s (Integrated Teaching Strategies) Always Play* (Întotdeauna este vorba despre joacă).

Figura 2: Strategiile de predare utilizate de cadrele didactice de la grădiniță cu copiii mici în timpul ședințelor de învățare în grup (Modelul ‘It’s Always Play’).

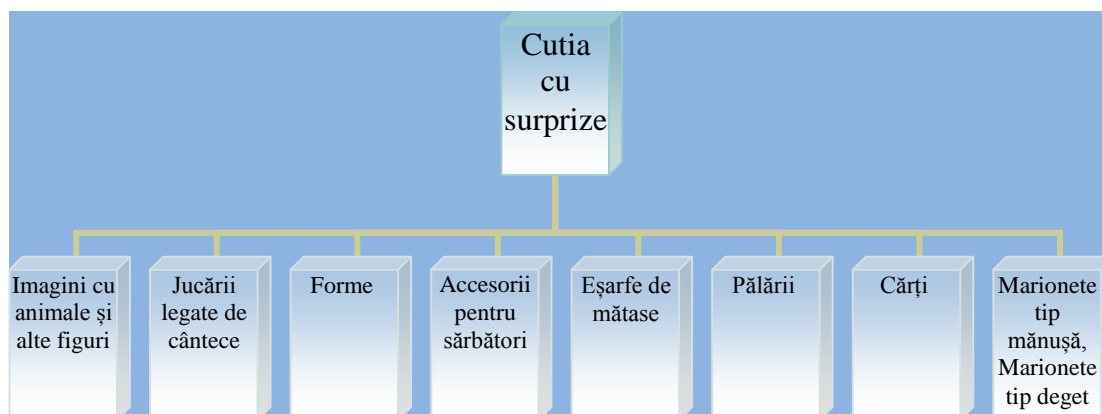


“Always Play” este un acronim în limba ebraică, fiecare literă reprezentând inițiala uneia dintre cele șapte strategii (Bismanovsky & Bocos, 2011). Modelul “*IT’S Always Play*” se bazează pe învățarea mediată (Klein, 1985; Feuerstein & Egozi, 1987) prin predarea mediată la copiii mici. El scoate în evidență faptul că învățarea în copilăria timpurie se produce în timp ce copiii mici se joacă și experimentează diverse lucruri. Învățarea în grupuri ar trebui să integreze o varietate de strategii în scopul de a face ca procesul de învățare să fie semnificativ și plăcut pentru copiii mici și pentru a le extinde durata de atenție. Această concluzie este susținută de literatura de specialitate care afirmă că există încercări care conduc la crearea de ajutoare în predare menite să îmbunătățească sau să mențină abilitățile cognitive (Klein & Yablon, 2008), una dintre acestea fiind atenția, care este considerată ca o condiție prealabilă pentru orice acțiune conștientă (Ratzon, 2006). Acest model a adăugat informații referitoare la punerea în aplicare a teoriei, susținând că un mediu în care predomină caracterul ludic, inclusiv în ceea ce privește experiențele lingvistice, promovează dezvoltarea copilului mic. (Klein & Yablon, 2008)

Mai mult decât atât, una din strategiile relevate ca unică și originală este strategia “Cutiei cu Surprize”.

Caseta cu surprize a ajutat la menținerea interesului copiilor mici și i-a încurajat să fie implicați mental în timpul sesiunii. Rezultatele au arătat, de asemenea, faptul că accesoriile care ieșeau din casetă (a se vedea Figura 3) au demonstrat vizual conceptele și au dus la concretizarea ideilor și termenilor care anterior erau abstracți. De aceea, cutia cu surprize a apărut ca o strategie de predare a vocabularului și se menținere și sporire a atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup. **Figura 3** prezintă tipurile de accesorii care au fost găsite în unele cutii la grădinița investigată.

Figura 3: Accesoriile găsite în cutiile cu surprize ale cadrelor didactice de grădiniță



Cadrelor didactice din grădiniță au mărturisit că accesoriile din cutii sunt înlocuite în timpul săptămânii sau lunii conformitate cu modificarea problemelor și obiectivele lor. Această constatare poate fi explicată prin caracteristicile de vârstă ale copiilor mici. Elementul surpriză este necesar la acest grup de vârstă, datorită tendinței copiilor mici de a se agăța de obiecte și de a nu le da drumul. Astfel, cutia cu surprize poate fi asociată cu o cutie magică care conține diferite obiecte care apar periodic și mențin interesul și atenția copiilor mici. Ritualul constant al obiectelor care apar și reapar se relaționează direct cu caracteristicile de vârstă ale copiilor mici care se agăța de ceea ce le este familiar pentru că îl percep drept un loc al siguranței și încrederii.

IV.2 Rezultatele evidențiate de întrebarea de cercetare nr. 2

Constatările care au decurs din a doua întrebare au arătat că:

- Durata atenției copiilor mici din timpul ședințelor de învățare în grup cu cadrele didactice din grădinițe a fost de aproximativ treizeci minute.
- Unele dintre cadrele didactice au perceput durata atenției copiilor mici ca fiind limitată și ca neputând fi extinsă pentru mai mult de zece minute, acolo unde unele cadrele didactice au perceput durata atenției copiilor mici ca pe un mecanism care poate fi extins.
- Convingerile cadrelor didactice din grădinițe referitoare la capacitățile copiilor mici este o pre-condiție pentru extinderea cu succes a duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.
- Grădinițele au înțeles că atunci când sunt folosite instrumentele adecvate, durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare de grup ar putea fi extinsă de trei până la șase ori.

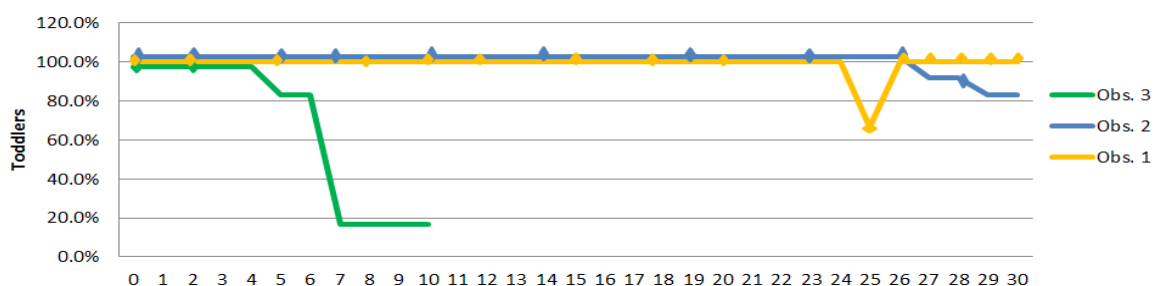
Constatările cantitative

Datele cantitative au fost colectate prin intermediul observațiilor. Datele se referă la următoarele:

1. Minutele din timpul ședinței în care a existat o schimbare și o comutare a strategiilor de predare.
2. Minutele din timpul ședinței în care a existat o modificare a numărului de copii mici care au demonstrat o atenție deplină.

Figura 4 include datele cantitative care au fost colectate în timpul celor trei observații.

Figura 4: Măsurarea duratei atenției copiilor mici în timpul GLS (compararea observațiilor)



Legenda: Toddlers = Copii mici

Figura 4 prezintă gama duratei atenției copiilor mici pe parcursul a trei observații cu privire la ședințele de învățare în grup. Observație nr. 1 este reprezentată de linia galbenă. Observația nr. 2 este reprezentată de linia albastră și observația nr. 3 este reprezentată de linia verde. Punctele reprezintă modificările strategiilor în timpul ședințelor, în conformitate cu timpul (minutele) în care strategia a fost schimbată.

Prin compararea datelor din cele trei observații, putem vedea că până și utilizarea unui număr mare de strategii (4-7) în timpul ședințelor de învățare în grup este insuficientă, chiar dacă acestea sunt adecvate pentru copilăria timpurie. Cu toate acestea, frecvența de schimbare a strategiilor este critică pentru menținerea duratei atenției copiilor mici, deoarece, fără o schimbare a strategiilor pe parcursul ședinței, ar fi dificil, dacă nu imposibil, să se mențină atenția copiilor mici cu vârsta între 1-2 ani și pentru doar 5 minute.

În plus, se poate, de asemenea, observa că fiecare schimbare de strategie se face la aproximativ 3 minute în medie. Simpla schimbare a strategiilor face posibil ca educatoarea să mențină durata atenției copiilor mici până în minutul 24 al ședinței. Mai mult decât atât, începând cu minutul 25 al ședinței, unii copii încep să își piardă atenția pentru un motiv oarecare, afectând astfel atenția grupului. În scopul de a relua atenția pierdută și în scopul de a

menține atenția majorității copiilor mici în cadrul grupului, sau a mării majorități a acestora, este necesar să se schimbe strategia la fiecare minut sau la fiecare două minute, până la sfârșitul sesiunii.

S-ar putea concluziona că educatoarele de grădiniță care ar fi interesate în continuarea ședinței până la 30 de minute ar trebui să își schimbe strategia didactică la fiecare minut sau două, începând din minutul 24 și până la minutul 30. Cu toate acestea, întrebarea este dacă această prelungire ar fi eficientă, din moment ce în pofida faptului că ședința a fost extinsă, în general, la 30 de minute, durata atenției copiilor mici între schimbările de strategie a fost redusă de la 3 minute în medie la 1-2 minute în medie.

Unul dintre obiectivele educației și predării la vârstele timpurii este prelungirea duratei atenției copiilor mici, ca o competență de bază care i-ar putea ajuta în procesul de gândire, precum și în procesul de învățare. Pentru a ajunge în punctul în care 100% din copii mici ar avea succes, adică ar reuși să își mențină atenția până la sfârșitul ședinței de grup, ar fi de dorit ca ședința să se încheie după 25 de minute. Acest lucru se datorează faptului că în ultimele 5 minute ale ședinței, unii copii mici ar plăti prețul de a se confrunta cu o durată mai scurtă a atenției între schimbările de strategie și asta i-ar face să se simtă frustrați.

În plus, a devenit evident faptul că și cadrele didactice din grădiniță plătesc un preț mai mare la nivelul efortului pe care l-ar investi în ultimele 5 minute ale ședinței, comparativ cu primele 25 de minute ale ședinței. Într-o sesiune de 30 de minute - educatoarele își schimbă strategia la fiecare 3 minute în medie până la scurgerea primelor 25 de minute, în timp ce în ultimele 5 minute ale ședinței, își schimbă strategiile la fiecare 1-2 minute în medie.

Cu toate acestea, putem vedea clar că 80% din copiii mici au reușit oricum să își mențină atenția deplină până la sfârșitul ședinței de 30 de minute, ceea ce subliniază capacitatea majorității copiilor de a realiza această sarcină. De aceea, cadrele didactice din grădiniță, care sunt interesate în a avea 30 de minute per ședință, ar fi în măsură să facă acest lucru în cazul în care în ultimele 5 minute de ședință, și-ar reorienta strategiile la fiecare 2 minute în medie.

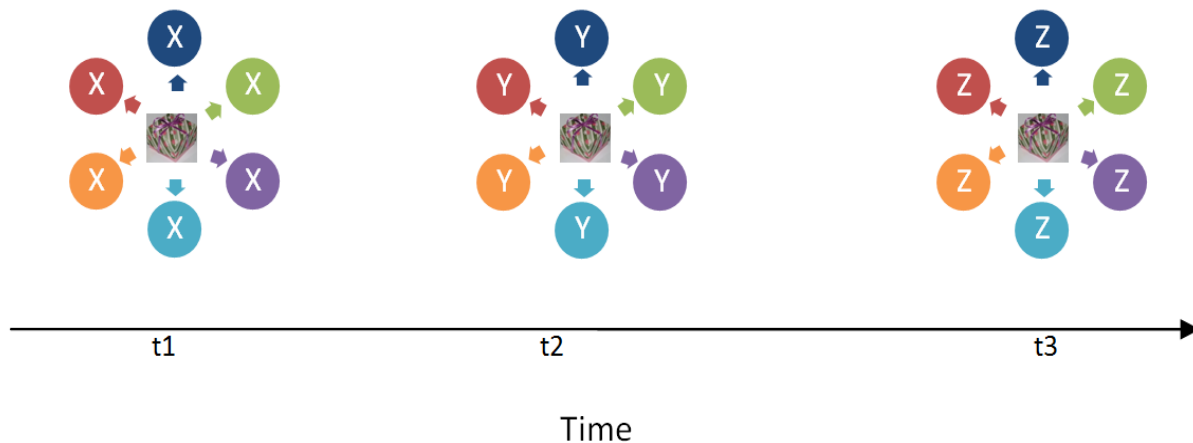
IV.3 Rezultatele evidențiate de întrebarea de cercetare nr. 3

Constatările care au decurs din a treia întrebare au arătat că:

- Au fost utilizate strategii specifice în conformitate cu principiile specifice pentru păstrarea atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.
- Percepțiile cadrelor didactice din grădinițe în ceea ce privește strategiile de predare care vizează durata atenției copiilor mici s-au manifestat prin alegerea efectivă a strategiilor specifice și prin modul în care au fost utilizate în timpul ședințelor.

- Îngrijitoarea nu a avut suficiente strategii didactice care ar putea-o ajuta în a-i determina pe copii să se concentreze și să își focalizeze atenția.
- “Cutia cu surprize” a fost percepută ca o strategie de predare ce poate fi folosită în timpul ședințelor de învățare în grup cu copiii mici. Strategia “cutiei cu surprize” a fost însoțită de un ritual, inclusiv un cântec de deschidere, punerea accesoriului înapoi în cutie, încheindu-se cu un gest de la revedere.
- Există o reorganizare a agendei de zi de zi cu zi de la grădiniță pentru copiii mici în funcție de percepțiile grădiniței. O mare parte a agendei include ședințe de învățare în grup.
- S-a descoperit un principiu unic în timpul observației asupra activității cu “cutia cu surprize” în ședința de învățare, și anume **principiul “unu-unu-unu”**. Potrivit acestui principiu, educatoarea de grădiniță care a acționat cu “cutia cu surprize” pentru integrarea unui cuvânt cu o imagine a utilizat de fiecare dată un accesoriu (imagine) pentru fiecare copil. **Figura 5** prezintă principiul “Unu-Unu-Unu”.

Figura 5: Principiul “Unu-Unu-Unu” așa cum a apărut în timpul activării cu “cutia de surprize”



Legenda: Time = Timp

Figura 5 prezintă o parte a ședinței de învățare în grup când a fost activată strategia “cutiei cu surprize”. Activitatea descrisă a avut loc de trei ori, de fiecare dată cu un alt accesoriu (x, y sau z). Întreaga activitate a durat aproximativ zece minute. Cele șase cercuri colorate reprezintă cei șase copii mici care au participat la ședință. Literele din interiorul cercurilor reprezintă tipul de accesorii care i-a fost dat fiecărui copil (cum ar fi: fluturi pe băț, păpuși în formă de pește, eșarfe de mătase). Timpul ședinței este reprezentat prin t1, t2, t3. De fiecare dată au ieșit din cutie șase imagini similare sau identice și toți copiii mici au acționat cu ele pe

muzică. După două sau trei cântece și recitări cu accesoriul, acesta “a mers la culcare”, în cutie, și alte șase imagini similare au apărut. Se poate concluziona că principiile de “**Unu-Unu**”, ritm, succesiune și continuitate au fost importante pentru reușita acestei strategii, în special, și a strategiei “Întotdeauna este vorba despre joacă”, în general. Acestea se aplică în scopul de a extinde și menține durata atenției copiilor mici în timpul sesiunilor de învățare în grup.

V. CONCLUZII

Accentul acestei cercetări a fost pe durata atenției copiilor mici în timpul ședinței de învățare în grup. Scopurile și obiectivele acestei cercetări au fost acelea de a umple golul de cunoaștere referitor la strategiile de predare care pot fi utilizate pentru a extinde durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup, pentru a recomanda o reorganizare a percepției cadrelor didactice în conformitate cu durata atenției copiilor mici și pentru a oferi o reorganizare a agendei zilnice a grădinițelor private, în scopul de a mări durata atenției acestor copii. Scopurile și obiectivele cercetării au fost atinse. Acest capitol prezintă concluziile parțiale extrase din analiza constatărilor în ordinea întrebărilor de cercetare.

V.1 Concluziile factuale

Concluziile care decurg din Întrebarea de cercetare nr. 1

- Șapte strategii specifice au fost utilizate de către cadrele didactice din grădinițe ca instrument de predare a cunoștințelor largi și a unui vocabular nou la copiii mici, vizând mai ales creșterea implicării lor și extinderea duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.
- Integrarea strategiilor de predare multiple reprezintă un nou model al strategiei de extindere a duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare de grup. Acest nou model se numește “Întotdeauna este vorba despre joacă”.
- O nouă strategie didactică a fost identificată: “Cutia cu surprize”.

Concluziile care decurg din Întrebarea de cercetare nr. 2

Pentru a extinde durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup, cadrele didactice din grădinițe ar trebui să creadă în capacitățile copiilor mici și ar trebui să aibă percepții pozitive în ceea ce privește durata atenției copiilor mici.

Figura 6 și Figura 7 arată efectele percepțiilor cadrelor didactice din grădiniță asupra duratei atenției copiilor mici în timpul GLS.

Figura 6: Cercul virtuos: Efectul percepțiilor negative ale cadrelor didactice din grădiniță asupra duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup

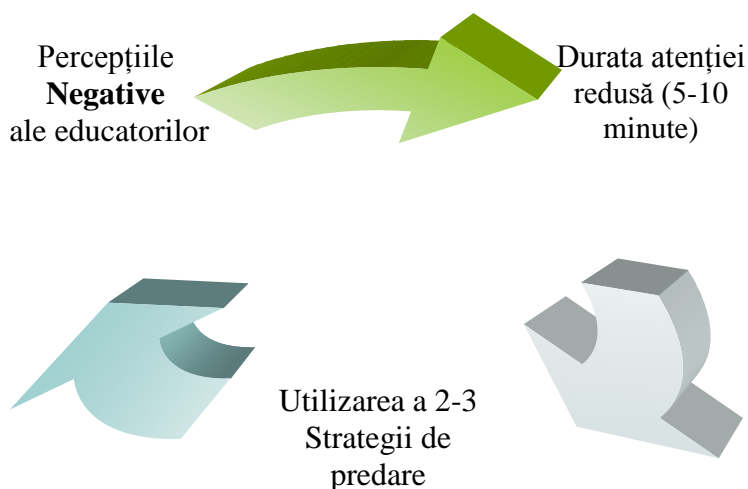


Figura 7: Cercul virtuos: Efectul percepțiilor pozitive ale cadrelor didactice din grădiniță asupra duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup

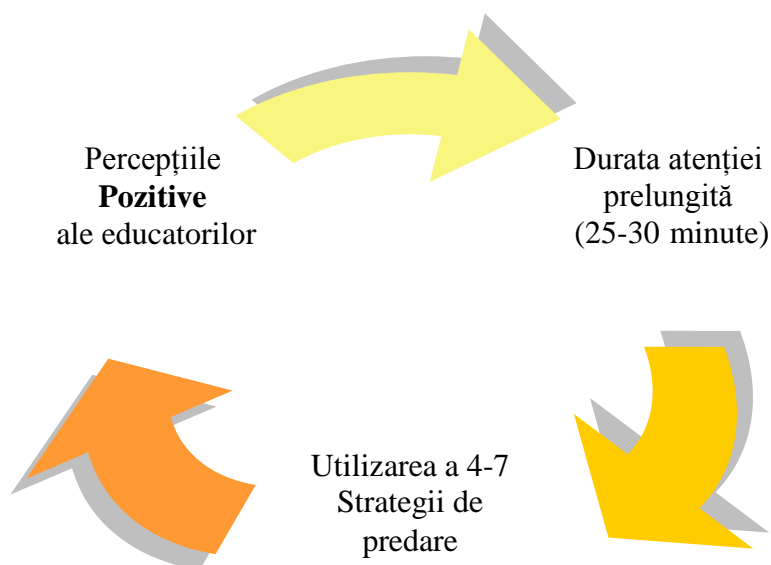


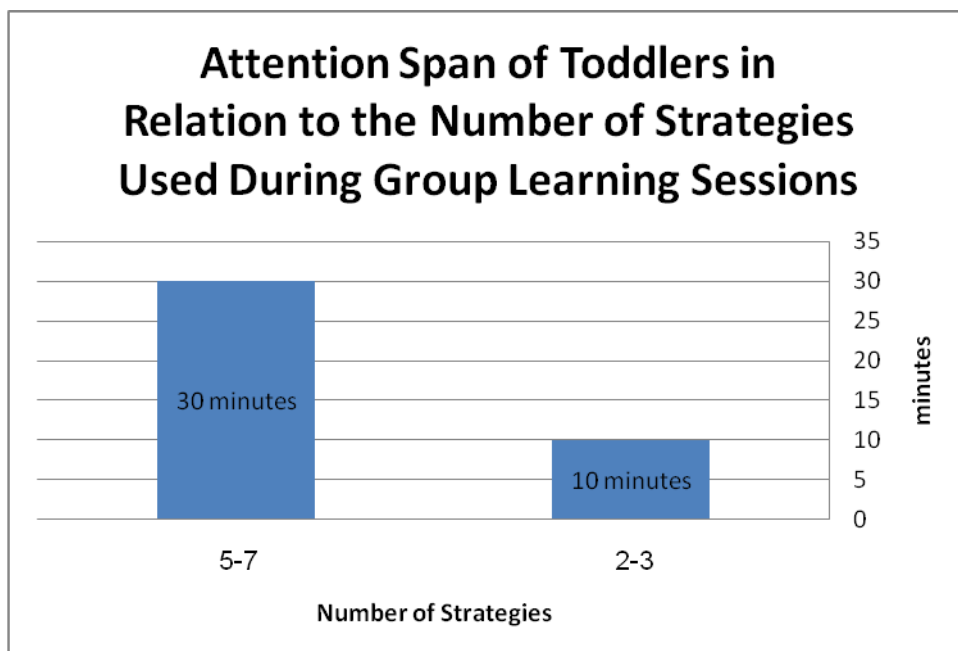
Figura 6 și **Figura 7** arată că ori de câte ori cadrele didactice din grădiniță au crezut că era imposibil să se extindă durata atenției copiilor mici pentru mai mult de zece minute - acest mod de gândire le-a ghidat comportamentul și acțiunile. Ele au folosit doar două sau trei strategii în timpul ședințelor de învățare în grup. Astfel, durata de copii mici “atenția a fost scurt. Apoi, descoperind că durata atenției copiilor mici a fost scurtă, au considerat că nu o vor putea prelungi mai mult, așa încât în următoarea sesiune au utilizat din nou doar 2-3 strategii și așa mai departe. (Figura 6)

Pe de altă parte, ori de câte ori cadrele didactice au crezut că era posibil să se extindă durata atenției copiilor mici la mai mult de zece minute - acest mod de gândire le-a ghidat comportamentul și acțiunile și au reușit să extindă durata atenției copiilor mici până la mai mult de treizeci de minute, prin utilizarea mai multor strategii ale strategiei “*Întotdeauna este vorba despre joacă*” (Figura 7). Astfel, contrar literaturii de specialitate, se concluzionează că în conformitate cu percepțiile cadrelor didactice din grădiniță este într-adevăr posibil să se extindă durata atenției copiilor mici cu vârsta între unu și doi ani în timpul ședințelor de învățare în grup. Se poate concluziona că percepțiile cadrelor didactice din grădiniță au efect asupra capacității copiilor mici de a-și extinde durata atenției în timpul ședințelor de învățare în grup.

Mai mult, cadrele didactice din grădiniță au susținut că a contat numărul de strategii utilizate atunci când au vorbit despre durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare de grup.

Figura 8 prezintă gama de durate ale atenției copiilor mici în funcție de numărul de strategii utilizate de către cadrele didactice în timpul ședințelor de învățare în grup.

Figura 8: Durata atenției la copiii mici raportată la numărul strategiilor utilizate în timpul GLS.



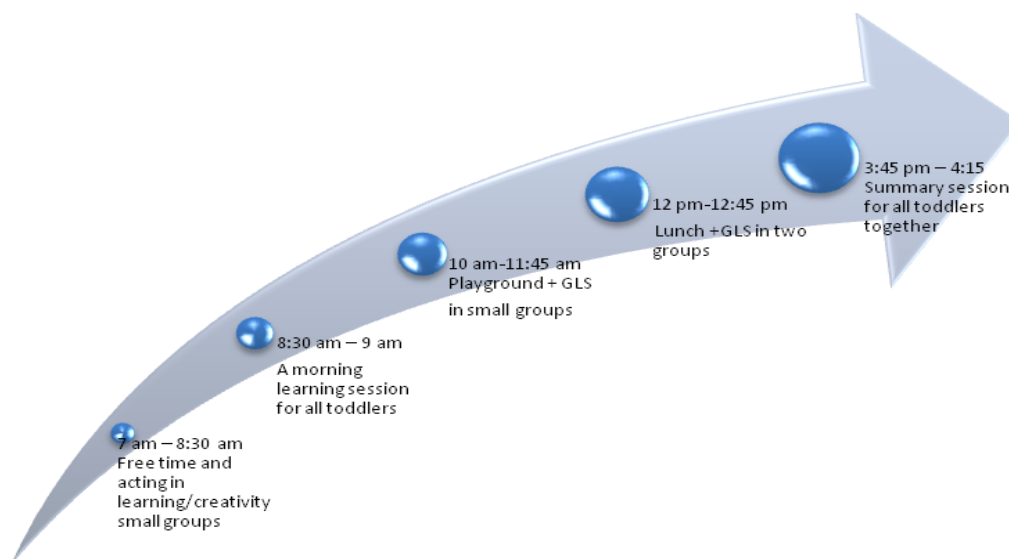
Legenda: Number of Strategies = Număr de strategii

Figura 8 arată că prin intermediul “Strategiei integrate de predare” a fost posibil să se extindă durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup, deoarece mai multe

strategii au fost folosite astfel încât să fie posibilă menținerea unui atenției mai mari în rândul copiilor mici.

O altă concluzie interesantă care a fost generată de constatările privește reorganizarea agendei zilnice a grădiniței. Agenda zilnică trebuie să includă numeroase ședințe de învățare în grup pentru extinderea duratei atenției copiilor mici. Figura 9 descrie structura ședințelor de învățare în grup pe parcursul agendei zilnice.

Figura 9: Planificarea ședințelor de învățare în grup (GLS) în agenda zilnică a unei grădinițe private așa cum rezultă ea dintr-un document curricular (propunere personală)



Legenda:

7-8:30 - Timp liber și activitatea în mici grupuri de învățare/ creativitate

8:30-9 - O ședință de învățare de dimineața pentru toți copiii mici

10-11:45 - Locul de joacă și GLS în grupuri mici

12-12:45 - Prânzul + GLS în două grupuri

3:45-4:15 - Ședință rezumativă pentru toți copiii mici împreună

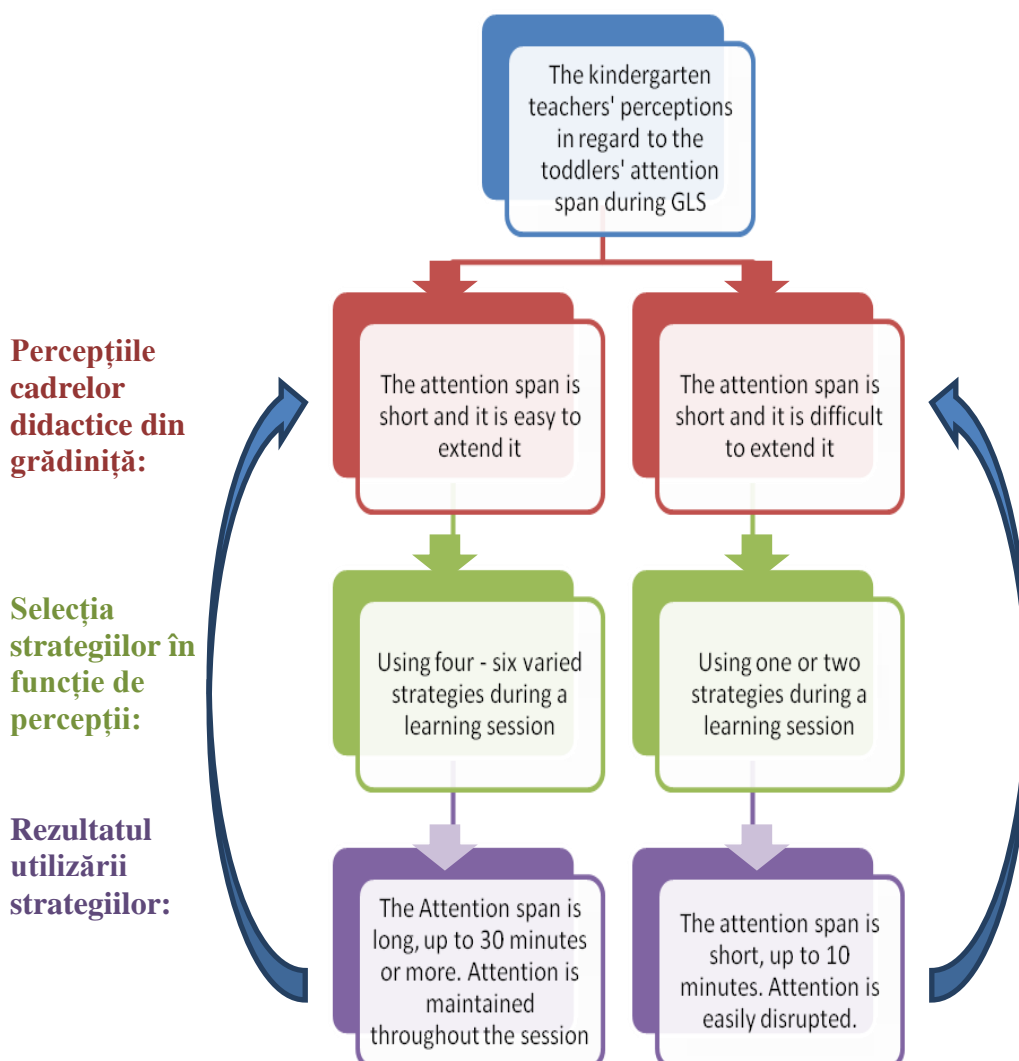
Figura 9 arată că în grădinița privată, există cinci ședințe care au avut loc în timpul zilei, deși programul poate fi schimbat de la o grădiniță la alta.

Concluziile care decurg din Întrebarea de cercetare nr. 3

Durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup depinde de numărul de strategii adecvate utilizate de cadrele didactice în timpul ședințelor de învățare de grup. Învățarea în grupuri cu copii mici ar trebui să integreze cel puțin patru strategii diferite ale modelului “*Întotdeauna este vorba despre joacă*”, în scopul de a face procesul de învățare semnificativ și plăcut pentru copii și pentru a le extinde durata atenției până la treizeci de minute pe ședință.

Mai mult decât atât, percepțiile grădinițelor, în conformitate cu durata atenției copiilor mici, afectează selecția strategiilor, prezentate în Figura 10, care arată relația dintre percepțiile cadrelor didactice ale grădiniței cu privire la durata atenției și selecția strategiilor de predare, precum și dintre strategiile de predare folosite în timpul unei ședințe de învățare și durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup. Se mai poate concluziona că educatorii ale căror percepții au fost pesimiste în ceea ce privește durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup au ales să utilizeze două sau trei strategii de predare și au pregătit o ședință scurtă pentru durata atenției care era de așteptat în opinia lor. Acesta a fost, de asemenea, modul în care a apărut și rezultatul deciziei lor.

Figura 10: Efectul percepției cadrelor didactice de grădiniță asupra selecției strategiilor de predare din modelul “Întotdeauna este vorba despre joacă” precum și asupra procesului și rezultatelor ședinței



Legenda:

Percepțiile cadrelor didactice cu privire la durata atenției copiilor mici în timpul GLS

Percepțiile cadrelor didactice din grădiniță:

Durata atenției este scurtă și ușor de extins

Durata atenției este scurtă și dificil de extins

Selectarea strategiilor în funcție de percepții:

Utilizarea a 4-6 strategii variate în timpul unei ședințe de învățare

Utilizarea a 1-2 strategii în timpul unei ședințe de învățare

Rezultatul utilizării strategiilor:

Durata atenției este lungă, de până la 30 de minute sau mai mult. Atenția se menține pe întreg parcursul ședinței

Durata atenției este scurtă, de până la 10 minute. Atenția este ușor disturbabilă.

Figura 10 prezintă efectul circular între variabile. Figura arată că a existat o relație între percepțiile cadrelor didactice cu privire la durata atenției copiilor mici și selectarea strategiilor de predare din modelul “Întotdeauna este vorba despre joacă”, precum și între strategiile de predare utilizate, practic, în cursul ședințelor de învățare în grup și durata atenției copiilor mici.

Așa cum se aștepta îngrijitoarea, ședința s-a încheiat după doar zece minute. Cu toate acestea, cadrele didactice ale căror percepții în ceea ce privește durata atenției au fost optimiste, au ales să acționeze prin utilizarea unui număr mare de strategii variate, care le-au ajutat să mențină atenția copiilor mici în timpul ședințelor, care au durat până la 30 de minute sau mai mult.

V.2 Concluziile teoretice

La nivel teoretic, dovezile arată că este posibil pentru copiii mici de la unu până la doi ani să învețe în timpul ședințelor de învățare de grup. În grădiniță există ședințe de învățare în grup care au loc de mai multe ori de-a lungul zilei. În timpul acestor ședințe, există un mod simplu de a spori durata atenției copiilor mici.

În plus, atenția copiilor este ca o coardă care tinde să se destindă și este de așteptat să fie ocazional întinsă de către cadrele didactice, prin utilizarea unor tehnici unice. Cadrele didactice care lucrează cu copiii de vârste fragede sunt un soi de magicieni care scot de fiecare dată un alt iepure din pălărie, ca o cutie cu surprize, de exemplu.

Mai mult decât atât, comunicarea cu un grup de copii de vârste fragede trebuie să fie “suculentă” și să includă o varietate de strategii, mai degrabă decât să fie uscată și plictisitoare. Comunicarea “seacă” din timpul unei ședințe face ca durata atenției să fie mai

scurtă și, în consecință, face ca ședința să dureze mai puțin, în timp ce comunicarea “suculentă”, care este mult mai variată, ajută la atingerea unei durate a atenției mai mari și la extinderea ședinței de învățare cu copiii mici. Atenția acestora este un sistem flexibil, care poate fi prelungit în timpul ședințelor de învățare de grup, atunci când mai multe strategii de predare sunt utilizate de către educatorii calificați și bine pregătiți din grădinițe.

În cele din urmă, această cercetare introduce o schimbare, o reorganizare a percepției literaturii de specialitate și a Ministerului Educației din Israel, dezvăluind necesitatea de a include mai multe ședințe de învățare în grup în agenda zilnică a grădinițelor pentru copii mici cu vârsta între unu și doi ani, în scopul de a le crește durata atenției.

V.3 Contribuția la cunoaștere

Contribuția teoretică a acestui studiu constă în extinderea cunoașterii în educația timpurie a copiilor și în predarea în timpul ședințelor de învățare de grup. Această cunoaștere nouă este, de asemenea, un plus pentru teoriile lui Piaget, Vygotsky și Feuerstein din punctul de vedere al educației timpurii. Aceste noi cunoștințe pot servi ca un instrument pentru schimbarea, îmbunătățirea și promovarea proceselor educaționale în copilăria timpurie, ca de pildă în privința duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.

Pe scurt, a fost aleasă imaginea unui magician care scoate un iepure din pălărie pentru a descrie cum noul model” *Întotdeauna este vorba despre joacă*” iese din “pălăria” teoriilor despre dezvoltare și învățare.

Figura 11: O imagine a modelului “Întotdeauna este vorba despre joacă”



Modelul “Întotdeauna este vorba despre joacă” este un produs dezvoltat ca o strategie didactică integrată, bazată pe stadiul senzorio-motor al dezvoltării cognitive de la Piaget, al teoriei Zonei Proxime de Dezvoltare (ZPD) a lui Vygotsky și a învățării mediate a lui Feuerstein.

Modelul “Întotdeauna este vorba despre joacă” contribuie la extinderea cunoașterii sub aspectul cunoașterii educaționale implementate în grădinițe, în raport cu strategiile de predare care ar putea prelungi durata atenției copiilor mici cu vârste de la unu până la doi ani în timpul ședințelor de învățare în grup din grădinițe. Acest nou model poate ajuta cadrele didactice din grădinițe care lucrează cu programe de intervenție pentru a reuși să le predea copiilor mici și să le extindă durata atenției, în ședințele de învățare în grup încă din primele zile ale educației copiilor mici.

Acest studiu le este util celor care concep planurile de învățământ pentru programele de formare a cadrelor didactice din grădinițe, ajutându-i în căutarea unor modalități alternative de a educa generația următoare și de a o echipa cu cele mai bune instrumente pentru a face față în mod eficient provocărilor din lumea de mâine a educației (Passig, 2000).

V.4 Inovația în cercetare

Acest studiu este inovator sub mai multe aspecte:

În primul rând, subiectul investigat este nou în literatura de specialitate. Nu s-au identificat suficiente studii realizate în acest domeniu al strategiilor de predare pentru un grup de copii mici în ceea ce privește durata atenției lor, deoarece durata atenției copiilor mici este, de obicei, investigată în legătură cu învățământul special, axat pe lipsa de atenție și concentrare, și nu cu referire la copii mici cu o dezvoltare normală.

În plus, un nou tip de populație a fost investigat: un grup de șase copii mici cu vârsta între unu și doi ani, în timpul ședințelor de învățare în grup dintr-o grădiniță.

Mai mult decât atât, a fost descoperit un nou mod de predare la copiii mici din grădinițe: “*Strategia de predare integrată Întotdeauna este vorba despre joacă*” pentru predarea la copiii mici, care duce la îmbunătățirea și extinderea duratei atenției lor în timpul ședințelor de învățare în grup. În acest fel, noi cunoștințe teoretice au fost relevate cu privire la capacitatea cadrelor didactice din grădinițe de a spori durata atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup.

De asemenea, subiectul organizării ședințelor de învățare în grupuri încă de la vârsta de douăsprezece luni reprezintă un progres, mai ales atunci când este prezentat în contrast cu percepțiile Ministerului Israelian al Educației și ale factorilor de decizie din municipalitățile care consideră că predarea la copiii mici în grupuri în mediile educaționale este posibilă doar începând de la vârsta de trei ani.

Finalmente, o nouă strategie de predare a fost relevată: “Cutia cu surprize”, găsită în domeniul investigat ca o strategie unică de creștere a duratei atenției copiilor mici în timpul ședințelor de învățare în grup, nefiind identificată ca atare în literatura de specialitate (Bismanovsky & Bocos, 2011). Cea mai importantă inovație însă este plusul adus la percepțiile din literatura de specialitate asupra capacității copiilor mici de a-și extinde durata atenției în timpul ședințelor de învățare în grup din grădinițe până la treizeci de minute sau chiar mai mult decât atât.

REFERINȚE

Bar-El, Tz., 1996, *Encounters with Psychology*, 2nd edition, Even Yehuda: Reches. (Hebrew).

Baucher, A, 1988, "Good beginning." *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 59, 42, Flinchum, B. M.

Berman, R., 1997, Introduction to chapters in language acquisition. In: Shimron, Y., (Editor), *Studies in the Psychology of Language in Israel*, Jerusalem: Magnes publishers, The Hebrew University, (Hebrew).

Bermatz, 2006, "Attention Deficit Disorders in Children: Clinical and Treatment Characteristics" http://www.shrink4u.co.il/articles.asp?art_Id=26 accessed date: 5.3.11 (Hebrew).

Bismanovsky, S. Bocos. M., 2011. "Extending the Attention Span of Toddlers During Group Learning Sessions," in: Farkas et al (Eds.), *Articles*, Vol. 2 No. 2, Haifa, Israel: A.D. Atid Lekidum.

Bocoș. M. 2007. *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință

Bridges, W., 1991. *Managing Transitions: Making the Most of Change*, Wokingham: Addison-Wesley.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K., 2001. *Research Methods in Education*. (5th Ed.). London: Routledge/Falmer.

Dovrat, S., Otology, R., et al 2005, "The national task force for the advancement of education in Israel," *The National Education Program, Because Every Child Deserves More*, Tel Aviv: Docuprint ltd. (Hebrew).

Feuerstein, R., 1980, *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimore, USA: University Park Press.

Feuerstein, R., Egozi, M., 1987, *The Mediated Learning Theory and its Role in Teacher Training, Teaching Methods*, Israel: Ministry of Education and Culture (Hebrew).

Fox, A., 1995, *A Change as a Way of Life in Schools*, Israel, Gome.

Fullan, M., 1982. *The Meaning of Educational Change*. Columbia University: Teachers College Press.

Fullan, M.,G., 1994. "Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform". Systemic Reform: Perspectives on Personalizing

Gibton, D., 2003, "A Second-class Organizational Change and Leadership: Will They Walk Together?," In: *eye contact*, magazine moneran organization post-primary, Issue 128.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995, *Ethnography Principles in Practice*, 2nd ed, London and N.Y: Routhledge publishers.

Hargreaves,A., 2000 ,*Changing Teachers, Changing Times*, 370 Lexington.Av. N.Y

Klein, S. P., 1985. *A Smarter Child – Mental Flexibility in Early Childhood*, Ramat-Gan, Israel: Bar Ilan University, (Hebrew).

Klein, S.P., 2008, "The quality of the educational process: an interaction between children and adults; The characteristics of the mediated educational interaction and its affect on early childhood children," In: Klein, S.P., Yablon Y.,(Eds), *From Research to Action in Early Childhood Education*, Jerusalem: The Israeli National Academy of Science, (Hebrew).

Klein, S.P., Sobelman, R.V., 2010, *Together and Alone – The Inclusion of Children with Special Needs in Regular Early Childhood Education Settings*, Israel: The I.B. Harris Foundation, The L.A. Machado Chair for Research on Human Change Capability (Hebrew).

Klein, S.P., Yablon Y., (Eds), 2008, *From Research to Action in Early Childhood Education*, Jerusalem: The Israeli National Academy of Science, (Hebrew).

Koren-Kari, N., & Sagi, A., 2000, "Parental Dilemmas during Infancy: Going Out to Work and Selecting a Non-parental Caregiving Setting for Infants," In: Klein, S. P., *Infants*,

Toddlers, Parents and Caregivers – Studies on the Topic of Child Development in Israel.
Ramat Gan: Baker Center Publishing House, University of Bar Ilan (Hebrew).

Kozminsky, L., 2002, “Strategic Learning of New Words in the Context of a Story,” In:
Klein, P.S., Givon, D., (Editors), *Language, Learning and Literacy in Early Childhood*, Tel
Aviv: Ramot publishers, University of Tel Aviv (Hebrew).

Levin, M., (Editor), 1999, *Children and Senses – Guide for Kindergarten Teachers in
the Regular, Integrated and Special Kindergarten for Identifying Difficulties and
Learning about Teaching Methods for Working in Kindergartens*, Jerusalem: Maalot.
(Hebrew).

Lewin, K., 1991, “Group Decision & Social Change,” In: Swenson G. E. (eds), *Readings in
Social Psychology*. Holt Reinhart N.Y. 1952, pp. 459-473

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985, *Naturalistic Inquiry*, Beverley Hills: Sage publications.

Mahler, V., 1964, *Psychology*, Volume I, Tel Aviv.: Culture and Educational Operations
(Hebrew).

Malitz, A., & Malitz, Tz. 1993, *Teaching Strategies*, Israel: Institute for the
improvement of educational achievements (Hebrew).

Mevorach, M., 2008, “Organization, Structure and Planning for Early Childhood,” In: Klein,
S.P., Yablon Y., (Eds), *From Research to Action in Early Childhood Education*, Jerusalem:
The Israeli National Academy of Science, (Hebrew).

Mussen P.H., Conger, J., Kagan, J., 1998, *The Development of Children and Their
Personality*, Volumes I and II, Tel Aviv: Ladori publishers (Hebrew).

Passig, D., 2000, “Infants and Toddlers in Tomorrow's World,” In: Klein S.P., *Infants,
Toddlers, Parents and Caregivers – Studies on the Topic of Child Development in
Israel*, Orr Yehuda, Israel: Reches publishers Baker Center, University of Bar Ilan

Piaget, J., 1962, “Play, Dreams, and Imitation in Childhood,” in: Saroff, et al., (2004),
Child Development – Its Nature and Course, 3rd Edition, Volumes I, Tel Aviv, Israel:
The Open University (Hebrew).

Ratzon, M., 2006, *Early Childhood Development – Moving, Feeling and Learning in an Active Environment*, Tel Aviv: Ratzon publishers (Hebrew).

Ricklin, S., (Editor), 2001), *A Different Educator: Dr. Yael Dayan Talks to Gideon Levin*, Tel Aviv: Dyonon, University of Tel Aviv (Hebrew).

Rivlin, A., 1995, *Literature Glossary*, Tel Aviv: HaPoalim Library- HaKibbutz HaArtzi publishers (Hebrew).

Rom, A., et al 2005, *What is the Child Saying? Language Development in Children*, Tel Aviv: Mofet Institute (Hebrew).

Ron, H., 2003, “The Effect of Musical Perception on Absorbing the Mother Tongue, The Development of Memory and the Spatial Perception in Early Childhood,” In: Klein, P., Givon, D., (Editors), *Windows to the World – Art and Science for the Learning Experience Enrichment in Early Childhood*, Tel Aviv: Ramot, University of Tel Aviv (Hebrew).

Rosenthal, M., 2000, “Educational Settings outside the Home for Infants and Toddlers,” In: Klein, S. P., *Infants, Toddlers, Parents and Caregivers – Studies on the Topic of Child Development in Israel*. Ramat Gan, Israel: Baker Center Publishing House, University of Bar Ilan (Hebrew).

Ross, N. K., 2005, *Educational Research: Some Basic Concepts and Terminology*, France: UNESCO International Institute for Educational Planning

Sanders, J. R. 1981, “Case Study Methodology: A Critique,” In Welch, W.W. (ed), *Case Study Methodology in Educational Evaluation*, Minneapolis Minnesota: Research and Evaluation Center.

Saroff, et al., 2004, *Child Development – Its Nature and Course*, 3rd Edition, Volumes I, II, Tel Aviv: The Open University (Hebrew).

Schwartz, 1996, *Management of Early Childhood Settings. From Theory to Action*, Jerusalem, Siyim.

Shafir, A., 2003, “The Free Drawing Experience and Enrichment of Early Childhood Development,” In: Klein, P., Givon, D., (Editors), *Windows to the World – Art and*

Science for the Learning Experience Enrichment in Early Childhood, Tel Aviv: Ramot, University of Tel Aviv (Hebrew).

Shargal, Y., (Editor), 1991, *Introduction to Psychology*, 2nd Division, Units 4, 6, and 3rd Division, Units 7, 8, Tel Aviv: The Open University, (Hebrew).

Shkedi, A., 2004, *Words Attempting to Touch, Qualitative Research – Theory and Practice*, Tel Aviv, Tel Aviv: Ramot publishers, University of Tel Aviv (Hebrew).

Sure Start, 2004, *The Effective Provision of the Pre-school Education (EPPE) Project: Longitudinal Study, 1997-2004 (final research report)*, London: University of London.

Stoppard, M., 1992, *Test Your Child*, Israel: Daniella De-Nur Publishers Ltd & Miskal-Publishing House (Hebrew)

The Government of Israel, 1965, The School Inspection Law

<http://www.datafax.co.il/datafaxweb/Maagar/ShowHok.asp?Doc=26875&FromLink=1>

accessed date: 19.5.12

Turel, T., 2008. Creative, “Artistic and Musical Education for Early Childhood,” in: Klein, P., Yablon, Y., (Editors), 2008. *Language: Conversation and Communication, Reading and Writing, From Research to Action in Early Childhood Education*, Jerusalem: The Israeli National Academy of Science, (Hebrew).

Tzabar Ben Yehoshua, N., 1997, *Qualitative Research in Teaching and Learning*, (5th edition), Givatayim: Modan publishers (Hebrew).

Vygotsky, L.S., 1978, *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge MA: Harvard University Press

Wenger, E., 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.

Witkover-Friedman, A., 1970, “Physical Education in Working Methods with Children,” *Educational Encyclopedia*, Jerusalem: Bialik Institute, (Hebrew).

Yin R.K 1989, *Case Study Research: Design and Methods*, (2nd Ed.) Thousand Oaks CA, USA: Sage Publications.

Yosifon, M., 2006, "Case Study," In: Tzabar Ben Yehoshua, N., (Editor), *Traditions and Trends in Qualitative Research*, Orr -Yehuda, Israel: Kinneret, Zmora, Bitan, Dvir publishers, (Hebrew).

Ziv, A., & Ziv, N., 2010, *Psychology in Education in the 21st Century*, Tel Aviv: Mol publishers Ltd (Hebrew).