

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**INVESTIGAREA TEORIEI COGNIȚIEI ÎNCORPORATE
(EMBODIED COGNITION) ÎN DEMERSURILE DE EDUCARE A
LIMBAJULUI PREȘCOLARILOR MICI**

**Conducător științific,
Prof. Univ. Dr. BOCOȘ MUȘATA-DACIA**

**Doctorand,
NICOLAE (MANEA) MARIA-CRISTINA**

Cluj-Napoca

2024

CUPRINS

PARTEA A. CONSIDERAȚII TEORETICE

ARGUMENT.....Error! Bookmark not defined.

CAPITOLUL I

CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND TEORIA COGNIȚIEI ÎNCORPORATE ...Error!
Bookmark not defined.

I.1. Perspective în studiul proceselor cognitive umane.....Error! Bookmark not defined.

I.1.1. Teoria cogniției încorporate (Theory of embodied cognition). Delimitări terminologice
..... Error! Bookmark not defined.

I.1.2. Teoria minții (Theory of mind). Aspecte generale..... Error! Bookmark not defined.

I.2. Concepte derivate din teoria cogniției încorporate. Precizarea cadrului terminologic
.....Error! Bookmark not defined.

I.2.1. Cogniția încorporată (Embodied cognition)..... Error! Bookmark not defined.

I.2.2. Învățarea încorporată (Embodied learning)..... Error! Bookmark not defined.

I.3. Contribuții referențiale la dezvoltarea teoriei cogniției încorporateError! Bookmark
not defined.

I.3.1. George Lakoff și Mark Johnson – utilizarea metaforelor pentru construirea înțeleșurilor
abstracte Error! Bookmark not defined.

I.3.2. Francisco Varela, Evan Thompson și Eleanor Rosch – despre construirea cuvintelor
..... Error! Bookmark not defined.

I.3.3. Esther Thelen – impactul experiențelor corporale asupra configurației cunoașterii
Error! Bookmark
not defined.

I.3.4. Andy Clark – influențe ale corpului și ale mediului fizic în procesarea cognitivăError!
Bookmark not defined.

I.4. Cogniția încorporată – perspective în filosofia minții și în științele cognitive....Error!
Bookmark not defined.

- I.4.1. Rolul corpului în procesul de cunoaștere – variabilitatea modului de percepere și înțelegere a lumii Error! Bookmark not defined.
- I.4.2. Influența experienței corporale asupra conduitei morale Error! Bookmark not defined.
- I.4.3. Sinergia dintre mișcările corpului, experiențele senzorio-motorii, simulările mentale și emoții în cadrul cogniției încorporate..... Error! Bookmark not defined.

CAPITOLUL II

PERSPECTIVE TEORETICE ASUPRA ACTIVITĂȚILOR DE EDUCARE A LIMBAJULUI PREȘCOLARILOR MICIError! Bookmark not defined.

II.1. Curriculum pentru educație timpurie. Coordonate multidimensionaleError! Bookmark not defined.

II.1.1. Domenii ale dezvoltării. Domeniul Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii..... Error! Bookmark not defined.

II.1.2. Domenii experiențiale. Domeniul experiențial Limbă și comunicare Error! Bookmark not defined.

II.1.3. Dimensiuni ale dezvoltării subsumate domeniului Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii Error! Bookmark not defined.

II.1.4. Comportamente asociate dimensiunii Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii..... Error! Bookmark not defined.

II.2. Analiza multidimensională a dezvoltării limbajului la vârsta preșcolară mică Error! Bookmark not defined.

II.2.1. Nivelul fonetic/fonologic Error! Bookmark not defined.

II.2.2. Nivelul lexical-semantic Error! Bookmark not defined.

II.2.3. Nivelul morfologic..... Error! Bookmark not defined.

II.2.4. Nivelul sintactic Error! Bookmark not defined.

II.2.5. Nivelul stilistic Error! Bookmark not defined.

II.3. Activități tradiționale de educare a limbajului preșcolarilor mici versus activități de educare a limbajului de tip embodied cognition. Fundamente teoreticeError! Bookmark not defined.

II.3.1. Activități tradiționale de educare a limbajului.....Error! Bookmark not defined.

II.3.2. Activități de educare a limbajului de tip embodied cognitionError! Bookmark not defined.

CAPITOLUL III

PROBLEMATICA PSIHOPEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚILOR DE TIP EMBODIED COGNITION ÎN PROCESUL DE EDUCARE A LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MICĂ.....Error! Bookmark not defined.

III.1. Aspecte care influențează desfășurarea activităților de educare a limbajului de tip embodied cognitionError! Bookmark not defined.

III.1.1. Rolul mișcărilor în procesul de desfășurare a activităților de tip embodied cognitionError! Bookmark not defined.

III.1.2. Efectul experiențelor senzorio-motorii asupra desfășurării activităților de tip embodied cognitionError! Bookmark not defined.

III.1.3. Rolul simulărilor mentale în procesul de educare a limbajului de tip embodied cognitionError! Bookmark not defined.

III.1.4. Efectul emoțiilor asupra derulării activităților de educare a limbajului de tip embodied cognitionError! Bookmark not defined.

III.2. Metode didactice valorificabile în educarea limbajului preșcolarilor mici prin activități de tip embodied cognition.....Error! Bookmark not defined.

III.2.1. Lectura educatoarei.....Error! Bookmark not defined.

III.2.2. Lectura după imaginiError! Bookmark not defined.

III.2.3. Povestirea.....Error! Bookmark not defined.

III.2.4. Jocul de rol.....Error! Bookmark not defined.

III.2.5. Jocul de simulareError! Bookmark not defined.

III.2.6. Jocul logopedicError! Bookmark not defined.

III.3. Rolul activităților de educare a limbajului de tip embodied cognition în dezvoltarea generală a preșcolarilor mici.....Error! Bookmark not defined.

III.4. Limitări ale abordării embodied cognition în demersurile de educare a limbajului preșcolarilor mici.....Error! Bookmark not defined.

PREZENTAREA CERCETĂRII EXPERIMENTALE

CAPITOLUL IV.

DESCRIEREA CERCETĂRII EXPERIMENTALE CU TITLUL „INVESTIGAREA VALENTELOR FORMATIVE ȘI INFORMATIVE ALE APLICĂRII PROGRAMULUI EDUCAȚIONAL «EXPLOATAREA INTEGRATĂ A STIMULILOR SENZORIO-MOTORII», CU ACCENT PE VALORIFICAREA COGNIȚIEI ÎNCORPORATE (EMBODED COGNITION), ÎN DEMERSURILE DE EDUCARE A LIMBAJULUI PREȘCOLARILOR MICI”Error! Bookmark not defined.

IV.1. Contextul cercetării experimentale.....Error! Bookmark not defined.

IV.2. Designul de cercetare aplicat.....Error! Bookmark not defined.

IV.2.1. Scop și obiective.....Error! Bookmark not defined.

IV.2.2. Întrebările, ipoteza și variabilele cercetăriiError! Bookmark not defined.

IV.2.3. Strategia cercetării.....Error! Bookmark not defined.

IV.3. Etapele cercetării experimentale.....Error! Bookmark not defined.

CAPITOLUL V

ETAPA PREEXPERIMENTALĂError! Bookmark not defined.

V.1. Obiectivele etapei preexperimentale. Subordonarea lor față de scopul și obiectivele cercetării.....Error! Bookmark not defined.

V.2. Aplicarea, analiza și interpretarea chestionarului adresat cadrelor didactice din învățământul preșcolar privind efectul cogniției încorporate (embodied cognition asupra demersurilor) de educare a limbajului preșcolarilor miciError! Bookmark not defined.

V.3. Analiza și interpretarea datelor inițiale privind grila de observație a comportamentului lingvistic al preșcolaruluiError! Bookmark not defined.

V.4. Analiza și interpretarea datelor inițiale privind scala de evaluare Educatoare-Preșcolar (Instrumentul a fost elaborat de cercetătoare, pornind de la instrumentele cercetătorilor Hightower și Perkins, 2010)Error! Bookmark not defined.

CAPITOLUL VI

ETAPA EXPERIMENTALĂError! Bookmark not defined.

VI.1. Obiectivele etapei experimentaleError! Bookmark not defined.

VI.2. Descrierea generală a programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii” cu accent pe valorificarea cogniției încorporate (embodied cognition)Error! Bookmark not defined.

VI.3. Descrierea desfășurării etapei experimentaleError! Bookmark not defined.

CAPITOLUL VII

ETAPA POSTEXPERIMENTALĂError! Bookmark not defined.

VII.1. Obiectivele etapei postexperimentale. Subordonarea lor față de scopul și obiectivele cercetării.....Error! Bookmark not defined.

VII.2. Analiza și interpretarea grilei de observație a comportamentului lingvistic al preșcolarului în etapa postexperimentalăError! Bookmark not defined.

VII.3. Analiza și interpretarea scalei de evaluare Educatoare-PreșcolarError! Bookmark not defined.

VII.4. Viziunea comparativă asupra rezultatelor obținute în etapele preexperimentală și postexperimentală prin aplicarea grilei de observație.....Error! Bookmark not defined.

VII.5. Viziunea comparativă asupra rezultatelor obținute în etapele preexperimentală și postexperimentală prin aplicarea scalei de evaluare Educatoare-PreșcolarError! Bookmark not defined.

CAPITOLUL VIII

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI EDUCAȚIONALE.....Error! Bookmark not defined.

VIII.1. Concluzii referitoare la contribuțiile personale – teoretice și practic-aplicative	.....Error! Bookmark not defined.
VIII.2. Concluziile cercetării experimentale	.....Error! Bookmark not defined.
VIII.3. Concluzii generale	.....Error! Bookmark not defined.
VIII.4. Recomandări educaționale	.....Error! Bookmark not defined.
VIII.5. Limitele cercetării	.....Error! Bookmark not defined.
VIII.6. Direcții viitoare de investigație	.....Error! Bookmark not defined.
BIBLIOGRAFIE	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXE	
ANEXA NR. 1	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 2	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 3	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 4	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 5	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 6	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 7	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 8	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 9	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 10	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 11	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 12	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 13	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 14	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 15	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 16	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 17	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 18	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 19	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 20	.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 21	.....Error! Bookmark not defined.

ANEXA NR. 22.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 23.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 24.....Error! Bookmark not defined.
ANEXA NR. 25.....Error! Bookmark not defined.

Cuvinte cheie: *teoria cogniției încorporate, cogniție încorporată, embodied cognition, educarea limbajului, învățare încorporată, embodied learning, teoria minții, experiențe senzorio-motorii, curriculum pentru educație timpurie, activități tradiționale de educare a limbajului, activități de educare a limbajului de tip embodied cognition, Domeniul Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, Domeniul experiențial Limbă și comunicare, analiză multidimensională a dezvoltării limbajului, mișcări corporale, experiențe senzorio-motorii, simulări mentale, emoții, metode didactice valorificabile în educarea limbajului, preșcolari mici*

PARTEA A. CONSIDERAȚII TEORETICE

ARGUMENT

Teoria cogniției încorporate (embodied cognition) reprezintă o paradigmă importantă în cercetarea științelor cognitive contemporane. Această teorie susține că morfologia corpului, emoțiile și sistemele senzorio-motorii influențează procesele psihologice. În cadrul cercetării, s-a investigat modul în care această teorie a putut fi aplicată în demersurile de educare a limbajului preșcolarilor mici.

Embodied cognition se bazează pe ideea că procesele cognitive sunt în mod intrinsec legate de experiențele senzorio-motorii ale organismului și de interacțiunile sociale. Prin intermediul acestor procese, indivizii își formează percepții, își dezvoltă cunoștințe și își adaptează comportamentul la mediul înconjurător. Astfel, educarea limbajului preșcolarilor mici nu se limitează doar la aspectele verbale ale limbajului, ci include și experiențele senzoriale și motorii.

În cadrul cercetării experimentale cu titlul „Investigarea valențelor formative și informative ale aplicării programului educațional «Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii» cu accent pe valorificarea cogniției încorporate (embodied cognition) în demersurile de educare a limbajului preșcolarilor mici”, copiii au fost implicați activ, între ei și educatoarele stabilindu-se interacțiuni de tip intelectual, verbal și afectiv. Prin intermediul unor metode educaționale precum lectura, povestirea, jocurile de rol și jocurile logopedice, s-a urmărit dezvoltarea vocabularului, pronunția corectă, exprimarea coerentă și capacitatea de a comunica eficient în diferite contexte.

În concluzie, cercetarea a demonstrat că un demers educativ eficient, care valorifică principiile cogniției încorporate, a putut contribui la îmbunătățirea competențelor lingvistice ale

preșcolarii mici. Prin implicarea activă a copiilor în activități care stimulează atât aspectele cognitive, cât și senzoriale și motorii ale limbajului, se pot obține rezultate semnificative în dezvoltarea și înțelegerea limbajului la vârste fragede.

CAPITOLUL I

CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND TEORIA COGNIȚIEI ÎNCORPORATE

I.1. Perspective în studiul proceselor cognitive umane

Procesele cognitive umane se referă la operațiunile mentale complexe implicate în înțelegerea, procesarea și interpretarea informațiilor din mediul înconjurător. Acestea includ activități precum prelucrarea datelor senzoriale, analizarea informațiilor, stocarea în memorie, generarea de idei și formarea raționamentului logic. Procesele cognitive sunt esențiale pentru adaptarea la mediu, perceperea lumii, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor.

Studiul acestor procese contribuie la înțelegerea funcționării minții umane și la dezvoltarea teoriilor care explică și modelează aceste procese. În acest context, se disting două perspective principale: teoria cogniției încorporate și teoria minții. Cercetările recente confirmă existența și relevanța acestor teorii, indicând necesitatea aprofundării studiilor pentru a explora limitele și aplicabilitatea lor generală (Soliman & Glenberg, 2014; Watson & Chatterjee, 2011; Zwaan, 2014; Dove, 2016).

I.1.1. Teoria cogniției încorporate (Theory of embodied cognition). Delimitări terminologice

Teoria cogniției încorporate (Theory of embodied cognition) este o tematică actuală și în plină dezvoltare, care sugerează influența caracteristicilor corpului fizic asupra cunoașterii.

„Cunoașterea umană, în dubla ei ipostază de cunoaștere-proces (cunoaștere) și cunoaștere-produs (cunoștințe), trebuie să fie de încredere, să ofere explicații și predicții pe care ne putem baza. Așadar, pe de o parte, avem activitatea de cunoaștere, generată la rândul ei de nevoia de cunoaștere a indivizilor și comunităților, iar pe de altă parte, cunoașterea obiectivată în «cunoștințe», cu atributele ei de veridicitate, autenticitate și utilitate” spune Frumos (2023, pp. 18-19).

Cercetările recente confirmă importanța cogniției încorporate, eliminând îndoielile privind existența sa și subliniind necesitatea aprofundării studiilor pentru a răspunde unor întrebări viitoare (Soliman et al., 2014; Watson & Chatterjee, 2011; Zwaan, 2014). Conform acestei teorii, procesele

cognitive și emoțiile evoluează în cadrul experienței senzorio-motorii (Prince et al., 2012), iar granițele dintre minte, corp și mediu se dizolvă.

Învățarea, în contextul teoriei cogniției încorporate, implică angajarea corpului cu mediul proximal prin mecanisme senzorio-motorii (Alibali & Nathan, 2012). Corpul este atât un agent, cât și o expresie în interacțiunile sociale (Alexias & Dimitropoulou, 2011), dimensiunea sa socială fiind inseparabilă de cea biologică. Gallagher (2005) subliniază că teoria cogniției încorporate definește eul ca un sine încorporat, iar Lakoff (2012) și Alibali & Nathan (2012) detaliază modul în care percepțiile și abilitățile senzorio-motorii modelează cunoașterea umană.

I.1.2. Teoria minții (Theory of mind). Aspecte generale

Teoria reprezintă „ansamblu sistematic de concepte, idei, reflecții, ipoteze, legi, modele explicative care descriu, definesc, explică și generalizează fapte sau evenimente privind anumite domenii sau categorii de fenomene” (Bocoș et al., 2021a). Teoria minții este considerată o teorie deoarece gândurile și sentimentele manifestate de minte sunt singurele aspecte direct observabile, facilitând deducerea existenței unei minți.

Definită ca o componentă distinctă a gândirii sociale (Rowe & Wright, 2001; Havet-Thomassin et al., 2006), teoria minții este abilitatea cognitivă de a conștientiza faptul că ceilalți au stări mentale distincte, inclusiv gânduri, credințe, intenții și dorințe, permițând deducerea și anticiparea acțiunilor lor și empatia. Empatia, termen atribuit filosofului german Robert Vischer (1847-1933), este procesul mental prin care o persoană simte și înțelege stările, gândurile și acțiunile altora.

De la începutul anilor 1980, interesul pentru teoria minții a crescut, fiind descrisă ca o „teorie” deoarece comportamentul celorlalți este singurul lucru observabil direct (Premack & Woodruff, 1978). Ea permite individului să atribuie altora gânduri, dorințe și intenții, și să prezică sau să ofere explicații pentru acțiunile lor.

Studiile au arătat că posesia unei teorii a minții funcționale este esențială pentru succesul în interacțiunile sociale (Bibby & McDonald, 2005; Havet-Thomassin et al., 2006). Teoria minții implică percepția și asumarea unei perspective: identificarea expresiilor faciale și a limbajului corpului, și capacitatea de a ne pune în locul altcuiva.

În preșcolaritate, copiii încep să folosească termeni mentali și să perceapă noțiuni despre credință și stări mentale reprezentative (Bretherton & Beeghly, 1982; Wellman & Estes, 1986). La vârsta de trei ani, pot recunoaște credințele distorsionate și să explice acțiunile în funcție de acestea (Siegal & Beattie, 1991; Moses & Flavell, 1990).

Frith and Frith (2005) demonstrează importanța teoriei minții printr-un experiment în care subiectul Max își caută ciocolata în locul inițial, neștiind că a fost mutată. Interpretarea comportamentului său în funcție de cunoștințele sale eronate demonstrează utilizarea teoriei minții.

Astfel, teoria minții ajută la interpretarea comportamentului indivizilor prin atribuirea stărilor mentale, incluzând credințe, intenții, dorințe și emoții.

I.2. Concepte derivate din teoria cogniției încorporate. Precizarea cadrului terminologic

Teoria cogniției încorporate susține că procesele cognitive sunt profund interconectate cu corpul și interacțiunile cu mediul înconjurător. Aceasta sugerează ideea conform căreia, gândirea și cunoașterea nu se desfășoară izolat în creier, ci rezultă din interacțiunile complexe dintre creier, corp și mediul extern. Prin urmare, experiențele senzoriale, mișcările fizice și contextul în care individul acționează joacă un rol crucial în formarea și manifestarea gândirii și comportamentului uman.

Din această teorie derivă două concepte principale: cogniția încorporată (embodied cognition) și învățarea încorporată (embodied learning).

Cogniția încorporată descrie achizițiile cognitive obținute prin implicarea completă a organismului în interacțiunile cu mediul. Aceasta implică componente senzorio-motorii, afectiv-emoționale, cognitive și metacognitive, toate interconectate cu aspectele fizice, sociale și culturale ale mediului.

Învățarea încorporată se referă la implicarea activă a elevilor în interacțiunea cu conținuturile educaționale și sarcinile instructiv-educative, utilizând simțurile și mișcările pentru a facilita învățarea.

Astfel, teoria cogniției încorporate evidențiază importanța contextului și a experiențelor directe în dezvoltarea cognitivă.

I.2.1. Cognația încorporată (Embodied cognition)

Cognația încorporată este un domeniu de cercetare în expansiune, accentuând legătura esențială dintre sistemele senzorio-motorii și procesele cognitive pentru înțelegerea procesului cognitiv, contrar viziunii tradiționale care le considera distincte. Cognitivismul, dezvoltat în anii 1950-1960, se concentra pe procesarea informațională, văzând cognația ca un mediator între percepție și acțiune prin simboluri (Baddeley, 1988; Duncan, 2006; Medin, 1989; Nosofsky, 1991).

Ionescu (2011) subliniază importanța definirii clare a termenului „cognație” înainte de a adopta perspectiva embodied cognition. Calvo și Gomila (2008) descriu cognația ca un nivel superior între percepție și acțiune. Abordarea embodied cognition susține că procesele cognitive sunt profund influențate de corp și interacțiunea cu mediul (Barsalou, 2008a; Glenberg, 2010).

În studiile recente, Watson (2014) a arătat că procesul de încorporare poate fi gradual și dependent de context. Dove (2015) și Shapiro (2014) discută despre provocările abordării cognației încorporate în ceea ce privește conceptele abstracte. Prince et al. (2012) și Zatti & Zarbo (2015) au evidențiat rolul fundamental al mișcărilor corpului în influențarea proceselor cognitive, sprijinind teoria embodimentului.

În educație, abordarea cognației încorporate încurajează interacțiunea multisenzorială a copiilor cu mediul. Această abordare subliniază că emoțiile, procesele senzorio-motorii și interacțiunea cu mediul joacă un rol crucial în dezvoltarea cognitivă.

I.2.2. Învățarea încorporată (Embodied learning)

„În sens larg, învățarea este considerată fie un proces de dobândire de noi experiențe, de noi abilități, capacități, competențe și noi forme de comportament, fie de modificare, restructurare sau schimbare a celor deja existente, în scopul unei adaptări cât mai bune a individului la noile situații și la dinamica accentuată a vieții” (Bocoș et al., 2021b).

Claus (1977) definește învățarea ca o „procesare conștientă a informației prin care organismul reproduce subiectiv structuri obiective caracteristice ale mediului înconjurător” (apud I. Cerghit, 2008).

Învățarea încorporată se axează pe utilizarea corpului și a simțurilor pentru a interacționa activ cu mediul, stimulând gândirea critică și creativitatea. Acest concept este sprijinit de studii

care arată influența factorilor motorii și senzoriali asupra dezvoltării cognitive (Morse et al., 2015; Needham et al., 2002).

Modelul ecologic de învățare recunoaște diversitatea căilor de dezvoltare și necesitatea unei transformări în strategiile educaționale pentru a promova adaptarea autentică și relevantă a elevilor. Acest model se bazează pe învățarea experiențială, proiecte și investigații, subliniind importanța angajării cognitive, senzoriale, motrice și emoționale (Ionescu & Glava, 2015).

Principiile învățării experiențiale sunt integrate în programele preșcolare și primare din România, accentuând controlul elevilor asupra învățării, reflecția și calitatea relațiilor de învățare. În concluzie, instituțiile de învățământ ar trebui să adopte strategii care încurajează învățarea încorporată pentru toate categoriile de vârstă.

I.3. Contribuții referențiale la dezvoltarea teoriei cogniției încorporate

Teoria cogniției încorporate examinează interconexiunile dintre minte, corp și mediu în procesele cognitive, subliniind importanța experiențelor senzoriale și motorii în dezvoltarea gândirii și percepției. Cercetările în domeniu au demonstrat cum creierul procesează informațiile senzoriale și răspunde la acțiunile motorii, evidențiind influența mediului asupra cogniției.

Această teorie explorează colaborarea simțurilor în formarea unei percepții unitare a realității, cu studii asupra percepției vizuale și auditive care arată integrarea informațiilor din surse multiple pentru o imagine coerentă a lumii.

Contribuții semnificative la teoria cogniției încorporate au fost aduse de cercetători precum George Lakoff, Mark Johnson, Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, Esther Thelen și Andy Clark.

I.3.1. George Lakoff și Mark Johnson – utilizarea metaforelor pentru construirea înțeleșurilor abstracte

George Lakoff și Mark Johnson au avut o contribuție semnificativă la teoria cogniției încorporate, punând accent pe utilizarea metaforelor în construirea înțeleșurilor abstracte. În „Metaphors We Live By” (1980), aceștia au argumentat că metaforele nu sunt doar figuri de stil lingvistice, ci modalități fundamentale de a gândi și a înțelege lumea. Metaforele sunt încorporate

în experiențele noastre corporale și ne ajută să înțelegem concepte abstracte prin intermediul interacțiunilor fizice.

De exemplu, metafora „timpul este spațiu” este reflectată în expresii precum „ne apropiem de viitor” sau „trecutul este în spatele nostru”. Metaforele încorporate sunt atât de integrate în limbaj și gândire încât nu mai suntem conștienți de ele ca fiind metafore. Ele modelează percepția și comunicarea noastră, cum ar fi în expresii de tipul „o stare de bine” sau „m-am luptat pentru ideea mea”.

Lakoff și Johnson au redefinit relația dintre limbaj, corp și cunoaștere, evidențiind că experiențele corporale influențează înțelesurile abstracte și modul în care gândim și comunicăm. Astfel, limbajul și gândirea sunt profund legate de trăirile noastre fizice.

I.3.2. Francisco Varela, Evan Thompson și Eleanor Rosch – despre construirea cuvintelor

Francisco Varela, Evan Thompson și Eleanor Rosch sunt trei figuri importante în domeniul științelor cognitive și al filosofiei, care au contribuit semnificativ la dezvoltarea teoriilor legate de percepție, conștiință și înțelegere umană. Lucrările lor au avut un impact profund asupra modului în care abordăm întrebări complexe legate de natura minții și experiența umană, având o importanță semnificativă în dezvoltarea teoriei cogniției încorporate.

Varela, Thompson și Rosch contestă viziunea tradițională a cunoașterii ca simplu calcul al reprezentărilor și optează pentru a percepe cunoștințele ca o acțiune întruchipată (Shapiro, 2019). Francisco Varela, neurobiolog și filosof chilian, a fost unul dintre fondatorii neurofenomenologiei, explorând legătura dintre experiența subiectivă și activitatea cerebrală.

Evan Thompson, filosof și cercetător canadian, a colaborat strâns cu Varela, contribuind la dezvoltarea conceptului de „încorporare” în filosofie și psihologie cognitivă. El a subliniat importanța ancorării înțelegerii umane în interacțiunea cu mediul.

Eleanor Rosch, psiholog cognitivist american, este cunoscută pentru cercetările sale în domeniul categoriilor și a structurilor conceptelor. A propus conceptul de „prototipuri” în categorizare, evidențiind că nu toate elementele unei categorii sunt egale, iar categoriile sunt influențate de context și perspectivă.

Perspectivile lor asupra construirii cuvintelor aduc contribuții distincte: Rosch cu teoria prototipurilor, Varela cu natura subiectivă a cuvintelor în neurofenomenologie, și Thompson cu conceptul de „încorporare” a semnificațiilor cuvintelor. Aceste abordări complexe contribuie la o înțelegere mai profundă a modului în care limbajul uman este construit și folosit pentru a comunica și a înțelege lumea.

I.3.3. Esther Thelen – impactul experiențelor corporale asupra configurației cunoașterii

Esther Thelen, un renumit specialist în dezvoltarea umană timpurie, a revoluționat înțelegerea procesului de dezvoltare motorie și cognitivă la sugari și copiii mici. Lucrarea ei despre „dinamica dezvoltării” a schimbat modul în care privim dezvoltarea copiilor în primii ani. Ea a evidențiat că dezvoltarea nu poate fi înțeleasă doar prin observarea stadiilor izolate, ci trebuie analizată într-un context mai larg al interacțiunilor complexe între factorii motorii, cognitivi și ambientali.

Thelen a subliniat interconectarea strânsă dintre dezvoltarea motrică și cea cognitivă, arătând că învățarea mersului, de exemplu, dezvăluie multe despre cum copiii își dezvoltă abilitățile motorii și înțelegerea lumii. Perspectiva sa a influențat modul în care cercetăm și dezvoltăm învățarea și dezvoltarea copiilor în primii ani, evidențiind importanța interacțiunilor active cu mediul și a explorării senzorio-motorii.

Thelen a evidențiat că experiențele corporale sunt esențiale în construirea cunoașterii umane, iar dezvoltarea motorie și cognitivă sunt strâns legate. Aceasta a deschis calea pentru o abordare integrată a învățării, promovând învățarea experiențială și implicarea activă a corpului în procesul de învățare. Prin munca sa, Thelen a influențat semnificativ progresul în dezvoltarea copilului și în evoluția proceselor de învățare și cunoaștere, evidențiind importanța experiențelor corporale în dezvoltarea cognitivă.

I.3.4. Andy Clark – influențe ale corpului și ale mediului fizic în procesarea cognitivă

Andy Clark, un influent filosof al științelor cognitive, a dezvoltat teoria cunoașterii încorporate, subliniind că mintea nu este separată de corp și mediu, ci este interconectată cu acestea

într-un mod dinamic și integrat. El a evidențiat importanța influențelor corpului și ale mediului în procesul cognitiv, argumentând că cunoașterea este modelată de interacțiunile noastre cu mediul.

Clark a promovat conceptul de „simulare încorporată”, susținând că înțelegerea și interpretarea experiențelor altor persoane se bazează pe simularea în mintea noastră a propriilor experiențe senzoriale și motorii. El a evidențiat, de asemenea, fenomenul de „externalizare cognitivă”, susținând că utilizarea uneltelor și tehnologiilor externe ne extinde mintea și ne permite să procesăm informații în mod eficient. Astfel, teoria lui Clark subliniază că procesele cognitive sunt distribuite și încorporate în interacțiunea noastră continuă cu mediul fizic.

I.4. Cognația încorporată – perspective în filosofia minții și în științele cognitive

Cognația încorporată reprezintă o paradigmă importantă în filosofia minții și în științele cognitive, care schimbă modul în care înțelegem procesele cognitive umane. Această perspectivă susține că mintea nu poate fi înțeleasă separat de corp și mediu, ci implică o interacțiune strânsă între aceste componente. Aspectele cheie ale cognației încorporate includ extinderea mentală, încorporarea corpului, contextul și mediul, înțelegerea distribuită și abordarea ecologică. Aceste aspecte subliniază importanța interconectării dintre minte, corp și mediu în procesele cognitive, evidențiind rolul extins al factorilor externi și influența mediului asupra percepției și gândirii umane.

I.4.1. Rolul corpului în procesul de cunoaștere – variabilitatea modului de percepere și înțelegere a lumii

Corpul uman joacă un rol esențial în procesul de cunoaștere și în înțelegerea lumii din jurul nostru. Prin intermediul organelor de simț, cum ar fi ochii, urechile și pielea, colectăm informații din mediul înconjurător și le transmitem creierului pentru procesare. Acest proces de percepție este influențat de corpul nostru și de modul în care interacționăm cu mediul. Cum afirmă Casasanto (2009), există diferențe în modul în care oamenii cu diferite particularități corporale percep și procesează informațiile, ceea ce poate afecta modul în care gândurile și sentimentele sunt reprezentate în creier. Experimentele lui Willems et al. (2009, 2010) au evidențiat că activitatea cerebrală în timpul citirii sau a imaginării acțiunilor este influențată de lateralitatea corpului.

Astfel, corpul nu este doar un receptor pasiv al informațiilor, ci joacă un rol activ în modul în care interpretăm și procesăm lumea din jurul nostru.

I.4.2. Influența experienței corporale asupra conduitei morale

Cogniția încorporată influențează profund conduita morală a indivizilor prin intermediul senzațiilor, emoțiilor și trăirilor fizice. Experiența corporală afectează comportamentul moral prin empatie, durere și plăcere, conștiința corpului, sănătatea mentală și judecata morală.

Empatia, generată de experiențele corporale, ne face mai dispuși să adoptăm comportamente morale, înțelegând mai bine suferința altora. De asemenea, durerea sau plăcerea influențează deciziile morale; cei care au experimentat durerea pot fi mai puțin dispuși să cauzeze suferință altora. Conștiința de sine și sănătatea mentală joacă roluri importante: cei care se simt bine în corpul lor și au o sănătate mentală bună sunt adesea mai înclinați să adopte conduite morale. Starea fizică, precum oboseala sau foamea, poate afecta capacitatea de a lua decizii morale.

Moralitatea este văzută ca o expresie a valorilor ghidate de rațiune, în opoziție cu poftele și dorințele corpului. „Specificul evaluării comportamentului etic implică o trecere graduală de la o evaluare în raport cu anumite conținuturi la o evaluare în raport cu anumite obiective formative și cu anumite competențe specifice” (Răduț-Taciu, Bocoș & Chiș, 2015, p. 457).

Emoțiile și experiențele corporale, cum ar fi dezgustul, influențează comportamentul etic. Dezgustul, inițial legat de gust, funcționează acum ca un ghid de evitare a pericolelor sociale și transgresiunilor morale (Rozin, 1999). Borg, Lieberman & Kiehl (2008) au arătat că dezgustul fizic și moral utilizează regiuni cerebrale suprapuse.

Cogniția încorporată sugerează că rațiunea și inputurile corporale sunt strâns legate. Corpul uman nu este doar o „carcasă” pentru creier, ci o parte integrală a modului în care gândim, simțim și acționăm moral. Înțelegerea conexiunii dintre corp și minte ajută la dezvoltarea unei perspective mai profunde asupra motivelor morale și la promovarea unor conduite etice mai sănătoase și responsabile în societate.

I.4.3. Sinergia dintre mișcările corpului, experiențele senzorio-motorii, simulările mentale și emoții în cadrul cogniției încorporate

Cogniția încorporată, o paradigmă în neuroștiințe și psihologie cognitivă, susține că procesele mentale sunt puternic influențate de corp și de interacțiunile acestuia cu mediul. Mișcările corpului, experiențele senzorio-motorii, simulările mentale și emoțiile lucrează împreună pentru a modela procesele cognitive și comportamentul uman.

„Corpul este creierul nostru cel mai important” (Sacks, 2021). Mișcările, de la gesturi simple la activități complexe, acționează ca un instrument cognitiv, fiind asociate cu percepția, atenția și memoria. Experiențele senzorio-motorii, cum ar fi atingerea unui obiect, sunt puncte de plecare ale proceselor cognitive, alimentând simulările mentale care ne ajută să anticipăm și să înțelegem lumea.

Cogniția încorporată sugerează ideea conform căreia, conștiința se bazează pe experiențe senzorio-motorii. Mișcările corpului sunt esențiale pentru învățare, iar starea fizică poate afecta gândirea și deciziile. „Experiențele noastre senzoriale și motorii sunt cărțile noastre de colorat ale vieții” (Wolpert & Landy, 2012).

Emoțiile, generate de experiențele senzorio-motorii și de simulările mentale, influențează semnificativ deciziile morale. Ele pot orienta comportamente altruiste sau egoiste. „Emoțiile ne dau informații importante despre influența pe care o au situațiile asupra stării noastre de bine” (Selvam, 2023).

Potrivit lui Selvam (2023, p. 56) „corporalizarea unei emoții poate fi definită drept capacitatea de a dilata trăirea emoțională la o parte cât mai mare din corp, în așa fel încât capacitatea persoanei de a tolera trăirea emoțională și de a sta cu ea crște”.

Sinergia dintre mișcările corpului, experiențele senzorio-motorii, simulările mentale și emoțiile influențează modul în care înțelegem și experimentăm lumea. „Formarea conduitei morale înseamnă acțiunea corelată asupra următoarelor structuri comportamentale: deprinderile morale, obișnuințele morale, voința morală și caracterul” (Cucoș, 2014, p. 101).

În concluzie, cogniția încorporată evidențiază interdependența dintre minte și corp, subliniind importanța integrării acestei perspective în cercetarea comportamentului uman și înțelegerea naturii umane. Aceasta deschide noi orizonturi pentru studiul cogniției și vieții mentale, afective și comportamentale.

CAPITOLUL II

PERSPECTIVE TEORETICE ASUPRA ACTIVITĂȚILOR DE EDUCARE A LIMBAJULUI PREȘCOLARILOR MICI

II.1. Curriculum pentru educație timpurie. Coordonate multidimensionale

Curriculumul se referă la oferta educațională a școlii și cuprinde experiențele de învățare oferite educaților în contexte formale, neformale și informale. „Curriculumul pentru educația timpurie are ca scop dezvoltarea integrală, liberă și armonioasă a copilului, de la naștere și până la vârsta de 6-7 ani,” afirmă Bocoș & Jucan (2022, p. 33). Acesta se concentrează pe învățarea adaptată individual, ținând cont de ritmul și nevoile fiecărui copil.

Noul curriculum pentru educația timpurie din 2019 a fost elaborat pentru a aduce coerență și unitate, punând accentul pe formarea competențelor cheie de la vârste fragede. „Noul curriculum de educație timpurie își propune să ofere un cadru comprehensiv de susținere a dezvoltării globale a copiilor de vârste timpurii” (Anghelache et al., 2022, p. 47). Acesta este centrat pe competențe, orientându-se spre dezvoltarea comportamentelor și abilităților necesare pentru crearea unor fundamente solide.

Competența este definită ca „ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini” (Curriculum pentru educația timpurie, 2019, p. 14). Curriculumul pentru educația timpurie se bazează pe finalitățile formulate în „Repererele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie” (RFIDT, 2010), care vizează cinci domenii de dezvoltare: fizică, socio-emoțională, cognitivă, a limbajului și comunicării, și atitudini în învățare.

Activitățile de învățare sunt planificate și sistematice, implicând profesori, părinți și colaboratori din comunitatea educațională. Acestea încurajează inițiativele copiilor, stimularea învățării prin experiment și exersarea abilităților individuale. Noul curriculum promovează un model de învățare centrat pe copil, subliniind importanța interacțiunilor dintre conținutul educațional și metodele de predare.

„Curriculumul pentru educația timpurie a copilului de la naștere până la 6 ani se fundamentează pe un set de finalități” (Curriculum pentru educația timpurie, 2019, p. 3), pentru a susține dezvoltarea completă a copiilor. Colaborarea dintre educatori și părinți este esențială pentru atingerea obiectivelor curriculumului și pentru pregătirea copiilor pentru viitoarele provocări.

II.1.1. Domenii ale dezvoltării. Domeniul Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii

Potrivit lui Anghelache (2022, p. 15), „educația formală realizată în grădiniță reprezintă un ansamblu de acțiuni conștiente, planificate, deliberate și sistematice, menite să asigure dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului preșcolar.”

Creșterea și dezvoltarea copilului sunt procese interconectate. Doron & Parot (1999, p. 199) definesc creșterea ca „dezvoltare a caracteristicilor biologice ale unei ființe vii de la naștere până la maturitate”, în timp ce dezvoltarea este „totalitatea transformărilor ireversibile petrecute în natură și societate, care duc la o schimbare calitativă de sens ascendent, în pofida momentelor de regres pe care le cuprind” (Popescu-Neveanu, 1978, p. 195).

Domeniile de dezvoltare sunt interdependente, progresul într-un domeniu influențându-l pe celălalt. De exemplu, dezvoltarea motricității grosiere este legată de dezvoltarea abilităților senzoriale, sociale și emoționale.

Limbajul este considerat un sistem complex de comunicare, bazat pe simboluri arbitrare (Lee & Das Gupta, 1997). Dezvoltarea limbajului include învățarea sunetelor, cuvintelor, structurilor gramaticale și utilizarea acestora pentru a comunica. Dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală și verbală este esențială pentru relațiile sociale și succesul școlar ulterior.

Contribuții semnificative la înțelegerea dezvoltării limbajului și comunicării au fost aduse de Piaget, Vygotsky, Bruner și Ferreiro. Piaget a identificat stadii principale ale dezvoltării cognitive, Vygotsky a subliniat importanța interacțiunilor sociale, Bruner a evidențiat rolul limbajului în dezvoltarea cognitivă, iar Ferreiro a studiat etapele înțelegerii și utilizării scrisului.

În concluzie, dezvoltarea limbajului, comunicării și premiselor citirii și scrierii reprezintă aspecte interconectate care influențează evoluția generală a copiilor, iar educația timpurie joacă un rol crucial în acest proces.

II.1.2. Domenii experiențiale. Domeniul experiențial Limbă și comunicare

Domeniile experiențiale au fost numite „adevărate «câmpuri cognitive integrate» (L. Vlăsceanu) care transcend granițele dintre discipline” (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2008, p. 9; Bocoș et al., 2021c; Răduț-Taciu et al., 2015, p. 113). Aceste domenii servesc atât ca

instrumente pentru atingerea finalităților educaționale, cât și pentru măsurarea dezvoltării copilului (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2008).

Activitățile pe domenii experiențiale (ADE) sunt planificate în funcție de principiile curriculumului și de nevoile copiilor, incluzând jocuri, activități educaționale, exerciții și experimente. Domeniile experiențiale includ domeniul Limbă și comunicare, domeniul Științe, domeniul Estetic și creativ, domeniul Om și societate, și domeniul Psihomotric (Curriculum pentru educația timpurie, 2019). În special, domeniul Limbă și comunicare se concentrează pe dezvoltarea abilităților lingvistice și comunicative prin jocuri, discuții, povești și activități interactive, pregătind copiii pentru școală și viața de zi cu zi.

II.1.3. Dimensiuni ale dezvoltării subsumate domeniului Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii

Curriculumul pentru educație timpurie (2019) subliniază importanța domeniului Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, împărțindu-l în trei dimensiuni principale: „1. Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute; 2. Mesaje orale în diverse situații de comunicare; 3. Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute.” Aceste dimensiuni accentuează dezvoltarea abilităților de comunicare orală și pregătirea pentru citit și scris.

Curriculumul pentru educație timpurie (2019) subliniază importanța domeniului Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, evidențiind trei dimensiuni principale: „Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute,” „Mesaje orale în diverse situații de comunicare,” și „Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute.” Acestea vizează abilitățile de receptare și exprimare a mesajelor orale și pregătirea pentru citire și scriere. Domeniul este esențial pentru dezvoltarea preșcolarilor, asigurând competențe fundamentale pentru comunicarea orală și scrisă în contexte familiare.

II.1.4. Comportamente asociate dimensiunii Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii

Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a abilităților necesare pentru citit și scris este un proces complex și intens care începe încă de la naștere. Copiii învață diverse aspecte ale limbajului, cum ar fi sunetele, cuvintele, structurile gramaticale și semnificația cuvintelor, cu sprijinul continuu din partea adulților și a comunității. Aceste subdomenii, Dezvoltarea limbajului și a comunicării, precum și Premisele citirii și scrierii, sunt strâns legate și se dezvoltă în paralel.

Comportamentele asociate acestor dimensiuni au un impact semnificativ asupra evoluției copiilor și în dezvoltarea abilităților lor cognitive și sociale. Copiii învață să producă sunete, cuvinte și propoziții, iar mai apoi să le folosească pentru a comunica cu ceilalți. În timp, aceștia învață să asculte, să răspundă la întrebări și să participe activ la conversații. Dezvoltarea unui vocabular bogat este esențială pentru comunicare și pentru dezvoltarea ulterioară a abilităților de citire și scriere.

Înainte de a învăța să citească și să scrie, copiii trec printr-un proces de pre-alfabetizare, care include dezvoltarea conștientizării fonemice, a vocabularului și a limbajului, precum și familiarizarea cu literele și cifrele. Dezvoltarea sănătoasă a acestor dimensiuni este crucială pentru succesul școlar și profesional al copiilor.

II.2. Analiza multidimensională a dezvoltării limbajului la vârsta preșcolară mică

În perioada preșcolară mică, dezvoltarea limbajului este un proces fascinant și complex, care influențează profund evoluția copilului. Copiii își dezvoltă abilități de percepție auditivă și înțelegere a limbajului, recunoscând sunetele și asociindu-le cu cuvinte și obiecte. Vocabularul lor se extinde rapid, iar ei încep să înțeleagă și să interpreteze limbajul non-verbal. Pe lângă cuvinte, copiii încep să înțeleagă structurile gramaticale și să-și exprime gândurile și sentimentele prin cuvinte (Dukes & Smith, 2010).

La vârsta preșcolară mică, copiii încep să proceseze propoziții complexe și să urmeze instrucțiuni detaliate. Ei învață regulile gramaticale și își dezvoltă abilități de comunicare expresivă și receptivă (Verza & Verza, 2017). În timpul acestei perioade, copiii încep să interacționeze mai mult cu cei din jur și să-și exprime identitatea și individualitatea prin limbaj.

Dezvoltarea limbajului în perioada preșcolară mică este esențială pentru evoluția copilului și pentru pregătirea sa pentru viitor. Această perioadă oferă baza pentru abilitățile lingvistice și comunicative pe care le vor folosi pe tot parcursul vieții lor.

II.2.1. Nivelul fonetic/fonologic

În perioada preșcolară, copiii dezvoltă capacități fonetice semnificative, influențând inteligibilitatea mesajului și elementele paraverbale ale comunicării (Golu, 2009). Pronunția corectă este esențială în această etapă, iar copiii progresează în mod variat în acest sens, având nevoie de sprijin din partea adulților pentru corectare. Pentru a elabora mesaje inteligibile, este important să folosim un limbaj simplu și să utilizăm exemple sau ilustrații pentru claritate (Muntean, 2006).

Gradul de inteligibilitate a vorbirii crește odată cu vârsta, estimându-se că la 4 ani, aproximativ 98% din vorbire este inteligibilă (Muntean, 2006). Elementele paraverbale, precum ritmul, intonația și intensitatea vocii, sunt de asemenea cruciale în comunicarea cu preșcolarii și pot influența înțelegerea și receptivitatea acestora (Muntean, 2006).

II.2.2. Nivelul lexical-semantic

Nivelul lexical-semantic al preșcolarilor se referă la cunoașterea și utilizarea cuvintelor, precum și la înțelegerea semnificațiilor acestora (Slama-Cazacu, 1999; Șchiopu, 2008; Monteiro et al., 2022; Babineau et al., 2021). Copiii preșcolari învață constant cuvinte noi și le utilizează pentru a exprima idei și sentimente (Slama-Cazacu, 1999).

Pe măsură ce învață cuvinte noi, copiii dezvoltă o înțelegere mai profundă a semnificațiilor acestora și învață să le asocieze cu obiecte, acțiuni și concepte (Slama-Cazacu, 1999; Șchiopu, 2008). Dezvoltarea vocabularului este facilitată prin interacțiunea cu obiecte și concepte din lumea reală și este esențială pentru comunicare și înțelegerea lumii înconjurătoare (Varzari et al., 1971).

Dezvoltarea lexical-semantică este un proces individual și poate varia de la un copil la altul. Interacțiunea și stimularea verbală pozitivă sunt esențiale pentru susținerea acestui proces (Slama-Cazacu, 1999; Șchiopu, 2008; Monteiro et al., 2022; Babineau et al., 2021). Astfel, nivelul lexical-

semantic al copiilor preșcolari este într-o continuă dezvoltare și expansiune (Slama-Cazacu, 1999; Șchiopu, 2008; Monteiro et al., 2022; Babineau et al., 2021).

II.2.3. Nivelul morfologic

Perioada preșcolară este caracterizată de primele încercări de comunicare conform regulilor gramaticale (Harwood, 2010). Copiii preșcolari încep să utilizeze substantivul, verbul și adjectivul, adaptându-le la particularități de vârstă și la contexte individuale (Golu, 2009).

La acest nivel, ei își dezvoltă abilități morfologice, învățând și aplicând regulile gramaticale ale limbii lor materne (Harwood, 2010). Ei încep să folosească pronumele personale și verbele pentru a forma propoziții mai complexe și să înțeleagă formarea timpurilor verbale (Golu, 2009).

Deși este normal să apară erori gramaticale, interacțiunea cu adulții și cu alți copii din mediul lor joacă un rol esențial în corectarea acestor erori (Harwood, 2010). Cititul împreună și desfășurarea activităților lingvistice interactive sunt modalități eficiente de a sprijini dezvoltarea abilităților morfologice (Golu, 2009).

Astfel, dezvoltarea morfologică la copiii preșcolari este un proces gradual și individualizat, care poate fi îmbunătățit prin interacțiune, citire și jocuri lingvistice (Harwood, 2010; Golu, 2009).

II.2.4. Nivelul sintactic

Nivelul sintactic al dezvoltării limbajului la preșcolari se concentrează pe capacitatea lor de a utiliza și de a dezvolta structuri gramaticale complexe și reguli de construcție a propozițiilor (Muntean, 2006; Golu, 2009; Șchiopu, 2008; Harwood, 2010).

În perioada preșcolară, copiii își îmbunătățesc progresiv abilitățile sintactice, trecând de la propoziții simple la cele mai complexe, care includ subiecte, verbe și complemente (Muntean, 2006). Ei învață să folosească conjuncții pentru a conecta propozițiile și să utilizeze timpurile verbale corect pentru a exprima acțiunile trecute, prezente sau viitoare (Harwood, 2010).

Deși pot apărea erori sintactice, cum ar fi inversarea cuvintelor în propoziții sau acordurile gramaticale greșite, acestea sunt normale și tind să se corecteze pe măsură ce copiii învață (Golu, 2009). Oferindu-le oportunități de interacțiune și discuție, citind povești și corectând cu blândețe

erorile, adulții pot contribui la dezvoltarea corectă a sintaxei la preșcolari (Muntean, 2006; Harwood, 2010).

II.2.5. Nivelul stilistic

Nivelul stilistic al limbii române în preșcolaritate este marcat de dezvoltarea limbajului și a abilităților de comunicare ale copiilor mici (Hobjilă, 2023).

În această etapă, copiii încep să-și extindă vocabularul și să utilizeze cuvinte simple pentru a-și exprima nevoile și gândurile (Hobjilă, 2023). Ei învață să folosească pronumele și să creeze propoziții simple, manifestând o creativitate impresionantă în limbaj (Hobjilă, 2023).

De asemenea, preșcolarii lucrează la dezvoltarea pronunției corecte și a regulilor gramaticale simple, dar pot face încă erori în acest sens (Hobjilă, 2023). În acest interval de vârstă, înțelegerea limbajului figurativ începe să se dezvolte, iar lucrările literare de calitate și desenele contribuie la această evoluție (Hobjilă, 2023).

În concluzie, nivelul stilistic în preșcolaritate este caracterizat de dezvoltarea limbajului și a abilităților de comunicare, iar adulții joacă un rol important în susținerea și încurajarea acestui proces (Hobjilă, 2023).

II.3. Activități tradiționale de educare a limbajului preșcolarilor mici versus activități de educare a limbajului de tip embodied cognition. Fundamente teoretice

Conceptul de cogniție încorporată, introdus în decada 1970-1980, evidențiază legătura profundă dintre procesele psihologice și corp, subliniind importanța experiențelor senzorio-motorii în procesul de învățare și cunoaștere (Glenberg, 2010; Price et al., 2012; Winkielman et al., 2015). Acest concept aduce în prim-plan influența pe care morfologia corpului, sistemul senzorio-motor și emoțiile o au asupra proceselor mentale (Glenberg, 2010).

În contextul educației preșcolare, abordările bazate pe cogniția încorporată reprezintă o alternativă semnificativă față de metodele tradiționale. Aceste abordări pun accentul pe implicarea activă a copiilor în mediul înconjurător și pe utilizarea experiențelor senzorio-motorii în procesul de învățare a limbajului (Fuchs & Schlimme, 2009). În comparație, metodele tradiționale sunt

centrate mai mult pe teorie și nu utilizează conexiuni între cuvinte și experiențe senzoriale (Glenberg, 2010).

Astfel, în educația preșcolară, activitățile bazate pe „embodied cognition” încurajează interacțiunea activă, folosirea simțurilor și implicarea corpului pentru a facilita învățarea și înțelegerea limbajului (Glenberg, 2010). Aceste activități oferă o abordare integrată a procesului de dezvoltare a limbajului, având potențialul de a stimula mai eficient procesele cognitive ale copiilor mici.

II.3.1. Activități tradiționale de educare a limbajului

În mediul grădiniței, educatoarele se concentrează pe cultivarea și dezvoltarea limbajului copiilor prin activități variate, cum ar fi povestirea, conversațiile și lectura bazată pe ilustrații (Boca-Miron & Chichișan, 2002). Curriculumul pentru educație timpurie din 2019 oferă îndrumări pentru aceste activități, subliniind importanța conexiunii strânse dintre limbaj și procesul de gândire (Stan, 2010).

„Prin limbaj nu se înțelege doar vocabularul, ci și un anumit sens atribuit cuvintelor” (Bocoș et al., 2021d, p. 1071). Practicile tradiționale, axate pe îmbunătățirea capacităților de comunicare orală, rămân esențiale în educația timpurie, chiar dacă în ultimii ani s-au introdus și metode moderne și inovatoare (Boca-Miron & Chichișan, 2002).

II.3.2. Activități de educare a limbajului de tip embodied cognition

Activitățile de educare a limbajului care implică cogniția încorporată sunt fundamentate pe ideea că învățarea limbajului și a cunoștințelor despre lume este un proces complex, în care corpul și mediul au o influență esențială asupra dezvoltării gândirii și a limbajului. Potrivit perspectivei „cogniției încorporate”, comportamentul inteligent este puternic influențat de modul în care operațiile cognitive conceptuale sunt integrate într-un anumit context, între corpul individului și mediul înconjurător (Glenberg, 2010; Price et al., 2012; Winkielman et al., 2015; Fuchs & Schlimme, 2009). Aceste activități sunt eficiente deoarece implică preșcolarii în mod activ în simularea acțiunilor reale și le permite să înțeleagă lumea din jurul lor prin raportare la experiențele practice (Manea & Bocoș, 2023). Prin intermediul lor, se urmărește în primul rând dezvoltarea

limbajului, deoarece copiii învață să descrie și să exprime ce experimentează și să înțeleagă noțiuni prin intermediul limbajului.

CAPITOLUL III

PROBLEMATICA PSIHOPEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚILOR DE TIP EMBODIED COGNITION ÎN PROCESUL DE EDUCARE A LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MICĂ

III.1. Aspecte care influențează desfășurarea activităților de educare a limbajului de tip embodied cognition

Educarea limbajului prin intermediul abordării „embodied cognition” implică integrarea experiențelor fizice și senzoriale în procesul de învățare a limbajului, bazându-se pe conexiunea dintre corp și limbaj. Activitățile de acest tip presupun utilizarea simțurilor pentru a experimenta cuvintele și conceptele lingvistice, cum ar fi folosirea obiectelor fizice pentru înțelegerea noțiunilor abstracte (Cucoș, 2014).

Contextul în care se desfășoară aceste activități poate influența semnificativ procesul de educare a limbajului, facilitând înțelegerea într-un mod mai profund, prin explorare, interacțiune și experimentare (Cucoș, 2014).

Interacțiunea socială joacă de asemenea un rol esențial, oferind oportunități de utilizare și exersare a limbajului într-un context autentic (Cucoș, 2014).

În cadrul acestor activități, este important să se țină cont de interesele și preferințele individuale ale copiilor, pentru a stimula motivația și implicarea lor în procesul de învățare (Cucoș, 2014).

Astfel, desfășurarea acestor activități este modelată de diverse influențe și aspecte, incluzând mișcările, experiențele senzorio-motorii, simulările mentale, emoțiile, mediul, interacțiunea socială, motivația personală, resursele disponibile, suportul adulților, planificarea activităților, evaluarea și ajustarea constantă.

III.1.1. Rolul mișcărilor în procesul de desfășurare a activităților de tip embodied cognition

Studiile despre modul în care percepem expresiile emoționale arată că imitarea mișcărilor este crucială pentru distingerea între zâmbetele autentice și cele false (Niedenthal et al., 2010).

Cercetările în domeniul procesării obiectelor arată că mișcările sunt esențiale în înțelegerea acestora, anticiparea modului în care pot fi manipulate fiind un aspect crucial (Tucker & Ellis, 1998).

Mișcările corpului sunt fundamentale în activitățile care se bazează pe cogniția încorporată, ajutând la învățarea și dezvoltarea limbajului prin intermediul experiențelor tactile și kinestezice.

Folosirea mișcărilor în procesul de învățare facilitează legarea puternică între conținutul învățat și experiențele fizice, ceea ce contribuie la o mai bună înțelegere și reținere a informațiilor.

III.1.2. Efectul experiențelor senzorio-motorii asupra desfășurării activităților de tip embodied cognition

Cogniția încorporată evidențiază legătura strânsă dintre procesele cognitive și experiențele senzorio-motorii ale individului (Oates & Grayson, 2006). Această perspectivă susține că nu putem separa procesele cognitive de experiențele noastre senzoriale și motorii, influențând modul în care gândim și rezolvăm problemele.

În plus, metacogniția, capacitatea de a reflecta asupra propriilor procese cognitive, joacă un rol crucial în înțelegerea și reglarea gândurilor noastre (Răileanu et al., 2021). Ea servește ca un canal de comunicare intern între cunoștințele noastre, procesele noastre mentale și obiectivele noastre cognitive, contribuind la îmbunătățirea abilităților cognitive.

Experiențele senzorio-motorii sunt esențiale în desfășurarea activităților de tip embodied cognition (Răileanu, 2021). Prin implicarea directă a corpului și a simțurilor în învățare, indivizii pot beneficia de o experiență educațională mai eficientă și captivantă, promovând dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și colaborare socială.

III.1.3. Rolul simulărilor mentale în procesul de educare a limbajului de tip embodied cognition

Simulările mentale joacă un rol crucial în activitățile de educare a limbajului de tip embodied cognition, conform studiilor din domeniul lingvisticii cognitive (Lakoff, 1990). Ele permit copiilor să-și creeze imagini vii ale situațiilor de comunicare, facilitând astfel o înțelegere mai profundă a limbajului și a semnificației acestuia.

Prin implicarea activă a copiilor în simulările mentale, aceștia nu doar învață despre limbaj, ci și intervin, își imaginează și simulează acțiuni verbale sau nonverbale. Acest lucru îi ajută să exploreze și să experimenteze diverse moduri de folosire a limbajului în diferite contexte, contribuind la dezvoltarea abilităților de exprimare creativă și adaptabilitate în comunicare.

Simulările mentale consolidează legătura dintre limbajul abstract și situațiile concrete din viața de zi cu zi, facilitând astfel înțelegerea și utilizarea eficientă a cuvintelor în contexte variate (Lakoff, 1990). Prin participarea activă în simulările mentale, copiii devin mai implicați emoțional și cognitiv în procesul de învățare a limbajului, ceea ce poate spori motivația și dorința lor de a se dezvolta în acest domeniu.

III.1.4. Efectul emoțiilor asupra derulării activităților de educare a limbajului de tip embodied cognition

Emoțiile joacă un rol esențial în activitățile de educare a limbajului de tip embodied cognition. Conform lui Sillamy (1996), acestea sunt răspunsuri ample ale corpului, care pot varia în intensitate și pot influența în mod semnificativ procesul de învățare. Emoțiile pozitive, precum entuziasmul și bucuria, pot crește motivația și angajamentul în învățare, conform Selvam (2023). De asemenea, ele pot influența memoria și retenția informațiilor, facilitând procesul de memorare și recunoaștere.

În cadrul activităților de embodied cognition, emoțiile pot contribui la dezvoltarea abilităților de comunicare și exprimare emoțională, ajutând copiii să-și regleze emoțiile și să gestioneze stresul sau anxietatea. Prin interacțiunile sociale în cadrul acestor activități, copiii pot dezvolta abilități sociale importante, precum comunicarea și empatia, conform lui Selvam (2023). Astfel, înțelegerea și gestionarea emoțiilor pot maximiza beneficiile acestor metode pedagogice, contribuind la o învățare mai eficientă și mai profundă a limbajului.

III.2. Metode didactice valorificabile în educarea limbajului preșcolarilor mici prin activități de tip embodied cognition

Educarea limbajului în grădiniță, prin intermediul activităților de tip embodied cognition, joacă un rol esențial în dezvoltarea abilităților lingvistice ale copiilor mici. Aceste activități

interactive și captivante implică utilizarea întregului corp și a experiențelor fizice pentru a-i ajuta pe copii să-și dezvolte vocabularul, gramatica și abilitățile de comunicare într-un mod natural și distractiv. Prin jocuri de rol, cântece, dansuri, teatrul de păpuși și activități practice în mediul înconjurător, copiii își pot îmbogăți vocabularul, pot înțelege structura limbajului și pot învăța să se exprime în moduri variate și captivante. Aceste metode de educație valorizează experiența fizică și interactivă, făcând procesul de învățare mai atractiv și mai memorabil pentru copii.

III.2.1. Lectura educatoarei

Educatoarea și învățătoarea joacă un rol esențial în promovarea lecturii în rândul copiilor preșcolari, folosind diverse tipuri de povești și activități de lectură ca mijloace didactice. Acestea sunt integrate în practica predării pentru a activa copiii și a-i încuraja să exploreze lumea cărților. Potrivit lui Baciu, Bocoș & Verdeș (2022a), „Lectura educatoarei/ învățătoarei reprezintă un mijloc didactic de valorificare în contexte educaționale a diferitelor tipuri de povești (poveste creată de autorii de literatură pentru copii, povestea educatoarei/ învățătoarei, povestea creată de educatoare/ învățătoare sau povestea creată de copii/elevi), și, totodată, de activizare a educabililor” (p. 28).

Lectura cu voce tare, organizarea sesiunilor de citire în clasă și folosirea activităților creative și jocurilor bazate pe cărți sunt metode eficiente de a dezvolta abilitățile de citire și de a stimula imaginația și creativitatea copiilor.

„Le citim copiilor din aceleași motive pentru care vorbim cu ei: să-i liniștim, să-i distrăm, să formăm o legătură cu ei, să-i informăm sau să le explicăm ceva, să le stârnim curiozitatea și să-i inspirăm. Dar atunci când le citim cu voce tare, mai facem ceva: le construim vocabularul, le condiționăm creierul să asocieze cititul cu plăcerea, le construim un bagaj de cunoștințe generale, devenim prin ei un model în ceea ce privește lectura, le insuflăm dorința de a citi” (Trelease, 2021, p. 30). Este esențial ca educatoarea să fie un model pozitiv de lectură și să creeze o atmosferă plăcută și participativă în timpul activităților de lectură. Prin respectarea cerințelor și recomandărilor metodice, educatoarea poate să proiecteze și să realizeze lectura într-un mod adecvat, adaptându-se la nevoile și interesele individuale ale copiilor.

Prin dedicare și creativitate, educatoarea poate să facă experiența de lectură memorabilă și benefică pentru copiii preșcolari.

III.2.2. Lectura după imagini

„Lectura după imagini este un mijloc de realizare a activităților de educare a limbajului specifice învățământului preșcolar, de exersare a gândirii și creativității, ce implică folosirea unor ilustrații, imagini, tablouri etc., care sugerează, de regulă, desfășurarea unei povești sau înfățișează diferite scene, peisaje și personaje” (Bocoș et al., 2021e).

Etapele acestei activități includ observarea atentă a imaginilor și dezvoltarea capacităților de receptare și exprimare a mesajelor asociate acestora (Mara, 2012). În special pentru copiii care nu știu să citească, imaginea joacă un rol crucial în facilitarea înțelegerii mesajului și în stimularea exprimării lor (Hobjilă, 2023).

Pașii didactici pentru realizarea acestei activități includ pregătirea demersului instructiv-educativ, pre-receptarea suportului imagistic, realizarea propriu-zisă a lecturii după imagini și contextualizarea mesajului asociat acestor imagini. Prin intermediul acestei metode, copiii preșcolari au oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile cognitive și de comunicare într-un mod captivant și interactiv.

III.2.3. Povestirea

Baciu, Bocoș & Verdeș (2022a) subliniază rolul crucial al povestirii în educația timpurie, evidențind capacitatea acesteia de a transmite cunoștințe și emoții, facilitând astfel atingerea obiectivelor educaționale. Povestirea este integrată în mod esențial în activitățile din Domeniul Limbă și Comunicare și din Domeniul Om și Societate conform „Curriculumului pentru educația timpurie – 2019”. Această metodă didactică contribuie la dezvoltarea limbajului și la promovarea unei comunicări complexe și educative. De asemenea, Baciu, Bocoș & Verdeș (2022b) subliniază că povestirea stimulează dezvoltarea limbajului și a comunicării la copiii preșcolari, contribuind la exprimarea lor coerentă și expresivă.

Șargu (2024) evidențiază importanța povestirilor în educarea trăsăturilor morale ale copiilor, oferindu-le oportunitatea de a distinge între bine și rău, frumos și urât, prin intermediul personajelor și acțiunilor acestora. Cerghit (2006) subliniază faptul că o povestire atractivă și captivantă poate stimula participarea afectivă intensă a copiilor, facilitând astfel înțelegerea și asimilarea mesajelor morale.

Baciu, Bocoș & Verdeș (2022a) oferă cerințe metodice pentru eficiența povestirii, printre care se numără selecția atentă a faptelor și utilizarea unei exprimări simple și clare. De asemenea, aceștia subliniază importanța ilustrării conținutului povestirii pentru a amplifica impactul emoțional și cognitiv.

Prin intermediul povestirilor, copiii își dezvoltă abilitățile lingvistice și imaginația, având posibilitatea să își exprime creativitatea și să își îmbogățească vocabularul. Baciu, Bocoș & Verdeș (2022b) menționează că povestirile pot contribui la formarea deprinderii de a povesti independent la copiii preșcolari, consolidând astfel capacitățile lor de exprimare.

Povestirile realizate de educatoare și cele create de copii oferă oportunități valoroase de învățare și dezvoltare personală în contextul învățământului timpuriu. Prin intermediul povestirilor, copiii își pot exprima viziunile și perspectivele asupra lumii înconjurătoare, contribuind la formarea și dezvoltarea lor integrală.

III.2.4. Jocul de rol

Jocul de rol este esențial în dezvoltarea copiilor, oferindu-le o modalitate captivantă de a-și exprima ideile și de a interacționa cu ceilalți. Potrivit lui Răileanu et al. (2022), jocul reprezintă întregul univers al copiilor, fiind modalitatea prin care ei comunică, construiesc relații și se dezvoltă.

„Jocul de rol este un tip de joc sau joc didactic care reprezintă cea mai importantă subcategorie a jocurilor de simulare.” (Bocoș et al., 2021f, p. 975)

Ștefan (2006) evidențiază că jocul de rol dezvoltă limbajul și încurajează exprimarea liberă a sentimentelor și gândurilor copiilor. Răduț-Taciu et al. (2021) subliniază importanța implicării emoționale în jocul de rol și necesitatea unei pregătiri atente pentru a asigura succesul acestuia.

Jocurile de rol sunt benefice în dezvoltarea limbajului, oferind copiilor oportunități excelente de a-și exprima ideile și de a interacționa cu alți copii. Ele contribuie la extinderea vocabularului și la dezvoltarea abilităților de comunicare. Prin intermediul jocului de rol, copiii învață reguli sociale esențiale și dezvoltă empatie și abilități sociale.

Participând în diverse roluri și scenarii, copiii sunt expuși la cuvinte și expresii noi, iar prin ascultarea și răspunsul la contribuțiile celorlalți jucători, ei dezvoltă abilități de ascultare și

înțelegere a limbajului vorbit. Jocurile de rol implică și comunicarea nonverbală, contribuind la dezvoltarea abilităților de comunicare și concentrare.

În concluzie, jocurile de rol sunt esențiale în dezvoltarea copiilor, oferindu-le oportunități valoroase de învățare și dezvoltare personală într-un mediu sigur și liber.

III.2.5. Jocul de simulare

Jocul de simulare, așa cum îl descrie Ștefan (2006), reprezintă o modalitate esențială prin care copiii își explorează și își imită viața reală într-un mediu ludic. Participarea la jocurile de simulare îi ajută pe preșcolari să învețe despre lumea din jurul lor, să dezvolte abilități sociale și să-și folosească imaginația.

„Aceste jocuri permit simularea unor situații de viață reale, atractive pentru copii. În timpul jocului elevii se familiarizează cu specificul activităților adulților, cu locuri inedite, cu îndeletniciri și cu profesii.” (Bocoș et al. 2021g, p. 980)

Aceste activități contribuie la cultivarea competențelor cognitive fundamentale, precum gândirea logică și soluționarea problemelor. De asemenea, jocurile de simulare încurajează cooperarea și comunicarea eficientă între copii, dezvoltând abilități sociale esențiale.

Prin intermediul jocurilor de simulare, copiii dobândesc cunoștințe practice și învață reguli sociale importante. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea vocabularului și a imaginației, stimulând creativitatea și gândirea abstractă a preșcolarilor.

În concluzie, jocurile de simulare sunt esențiale în evoluția copiilor preșcolari, oferindu-le oportunități valoroase de învățare și dezvoltare într-un mediu sigur și stimulat. Prin intermediul acestor jocuri, copiii dezvoltă abilități lingvistice, cognitive, sociale și emoționale cruciale pentru viața de zi cu zi.

III.2.6. Jocul logopedic

„Jocul logopedic este un tip de joc sau joc didactic constituit dintr-o categorie de exerciții logopedice/ de ameliorare și corectare a pronunției, utilizate în scop recuperatoriu și compensativ, sub formă ludică.” (Bocoș et al., 2021h, p. 993)

Aceste activități ludice nu numai că sunt distractive, ci și educative, ajutându-i pe copii să-și îmbunătățească vocabularul, pronunția și abilitățile de comunicare.

Prin intermediul jocurilor logopedice, copiii pot să-și dezvolte abilitățile de vorbire și comunicare într-un mediu relaxat și distractiv, fără presiunea unei lecții tradiționale. Aceste activități oferă oportunități excelente pentru explorarea cuvintelor noi și învățarea sensului acestora în contexte adecvate.

Un alt beneficiu al jocurilor logopedice este îmbunătățirea pronunției corecte. Prin repetarea sunetelor sau cuvintelor în timpul jocurilor, copiii își antrenează mușchii articulatorii și își îmbunătățesc capacitatea de a articula sunetele în mod corect.

De asemenea, jocurile logopedice contribuie la dezvoltarea abilităților de ascultare și înțelegere, promovând comunicarea non-verbală și înțelegerea semnificației gesturilor și expresiilor faciale.

În concluzie, jocurile logopedice sunt o metodă eficientă și distractivă de a dezvolta limbajul la preșcolari, pregătindu-i pentru succesul școlar și social ulterior. Prin intermediul acestor activități, copiii pot învăța și să se dezvolte într-un mod plăcut și stimulant.

III.3. Rolul activităților de educare a limbajului de tip embodied cognition în dezvoltarea generală a preșcolarilor mici

Activitățile de educare a limbajului bazate pe cogniția încorporată sunt esențiale pentru dezvoltarea preșcolarilor mici, conform lui Șargu (2024). Aceste activități implică implicarea activă a corpului în procesul de învățare, punând accentul pe experiența fizică și interacțiunea cu mediul înconjurător.

Prin manipularea obiectelor, explorarea spațiului și interacțiunea cu alți copii sau adulți, copiii dobândesc cuvinte și concepte noi într-un context real și semnificativ, contribuind astfel la dezvoltarea vocabularului și a abilităților de comunicare.

Educarea limbajului de tip embodied cognition implică gândirea logică și rezolvarea problemelor într-un context fizic, stimulând astfel dezvoltarea abilităților cognitive.

Aceste activități pot contribui și la dezvoltarea abilităților motorii ale preșcolarilor, prin manipularea obiectelor și jocurile care implică mișcarea, dezvoltând coordonarea și abilitățile motorii fine și grosiere.

Prin implicarea activă a copiilor în procesul de învățare, activitățile bazate pe cogniția încorporată sunt mai captivante și mai motivante, stimulându-i să exploreze și să învețe în mod inovator și interactiv.

În concluzie, activitățile de educare a limbajului de tip embodied cognition reprezintă o modalitate eficientă și captivantă pentru dezvoltarea preșcolarilor mici, construind o fundație solidă pentru evoluția lor ulterioară și încurajându-i să exploreze și să învețe în mod activ și profund.

III.4. Limitări ale abordării embodied cognition în demersurile de educare a limbajului preșcolarilor mici

Abordarea embodied cognition în educarea limbajului pentru copiii preșcolari are atât avantaje semnificative, cât și limitări importante. Implementarea acestei abordări necesită resurse și formare suplimentară pentru educatori, iar adaptarea metodelor de predare la nevoile specifice ale fiecărui copil poate fi dificilă în cadrul unei grupe de preșcolari. Evaluarea performanței limbajului în acest context poate fi subiectivă și greu de standardizat, ceea ce poate genera dificultăți în raportarea rezultatelor către părinți și autoritățile școlare.

De asemenea, implementarea unei abordări embodied cognition poate necesita resurse materiale suplimentare și timp suplimentar pentru planificare și implementare, ceea ce poate afecta capacitatea educatorilor de a acoperi alte aspecte importante ale dezvoltării preșcolarilor. Deși această abordare este susținută teoretic, există încă incertitudini cu privire la eficacitatea sa în comparație cu alte metode în educația limbajului pentru preșcolari. Prin urmare, evaluarea atentă a nevoilor și resurselor disponibile este esențială înainte de adoptarea acestei abordări într-un anumit context educațional.

PARTEA B. PREZENTAREA CERCETĂRII EXPERIMENTALE

CAPITOLUL IV

DESCRIEREA CERCETĂRII EXPERIMENTALE CU TITLUL „INVESTIGAREA VALENTELOR FORMATIVE ȘI INFORMATIVE ALE APLICĂRII PROGRAMULUI EDUCAȚIONAL «EXPLOATAREA INTEGRATĂ A STIMULILOR SENZORIO-MOTORII» CU ACCENT PE VALORIFICAREA COGNIȚIEI ÎNCORPORATE (EMBODIED COGNITION), ÎN DEMERSURILE DE EDUCARE A LIMBAJULUI PREȘCOLARILOR MICI”

Cercetarea experimentală propusă și realizată de noi a avut drept titlu „Investigarea valențelor formative și informative ale aplicării programului educațional «exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii», cu accent pe valorificarea cogniției încorporate (embodied cognition), în demersurile de educare a limbajului preșcolarilor mici”. Ne-am concentrat pe evaluarea modului în care această abordare influențează învățarea și dezvoltarea copiilor, explorând cum interacțiunea cu mediul fizic și experiențele practice pot sprijini dezvoltarea limbajului. Am ales să lucrăm cu copii de grupă mică deoarece această perioadă reprezintă un moment critic pentru intervenții educaționale și plasticitatea creierului la această vârstă permite o adaptare mai eficientă la stimuli. Rezultatele cercetării au evidențiat importanța experiențelor senzorio-motorii în dezvoltarea limbajului și au oferit perspective valoroase pentru educația preșcolarilor și pentru părinți.

Am folosit un design de cercetare intrasubiecți, utilizând tehnica grupului unic. Cercetarea a fost practică și aplicativă, având un caracter longitudinal și implicând un număr extensiv de participanți.

Scopul acestei cercetări a constat în studierea efectului aplicării programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii”, bazat pe cogniție încorporată, asupra demersurilor de educare a limbajului preșcolarilor de grupă mică.

În cadrul cercetării, s-au propus următoarele **obiective**:

- Investigarea opiniilor cadrelor didactice din învățământul preșcolar, respondente la chestionar, din județele Arad, Alba, Bihor, Caraș-Severin, Cluj, Gorj, Timișoara, Hunedoara, referitoare la efectul cogniției încorporate (embodied cognition) asupra demersurilor de educare a limbajului preșcolarilor mici;

- Stabilirea dificultăților pe care le-au întâmpinat preșcolarii mici în ceea ce privește înțelegerea sensului cuvintelor noi, în cadrul activităților de educare a limbajului din grădiniță;
- Identificarea dificultăților pe care le-au întâmpinat preșcolarii mici în pronunția corectă a anumitor cuvinte sau grupuri de cuvinte;
- Determinarea comportamentului lingvistic al preșcolarilor mici prin aplicarea unei grile de observație;
- Evaluarea comportamentelor preșcolarilor mici prin aplicarea Scalei de evaluare Educatoare-Preșcolar (Instrumentul a fost elaborat de cercetătoare, pornind de la instrumentele cercetătorilor Hightower și Perkins, 2010);
- Conceperea, punerea în aplicare și testarea eficienței programului educațional fundamentat pe structurarea de activități în cadrul cărora a avut loc exploatarea integrată a stimulilor sensorio-motorii, cu accent pe valorificarea cogniției încorporate (embodied cognition), în demersurile de educare a limbajului preșcolarilor mici;
- Identificarea punctelor slabe/vulnerabile ale programului educațional și aplicarea strategiilor de ameliorare ale acestuia.

Întrebările de cercetare care au ghidat cercetarea noastră au fost:

- Cogniția încorporată (embodied cognition), valorificată în cadrul programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor sensorio-motorii”, poate influența demersul de educare a limbajului preșcolarilor mici?
- Care sunt valențele formativ-educative și informativ-didactice ale aplicării programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor sensorio-motorii”, cu accent pe valorificarea cogniției încorporate (embodied cognition) în demersurile de educare a limbajului, la grupa mică?

Ipoteza de bază a fost: **Aplicarea programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor sensorio-motorii” conceput pentru educarea limbajului preșcolarilor mici, bazat pe cogniție încorporată duce la optimizarea gradului de comprehensiune a cuvintelor și la ameliorarea calității pronunției.**

Pornind de la ipoteza de bază, au fost identificate următoarele ipoteze secundare:

Ipoteza 1. Aplicarea programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii” conceput pentru educarea limbajului preșcolarilor mici, bazat pe cogniție încorporată conduce la optimizarea gradului de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarilor.

Ipoteza 2. Aplicarea programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii” conceput pentru educarea limbajului preșcolarilor mici, bazat pe cogniție încorporată determină modificări semnificative asupra gradului de corectitudine în producerea sunetelor și asupra gradului de corectitudine în pronunția cuvintelor în limbajul expresiv al preșcolarilor.

Variabila independentă a constat în:

- Programul educațional „Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii” conceput pentru educarea limbajului preșcolarilor mici, bazat pe cogniție încorporată;

Variabilele dependente

- *Gradul de comprehensiune a cuvintelor în demersurile de educare a limbajului.*

El a fost operaționalizat cu ajutorul următorului indicator:

- Gradul de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarilor;
- *Calitatea pronunției cuvintelor de către preșcolarii mici.*

Ea a fost operaționalizată cu ajutorul următorilor indicatori:

- gradul de corectitudine în producerea sunetelor specifice limbajului expresiv al preșcolarilor;
- gradul de corectitudine în pronunția cuvintelor în limbajul expresiv al preșcolarilor;

S-a identificat o **variabilă mediator**:

- genul biologic;

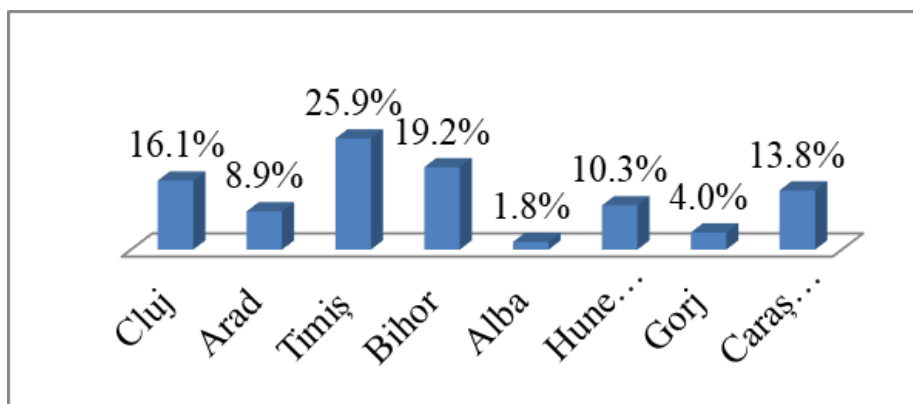
Strategia de cercetare a cuprins diverse elemente, precum metodele și instrumentele utilizate în procesul de cercetare, eșantionul de participanți și de conținut, locația și perioada de desfășurare a cercetării, precum și acțiunile de investigație întreprinse.

În cadrul acestei cercetări, am utilizat următoarele **metode și instrumente de cercetare**:

- **Metoda experimentului psihopedagogic** prin intermediul **programului educațional** „Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii”, cu accent pe valorificarea cogniției încorporate.

- **Metoda anchetei cu instrumentul numit chestionarul**, adresat cadrelor didactice din învățământul preșcolar privind efectul cogniției încorporate (embodied cognition) asupra demersurilor de educare a limbajului preșcolarilor mici. Chestionarul a fost administrat unui eșantion de 224 de cadre didactice din mai multe județe, inclusiv Arad, Alba, Bihor, Caraș-Severin, Cluj, Gorj, Timișoara și Hunedoara, fiind aplicat doar în etapa preexperimentală.
- **Metoda observației** a fost realizată în situații de observare naturală, utilizând următoarele **instrumente**:
 - ✓ **Grila de observație a comportamentului lingvistic al preșcolarilor**, elaborată de autorul lucrării, cu 24 de itemi împărțiți în cinci constructe: „Dificultăți de atenție și de complianță la instrucțiuni”, „Gradul de comprehensiune și de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarilor prin asocierea senzorio-motorie”, „Utilizarea mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegere a cuvintelor”, „Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului”, precum și „Gradul de corectitudine în producerea sunetelor și în pronunția cuvintelor în limbajul expresiv al preșcolarilor”.
 - ✓ **Scala de evaluare Educatoare-Preșcolar**, compusă din 32 de itemi, elaborată de cercetătoarea pe baza instrumentelor cercetătorilor Hightower și Perkins (2010), evaluând „Orientarea în sarcina de lucru”, „Înțelegerea și utilizarea corectă a semnificărilor structurale verbale”, „Exprimarea orală corectă din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic”, precum și „Relaționarea cu colegii”. Ambele instrumente au fost utilizate în etapele preexperimentală și postexperimentală, fiind aplicate preșcolarilor implicați în cercetare.

Eșantionul cercetării a inclus **224 de cadre didactice din învățământul preșcolar**, provenind atât din medii urbane, cât și rurale. Aceste cadre au activat în diverse județe precum Arad, Alba, Bihor, Caraș-Severin, Cluj, Gorj, Timișoara și Hunedoara.

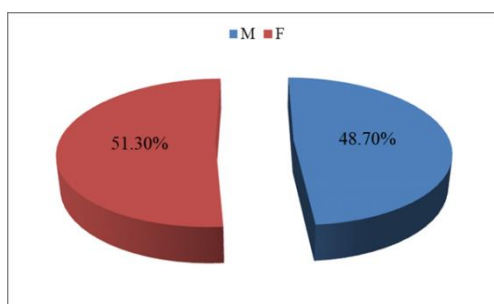


Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 1.IV. *Reprezentarea grafică a distribuției eșantionului de participanți în funcție de județ*

Potrivit Figurii nr.1.IV, cadrele didactice din județul Timiș (25.9%) au fost cele mai deschise în completarea chestionarului, urmate de cadrele didactice din județul Bihor (19.2%), Cluj (16.1%) și Caraș-Severin (13.8%). Un procent mic de cadre didactice din județul Alba (1.8%) și Gorj (4%) au ales să se alăture prezentei cercetării.

Au fost implicați 119 preșcolari cu vârste cuprinse între 3 și 4 ani, proveniți din 3 unități de învățământ preșcolar de stat, aflate atât în mediul urban, cât și în cel rural, toate grupele având program prelungit. Alegerea preșcolarilor s-a realizat prin intermediul eșantionării la nivel de grupe de preșcolari.



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 9.IV. *Reprezentarea grafică a distribuției preșcolarilor în funcție de gen*

Conform Figurii nr. 9.IV. s-a afirmat faptul că din punct de vedere al genului respondenților numărul lor a fost aproximativ egal, fiind completat atât de fete, cât și de băieți.

Experimentul a inclus 20 de situații de învățare, axate pe abordarea embodied cognition, pentru a educa limbajul preșcolarilor mici. Aceste situații au fost adaptate nivelului de dezvoltare al preșcolarilor și au fost concepute pentru a dezvolta înțelegerea și pronunția corectă a sunetelor.

În etapa preexperimentală, educatoarele au completat o grilă de observație a comportamentului lingvistic al preșcolarilor, identificând cuvintele/expresiile necunoscute. Acestea au fost grupate după sunetele conținute și au fost create povești simple care au inclus elementele lingvistice specifice fiecărui sunet. Activitățile interactive bazate pe abordarea embodied cognition au fost concepute într-o manieră ludică și activă. În timpul întâlnirilor din cadrul programului, educatoarele au citit poveștile, iar preșcolarii au participat la jocuri de simulare pentru a înțelege sensul cuvintelor. Apoi, au fost organizate activități pentru pronunția corectă a sunetelor, implicate în acestea fiind sistemele neuronale și corporale ale preșcolarilor. Activitățile au urmărit obiective cognitive clare și au folosit materiale didactice atent selecționate, într-un mediu de învățare ludic și interactiv.

Rezultatele obținute în urma participării preșcolarilor la programul educațional au fost analizate în etapele preexperimentală și postexperimentală, pentru a evalua efectul acestuia asupra demersurilor de educare a limbajului la copiii de vârstă preșcolară.

CAPITOLUL V

ETAPA PREEXPERIMENTALĂ

Obiectivele etapei preexperimentale au inclus: definirea și delimitarea eșantionului de conținut, semnarea acordurilor de parteneriat între directorii unitățile de învățământ implicate în cercetare și Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, de la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, constituirea eșantionului experimental; aplicarea, analiza și interpretarea chestionarului adresat cadrelor didactice din învățământul preșcolar privind efectul cogniției încorporate (embodied cognition) asupra demersurilor de educare a limbajului preșcolarilor mici, analiza și interpretarea datelor inițiale privind grila de observație a comportamentului lingvistic al preșcolarului, primirea acordului pentru utilizarea Scalei de evaluare Profesor-Copil 2.1 (TEACHER-CHILD RATING SCALE (T-CRS)2.1), analiza și interpretarea datelor inițiale privind Scala de evaluare Educatoare-Preșcolar (Instrumentul a fost elaborat de cercetătoare pornind de la instrumentele cercetătorilor Hightower și Perkins, 2010) și măsurarea și analizarea performanțelor participanților la cercetare, folosind instrumentele specificate anterior, pentru a obține date relevante și valide în vederea îndeplinirii obiectivelor propuse.

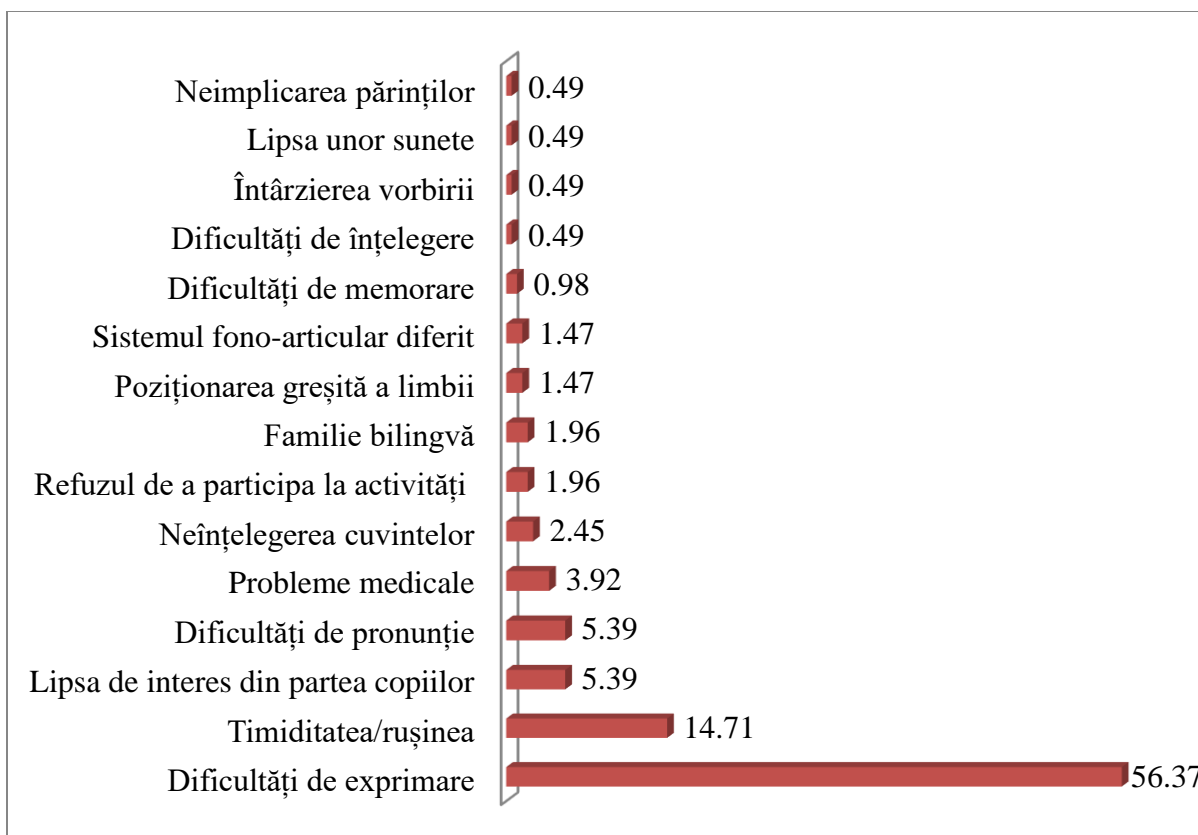
Analizele chestionarului au fost realizate cu ajutorul programului statistic IBM SPSS 20.0, la un prag de încredere de 95%, incluzând analize privind distribuții procentuale, frecvențe absolute și analize încrucișate (Chi-square).

Tabelul nr. 5.V. *Dificultățile întâmpinate de preșcolari în înțelegerea sensului cuvintelor noi*

Top	Dificultăți	Procent
1	Dificultățile de înțelegere a sensului cuvintelor noi	36.50
2	Dificultățile de pronunție	15.70
3	Lipsa asocierii imaginilor	13.00
4	Bagajul lingvistic redus	12.20
5	Dificultățile de comunicare	3.90
6	Neimplicarea părinților în educație	3.50
7	Modalitatea de explicare a cadrelor didactice	3.50
8	Diferențierea fonetică	3.00
9	Lipsa interesului copiilor	2.20
10	Lipsa imaginației	1.70
11	Interacțiunea socială deficitară	1.30
12	Lipsa exercițiului	1.30
13	Etnia diferită	1.30
14	Memorizarea deficitară	0.40
15	Dificultățile de învățare pe termen scurt	0.40

Sursa: prelucrare proprie

La întrebarea privind dificultățile pe care le întâmpină preșcolarii în înțelegerea sensului cuvintelor noi, cele mai întâlnite au făcut referire la capacitatea de a înțelege sensul unui cuvânt (36.50%), dificultăți de pronunție (15.70%), lipsa asocierii dintre cuvânt și o imagine corespunzătoare (13.00%), precum și un bagaj lingvistic redus (12.20%) prin cunoașterea și recunoașterea unui număr limitat de cuvinte.



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 6.V. *Reprezentarea grafică a dificultăților întâmpinate de preșcolari în pronunția cuvintelor noi*

Chiar dacă nu sunt la fel de menționate de cadrele didactice, aspectele care au avut un impact negativ asupra dificultăților de pronunție în rândul preșcolarilor au fost importante de luat în considerare. Problemele medicale (3.92%), neînțelegerea cuvintelor (2.45%), refuzul de a participa la activități (1.96%), familia bilingvă în cadrul căreia se vorbesc două limbi diferite (1.96%), poziționarea greșită a limbii și sistemul fono-articular diferit în cazul unor cuvinte (1.47%), memorarea deficitară (0.98%), dificultățile de înțelegere, întârzierea vorbirii, lipsa unor sunete și neimplicarea părinților (0.49%) au fost cele care au îngreunat capacitatea de pronunție a cuvintelor noi, indiferent că au fost cuvinte simple sau cu un grad mai mare de complexitate.

Rezultatele studiului au arătat că majoritatea educatoarelor (83.48%) au fost familiarizate cu conceptul de cogniție încorporată și au putut să ofere o definiție simplă sau complexă a acestuia. În ambele abordări, atât cea tradițională, cât și cea care implică cogniția încorporată, s-a observat că dezvoltarea creativității, a gândirii și a imaginației în timpul activităților de educare a limbajului

a fost un punct forte. În schimb, punctele slabe au inclus lipsa unei structuri funcționale adecvate pentru desfășurarea eficientă a procesului educațional, precum și dificultăți ale preșcolarilor în înțelegerea și pronunțarea corectă a cuvintelor, alături de timiditate și rușine.

Modalitățile de educare a limbajului cele mai cunoscute și utilizate au fost poveștile, jocul didactic și lectura. Pentru a aplica conceptul de cogniție încorporată în toate grupurile, educatoarele au sugerat furnizarea de materiale interactive, susținerea libertății de mișcare și exprimare, orientarea către nevoile copiilor și oferirea de oportunități de perfecționare pentru cadrele didactice în această tehnică. Așadar, sistemul de educare a limbajului pentru preșcolari, folosind cogniția încorporată, poate fi integrat cu succes în sistemul actual de învățământ în beneficiul copiilor.

În continuare, studiul s-a concentrat pe evaluarea gradului de comprehensiune a cuvintelor în demersurile de educare a limbajului și pentru ameliorarea calității pronunției cu ajutorul instrumentului de concepție proprie, grila de observație a comportamentului lingvistic al preșcolarului.

Modul de colectare a răspunsurilor din grila de observație s-a realizat prin intermediul scalei Likert, deci s-a impus determinarea validării instrumentului de cercetare. În urma aplicării testului pentru măsurarea validității s-a obținut coeficientul Cronbach's Alpha care determină consistența și fiabilitatea instrumentului de cercetare. Valoarea coeficientului a fost de 0.906, cu mult mai mare decât valoarea admisă de literatura de specialitate 0.7 (<https://www.statisticshowto.com/probability-and-statistics/statistics-definitions/cronbachs-alpha-spss/>), astfel că analiza a continuat cu studierea itemilor ce au putut fi eliminați pentru creșterea valorii coeficientului. Analizele obținute au confirmat faptul că toți cei 24 de itemi caracteristici instrumentului de cercetare au fost incluși în testele următoare.

Pentru determinarea modului de grupare a itemilor și formarea a constructelor s-a aplicat Analiza Componentelor Principale (ACP), care a avut ca principal scop reducerea numărului de variabile și organizarea lor în constructe.

Tabelul nr. 15.V. *Varianța totală a instrumentului de cercetare*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.956	37.315	37.315	8.956	37.315	37.315	8.697	36.236	36.236
2	6.854	28.557	65.873	6.854	28.557	65.873	4.690	19.541	55.778
3	1.306	5.441	71.314	1.306	5.441	71.314	2.375	9.894	65.672
4	1.198	4.993	76.307	1.198	4.993	76.307	2.260	9.417	75.088
5	1.098	4.576	80.883	1.098	4.576	80.883	1.391	5.794	80.883

6	.773	3.221	84.104					
7	.589	2.452	86.557					
8	.513	2.138	88.694					
9	.350	1.458	90.152					
10	.322	1.343	91.496					
11	.263	1.097	92.592					
12	.249	1.039	93.631					
13	.233	.971	94.603					
14	.209	.870	95.473					
15	.202	.842	96.314					
16	.182	.759	97.073					
17	.129	.539	97.612					
18	.116	.484	98.096					
19	.109	.456	98.552					
20	.097	.403	98.955					
21	.078	.325	99.280					
22	.074	.309	99.588					
23	.060	.251	99.839					
24	.039	.161	100.000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Sursa: prelucrare proprie

Inițial, Eigenvalues au oferit informații privind numărul de constructe formate, astfel că am avut cinci constructe pentru care valoarea acestui test a fost mai mare decât 1.

Pentru formarea constructelor s-a ținut cont de valoarea cea mai mare a variabilei, rezultând următorul modul de grupare:

- **Construct 1: *Dificultăți de atenție și de complianță la instrucțiunile primite în cadrul demersurilor de educare a limbajului***

V5- Distrage atenția colegilor din grupă în timpul desfășurării activităților.

V6- Nu este atent când se trasează sarcinile de lucru, manifestând dificultăți în realizarea acestora.

V7- Nu îi place să învețe lucruri noi.

V8- Nu poate să urmeze instrucțiunile, decât cu încurajări.

V13- Nu îndeplinește acțiuni simple, ca răspuns la ceea ce i se transmite de către educator.

V14- Din punct de vedere verbal, este agresiv cu copiii atunci când se joacă.

V15- Adesea nu înțelege textul unei povești, fiind nevoie de utilizarea repovestirilor, dramatizărilor sau desenului.

V16- În vorbirea dialogată nu își așteaptă rolul.

V21- Nu poate să numească sunetul inițial și final dintr-un cuvânt.

V22- În contexte adecvate nu utilizează cuvinte noi, din cauza pronunției deficitare.

V23- În comunicarea orală, nu prezintă interes pentru pronunția corectă a cuvintelor.

V24- Când nu reușește să pronunțe corect anumite etichete lingvistice ale unor cuvinte, se folosește de manipularea fizică a obiectelor pe care le desemnează.

- **Construct 2: *Gradul de comprehensiune și de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarilor prin asocierea senzorio-motorie***

V3- Manifestă fairplay, respectând regulile grupului de joc.

V4- Inițiază diferite jocuri și activități care implică mai mult de un copil.

V10- Pentru înțelegerea semnificației unui cuvânt, utilizează deseori ca referent o imagine.

V11- Pentru înțelegerea conținutului lingvistic, implică sistemul motor, perceptiv, precum și interacțiuni corporale cu mediul.

V12- Are capacitatea de a înțelege mesajele transmise prin citire, povestire sau prin mijloace audio-vizuale.

- **Construct 3: *Utilizarea mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegere a cuvintelor***

V18- Recurge la comportament nonverbal (gesturile) în timpul unei discuții.

V19- Pentru exprimarea corectă a cuvintelor cu semnificații concrete noi, utilizează relația cu obiectele perceptibile.

V20- Pentru exprimarea corectă a cuvintelor abstracte, utilizează obiecte manipulabile prin intermediul acțiunilor perceptive.

- **Constructul 4: *Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului***

V1- Adresează întrebări pentru a aprofunda anumite informații, fiind curios.

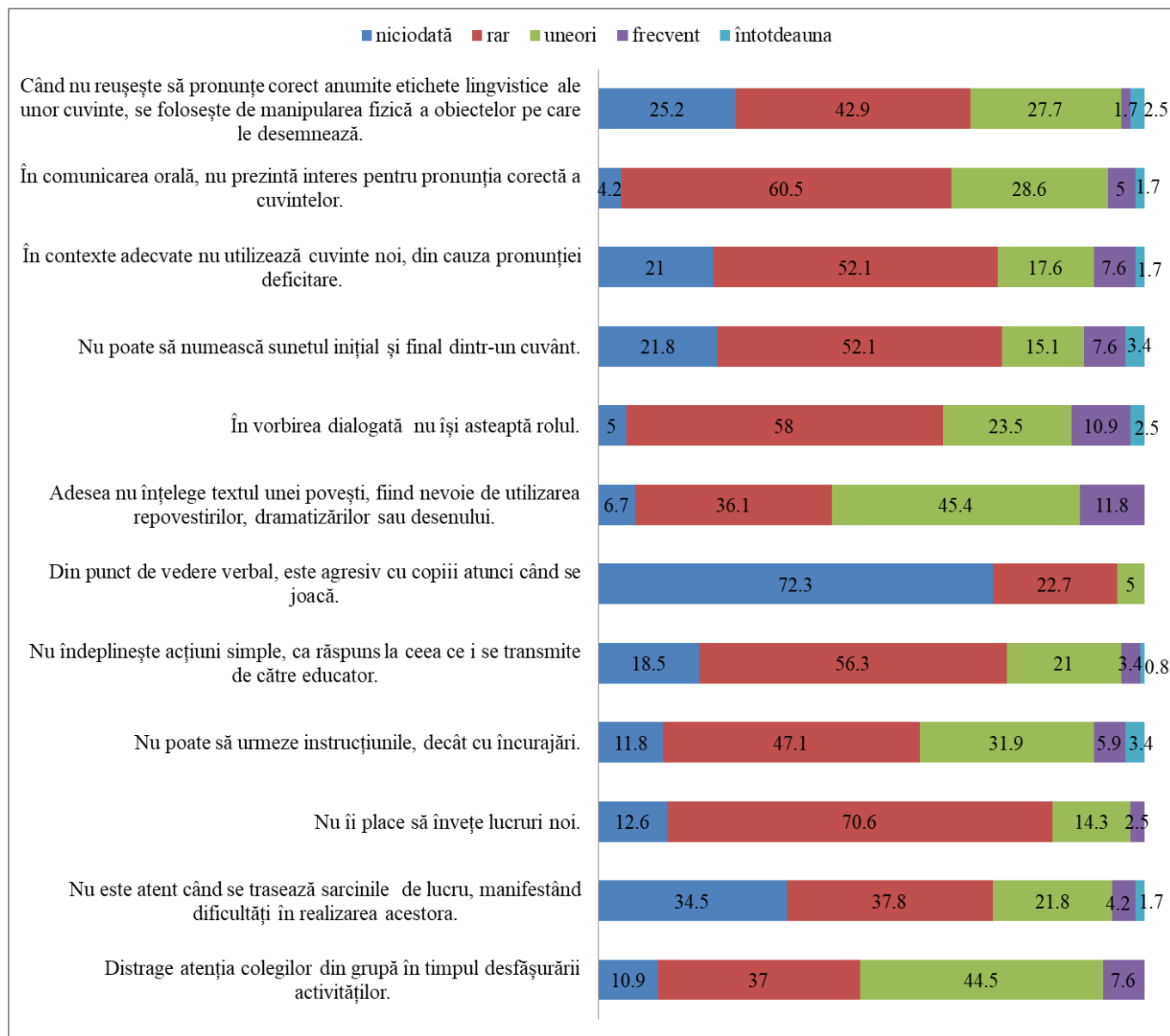
V2- Realizează cu ușurință sarcinile de lucru, finalizându-le cu succes.

V9- Ia parte la discuțiile din cadrul grupei.

- **Constructul 5: *Gradul de corectitudine în producerea sunetelor și în pronunția cuvintelor în limbajul expresiv al preșcolarilor***

V17- Pronunță corect majoritatea sunetelor limbii române.

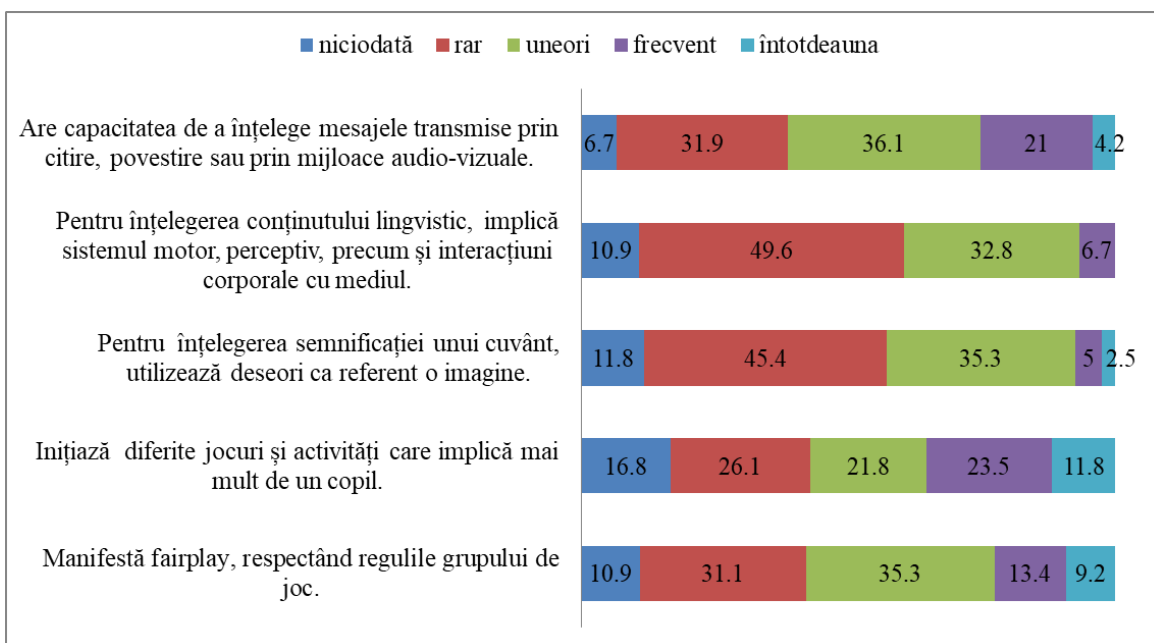
fără utilizarea repovestirilor, dramatizărilor sau desenului (42.8%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 13.V. *Reprezentarea grafică a dificultăților de atenție și de complianță la instrucțiunile primite în cadrul demersurilor de educare a limbajului*

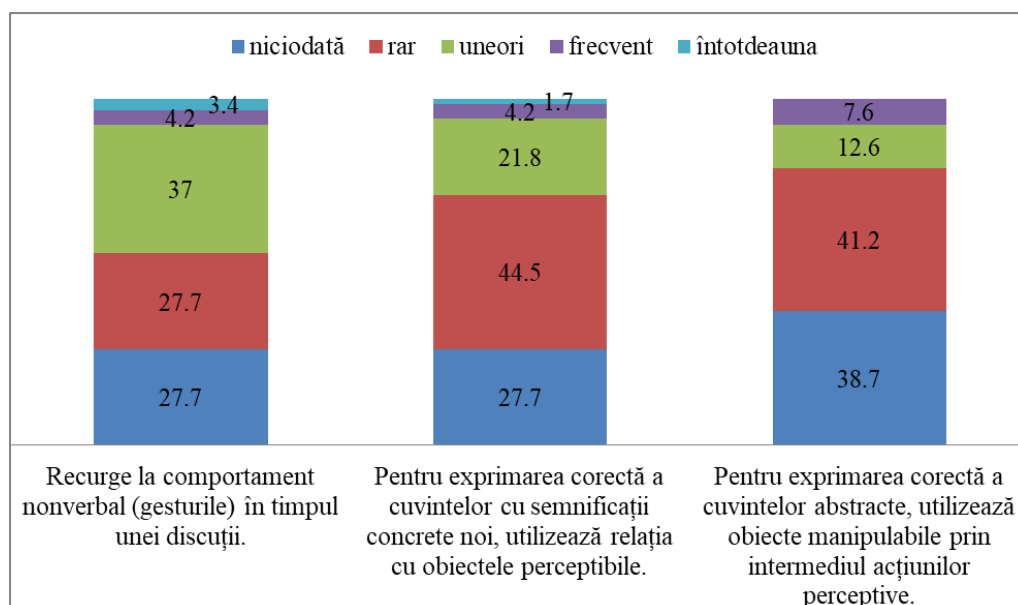
Cele mai mari dificultăți de atenție și de complianță au fost caracterizate printr-o frecvență mai mare a întreruperii dialogului prin neașteptarea rolului (13.4%), a neînțelegerii textului unei povești, fiind necesară utilizarea repovestirilor, dramatizărilor sau desenului (11.8%), a incapacității de a numi sunetul inițial și final dintr-un cuvânt (11%) și a lipsei utilizării cuvintelor noi din cauza pronunției deficitare (9.3%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 14.V. *Reprezentarea grafică a gradului de comprehensiune și de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarii prin asocierea senzorio-motorie*

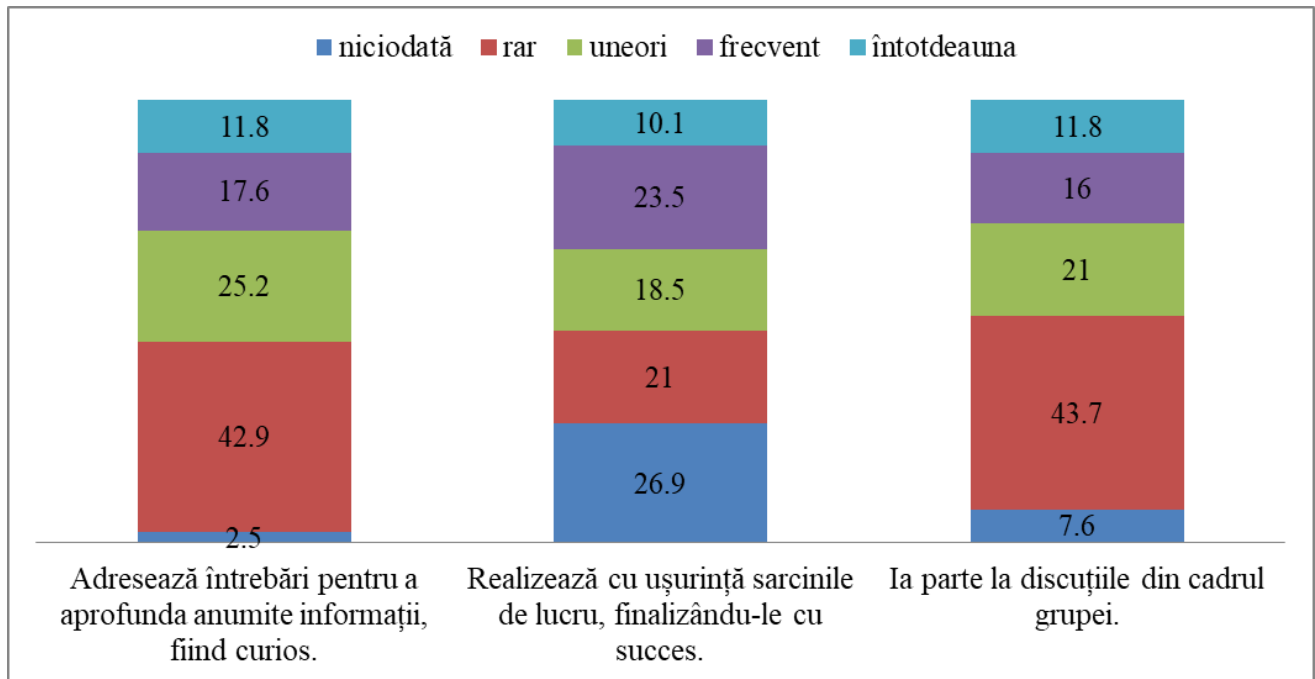
O parte dintre preșcolari au avut un grad mare de comprehensiune și de reținere a cuvintelor, caracterizat prin inițierea de diferite jocuri și activități care implică mai mult decât un copil (35.3%), prin capacitatea de a înțelege mesajele transmise prin citire, povestire sau prin mijloace audio-vizuale (25.2%), și prin manifestarea fairplay-ului, respectând regulile grupului de joc (22.6%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 15.V. *Reprezentarea grafică a utilizării mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegere a cuvintelor*

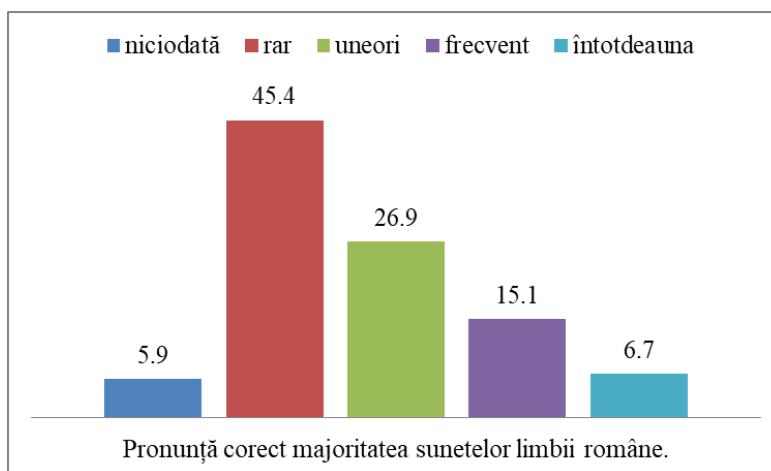
Un număr restrâns de preșcolari au utilizat obiecte manipulabile prin intermediul acțiunilor perceptive pentru exprimarea corectă a cuvintelor abstracte (7.6%), au recurs la comportamente nonverbale (gesturile) în timpul unei discuții (7.6%), sau au utilizat relația cu obiectele perceptibile pentru exprimarea corectă a cuvintelor cu semnificații noi (5.9%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 16.V. *Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului*

Au existat totuși la nivelul eșantionului, o parte dintre preșcolarii mici care au realizat cu ușurință sarcinile de lucru, finalizându-le cu succes (33.6%), adresând întrebări pentru a aprofunda anumite informații, fiind curioși (29.4%), și luând parte la discuțiile din cadrul grupei (27.8%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 17.V. *Reprezentarea grafică a asocierii senzorio-motorie în dezvoltarea abilităților de comunicare*

Doar 21.8% din cei 119 preșcolari observați au pronunțat întotdeauna corect majoritatea sunetelor limbii române.

Dintre cei 119 preșcolari, jumătate fete și jumătate băieți, s-a observat că „Dificultățile de atenție și complianță la instrucțiuni” au fost mai reduse în comparație cu „Gradul de comprehensiune și reținere a cuvintelor prin asocierea senzorio-motorie”, „Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului”, și „Gradul de corectitudine în pronunția cuvintelor”. Cuvintele și expresiile specifice diferitelor domenii de activitate, termenii matematici și cu sens multiplu au fost mai dificil de înțeles pentru preșcolari. Deficitul de atenție, lipsa comunicării părinte-copil, lipsa explicațiilor vizuale, vârsta mică și lipsa experienței de viață, precum și un vocabular încă subdezvoltat, au influențat în mod negativ înțelegerea cuvintelor noi. Pronunția deficitară a cuvintelor noi a fost atribuită deficiențelor de pronunție, lipsei de corecție și stimulare din partea adulților în scop de divertisment și a unor modele deficitare. Cercetarea preexperimentală a relevat o asociere negativă între „Dificultățile de atenție și complianță” și „Gradul de înțelegere și reținere a cuvintelor”, „Utilizarea mijloacelor nonverbale”, curiozitatea și implicarea în procesul educațional al limbajului, precum și corectitudinea pronunției, sugerând că nivelul ridicat al acestor dificultăți a avut un impact negativ asupra celorlalte variabile.

Tot pentru evaluarea gradului de comprehensiune a cuvintelor în demersurile de educare a limbajului și pentru ameliorarea calității pronunției cuvintelor de către preșcolarii mici s-a utilizat scala de evaluare Educatoare-Preșcolar (instrument elaborat de cercetătoare, pornind de la instrumentele cercetătorilor Hightower și Perkins, 2010).

Scala de evaluare Educatoare-Preșcolar are la bază un instrument de cercetare care a mai fost aplicat (Scala de evaluare Profesor-Elev T.CRS 2.1), dar care în lucrarea de față a fost adaptat și îmbunătățit pentru a surprinde cât mai corect aspectele ce țin de comprehensiunea cuvintelor, respectiv de gradul de reținere a cuvintelor și aspecte ce țin de calitatea pronunției cuvintelor, prin gradul de corectitudine în producerea sunetelor și în pronunția cuvintelor.

S-a aplicat testului pentru măsurarea validității și s-a obținut coeficientul Cronbach's Alpha, care a determinat consistența și fiabilitatea instrumentului de cercetare. Valoarea coeficientului a fost de 0.871, cu mult mai mare decât valoarea admisă de literatura de specialitate (0.7), 32 de itemi (<https://www.statisticshowto.com/probability-and-statistics/statistics-definitions/cronbachs-alpha-spss/>), astfel că analiza a continuat cu studierea itemilor ce au putut fi eliminați pentru creșterea valorii coeficientului.

Tabelul nr. 28.V. *Statisticile totale privind validarea scalei de evaluare*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1	76.7563	200.457	.862	.854
v2	76.8151	207.440	.742	.858
v3	76.7815	199.342	.871	.853
v4	76.8067	197.835	.851	.853
v5	77.5462	236.623	-.182	.878
v6	78.0420	243.922	-.484	.882
v7	77.8235	233.418	-.064	.875
v8	77.9244	229.884	.067	.873
v9	76.5714	206.077	.740	.858
v10	76.7143	201.308	.828	.855
v11	76.8067	199.022	.857	.853
v12	76.8151	199.033	.841	.854
v13	78.2857	243.138	-.473	.881
v14	78.4454	243.995	-.590	.881
v15	78.4034	242.972	-.520	.880
v16	78.3782	245.763	-.548	.883
v17	76.6134	202.934	.828	.855
v18	77.0672	206.250	.785	.857
v19	77.2017	201.959	.794	.855
v20	77.1933	201.513	.832	.855
v21	77.2689	211.775	.541	.863
v22	77.2941	209.379	.543	.863
v23	77.9328	223.521	.367	.868
v24	77.7395	227.228	.183	.871
v25	76.6218	207.780	.702	.859
v26	76.4454	209.927	.684	.860

v27	76.5294	207.794	.687	.859
v28	76.5798	205.364	.664	.859
v29	78.0252	241.364	-.359	.881
v30	78.3193	244.270	-.504	.882
v31	78.3866	240.629	-.353	.880
v32	78.4790	239.133	-.327	.878

Sursa: prelucrare proprie

În coloana „Cronbach's Alpha if Item Deleted” s-au eliminat itemii care aveau valori ale coeficientului Cronbach's Alpha mai mici de 0.2 sau negative.

Analizele obținute au confirmat faptul că toți cei 32 de itemi caracteristici instrumentului de cercetare vor fi incluși în teste în viitor.

Plecând de la scala de evaluare Profesor-Elev (T-CRS 2.1) dezvoltată de Institutul Copilului, autoarea a propus formarea a patru constructe denumite: „Orientarea în sarcina de lucru”, „Înțelegerea și utilizarea corectă a semnificărilor structurale verbale”, „Exprimarea orală corectă din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic” și „Relaționarea cu colegii”. Fiecare construct a fost compus din opt itemi, patru pozitivi și patru negativi. Pentru calcularea scorului total atât pentru fiecare din cele două dimensiuni (pozitivă și negativă), cât și pentru scorul total general al constructului, s-a aplicat operația matematică de însumare a scorurilor fiecărui item.

1. Orientarea în sarcina de lucru

a. Orientarea pozitivă

- Manifestă inițiativă și ia parte la discuții în cadrul activităților.
- Lucrează bine, chiar dacă i se distrage atenția.
- Lucrează bine fără sprijin din partea adultului.
- Finalizează sarcinile de lucru.

b. Orientarea negativă

- Are dificultăți în urmarea sarcinilor de lucru trasate.
- Are rezultate slabe la activitățile de dezvoltare a limbajului.
- Este slab motivat în atingerea scopului.
- Manifestă o slabă capacitate de concentrare și se plictisește repede.

2. Înțelegerea și utilizare corectă a semnificărilor structurale verbale

a. Înțelegerea și utilizarea pozitivă

- Întreabă și răspunde la întrebări simple.
- Poate să transmită un mesaj coerent în cadrul activităților de învățare.

- Îndeplinește acțiuni simple, ca răspuns adecvat (verbal sau comportamental) la ceea ce i se spune.
- Urmărește linia unei povești, concomitent cu imaginile din carte.

b. Înțelegerea și utilizarea negative

- Îi deranjează pe alții în timp ce se transmite un mesaj simplu în cadrul jocului sau activităților de învățare.
- Este agresiv verbal cu colegii atunci când se joacă.
- Este sfidător, încăpățânat și neascultător în utilizarea vorbirii dialogate.
- - Are un comportament turbulent în timpul în care i se citește o poveste.

3. Expriarea orală corectă din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic

a. Expriarea pozitivă

- Pronunță (relativ) corect sunetele limbii române.
- Intuiește sensul unui cuvânt în cadrul diferitelor situații de învățare.
- Folosește cuvinte noi în contexte adecvate.
- Manifestă inițiativă în comunicarea orală și interes pentru semnificația cuvintelor.

b. Expriarea negativă

- Este o fire introvertită când recită poezii cu respectarea intonației, ritmului și pauzei.
- Este anxios și îngrijorat când nu pronunță (relativ) corect sunetele limbii române.
- Este speriat și agitat când nu recunoaște sunetul inițial dintr-un cuvânt.
- Nu alcătuiește propoziții simple despre obiecte și ființe familiare.

4. Relaționarea cu colegii

a. Relaționare pozitivă

- Își face prieteni cu ușurință, manifestând inițiativă în comunicarea orală.
- Colegilor le place să stea lângă el atunci când se citește o poveste.
- Are mulți prieteni în compania cărora îi place să desfășoare activități educaționale în sala de grupă.
- Este îndrăgît de colegii din grupă.

b. Relaționare negativă

- Nu îndeplinește sarcinile în activitățile de grup.
- În lucrul în echipă, copiii îl evită.
- În discuțiile și interacțiunile cu colegii, manifestă dificultăți.

- Celorlalți copii nu le place compania lui în cadrul jocurilor și activităților educaționale.

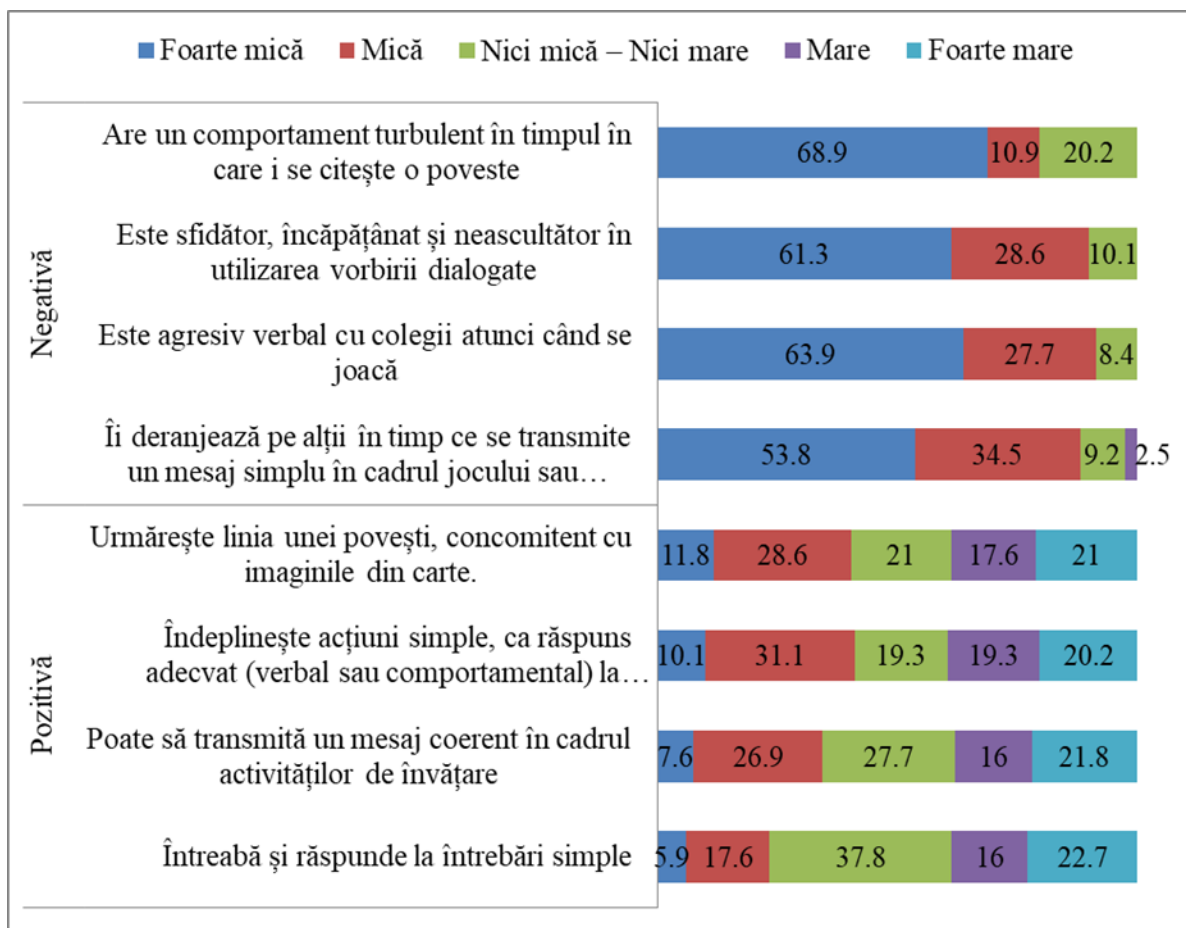
- Tabelul nr. 30.V. Distribuția orientării în sarcina de lucru pozitivă și negativă

Orientare		Foarte mică	Mică	Nici mică – Nici mare	Mare	Foarte mare
Pozitivă	Manifestă inițiativă și ia parte la discuții în cadrul activităților	6.7	30.3	26.9	15.1	21
	Lucrează bine, chiar dacă i se distrage atenția	9.2	21	31.9	28.6	9.2
	Lucrează bine fără sprijin din partea adultului	7.6	32.8	21.8	16.8	21
	Finalizează sarcinile de lucru	13.4	26.9	19.3	18.5	21.8
Negativă	Are dificultăți în urmarea sarcinilor de lucru trasate	21.0	29.4	43.7	5.9	
	Are rezultate slabe la activitățile de dezvoltare a limbajului	37.8	42.0	17.6	2.5	
	Este slab motivat în atingerea scopului	29.4	36.1	32.8	1.7	
	Manifestă o slabă capacitate de concentrare și se plictisește repede	37.8	31.1	27.7	3.4	

Sursa: prelucrare proprie

În ceea ce privește „Orientarea în sarcina de lucru” a preșcolarilor, itemii care au înregistrat scorurile cele mai mari (suma scorurilor scalei „mare” și „foarte mare”) au făcut referire la finalizarea cu succes a sarcinilor de lucru (40.3%), modul productiv în care lucrează, chiar dacă li se distrage atenția (37.8%) și capacitatea de a lucra fără sprijinul adultului (37.8%), precum și manifestarea inițiativei și participarea la discuții în cadrul activităților (36.1%).

Cei mai mulți dintre preșcolari (suma scorurilor scalei „mică” și „foarte mică”) au avut rezultate bune la activitățile de dezvoltare a limbajului (79.8%), au manifestat o capacitate mare de concentrare fără a se plictisi (68.9%), au resimțit un nivel mare de motivare în atingerea scopului (65.5%) și nu au prezentat dificultăți în ceea ce privește trasarea sarcinilor de lucru (50.4%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 25.V. *Reprezentarea grafică a distribuției înțelegerii și utilizării corecte a semnificărilor structurale verbale pozitivă și negativă*

Figura nr. 25.V prezintă în mod evident distribuția răspunsurilor oferite, astfel încât aspectele pozitive ale constructului „Înțelegerii și utilizării corecte a semnificărilor structurale verbale” (suma scorurilor scalei „mică” și „foarte mică”) cu o apariție mai redusă au făcut referire la îndeplinirea unor acțiuni simple ca răspuns adecvat (verbal sau comportamental) la ceea ce li s-a spus (41.2%), urmărirea liniei unei povești concomitent cu imaginile din carte (40.4%), transmiterea unui mesaj coerent în cadrul activităților de învățare (34.5%) și adresarea de întrebări și răspunsuri la întrebări simple (23.5%).

De asemenea, a existat un procent extrem de redus (2.5%) de preșcolari care deranjează colegii în timp ce se transmite un mesaj simplu în cadrul jocului sau activităților de învățare, prezența acestui aspect manifestându-se ocazional și punctual.

Tabelul nr. 35.V. *Analizele descriptive ale exprimării orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic*

Exprimarea	Media	Devierea standard	Minim	Maxim	Sumă
Pozitivă	11.49	4.55	4.00	20.00	1367.00
Negativă	9.33	3.19	4.00	16.00	1110.00

Sursa: prelucrare proprie

Aspectele pozitive ale „Exprimării orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic” au înregistrat o valoare medie a scorurilor obținute de 11.49 puncte, situată între valoarea minimă de 4 puncte și valoarea maximă de 20 de puncte. Devierea de la medie în plus sau în minus a fost de 4.55 puncte.

Aspectele negative ale „Exprimării orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic” au înregistrat o valoare medie a scorurilor obținute de 9.33 puncte, situată între valoarea minimă de 4 puncte și valoarea maximă de 16 puncte. Devierea de la medie în plus sau în minus fiind de 3.19 puncte.

În urma analizei rezultatelor, s-a concluzionat că noul instrument de cercetare, denumit Scala de evaluare Educatoare-Preșcolar, a fost validat atât în ansamblu, cât și pentru fiecare construct în parte. „Exprimarea orală corectă din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic” și „Orientarea în sarcina de lucru” au evidențiat dificultățile întâmpinate de preșcolari în cadrul activităților desfășurate la grupă. Pe de altă parte, „Înțelegerea și utilizarea corectă a semnificărilor structurale verbale” și „Relaționarea cu colegii” au ilustrat în mod pozitiv capacitățile de înțelegere și interacțiune socială a preșcolarilor.

CAPITOLUL VI

ETAPA EXPERIMENTALĂ

În cadrul capitolului VI, s-a descris etapa experimentală a studiului cu accent pe comprehensiunea cuvintelor în demersurile de educare a limbajului și pe ameliorarea calității pronunției de către preșcolarii mici, prin intermediul programului educațional „Exploatarea integrată a stimulilor senzorio-motorii” cu accent pe valorificarea cogniției încorporate (embodied cognition).

Obiectivele etapei experimentale, care au constituit fundamentul programului educațional propus de noi au fost:

- elaborarea unui program educațional de intervenție, care a cuprins educarea limbajului preșcolarii mici, bazat pe antrenarea în activități a sistemului motor, a sistemului perceptiv, precum și pe interacțiunile corporale cu mediul;
- conceperea unui sistem de activități de educare a limbajului preșcolarii mici, cu accent pe valorificarea cogniției încorporate;
- proiectarea, desfășurarea și coordonarea unui sistem de activități de educare a limbajului care a vizat dezvoltarea gradului de comprehensiune a cuvintelor;
- proiectarea, desfășurarea și coordonarea unui sistem de activități de educare a limbajului care a vizat ameliorarea calității pronunției cuvintelor.

Această etapă reprezintă un aspect fundamental al cercetării, deoarece aduce informații despre cât de eficient este programul și despre modul în care acesta evaluează gradul de comprehensiune a cuvintelor și ameliorarea calității pronunției acestora în procesul de educare a limbajului pentru preșcolarii mici implicați în studiu.

Programul educațional pentru preșcolari a inclus 20 de activități, 10 pentru comprehensiunea cuvintelor și 10 pentru pronunție, desfășurate sistematic pe parcursul a patru luni, februarie-mai 2023. Accentul a fost pus pe dezvoltarea limbajului prin abordarea cogniției încorporate, implicând copiii în mod activ în învățare. Activitățile au fost organizate într-un mediu sigur și stimulat, desfășurându-se în săptămânile de marți și joi. Ele au cuprins lecturi, jocuri interactive și exerciții practice, adaptate pentru a susține dezvoltarea limbajului și a abilităților cognitive ale preșcolarii.

Programul a oferit o abordare inovatoare și interactivă pentru dezvoltarea limbajului, integrând practica și teoria într-un cadru stimulat.

Pe durata experimentului, cadrele didactice au implementat activitățile programului propus, sub îndrumarea cercetătorului. A existat o colaborare strânsă între cercetător și cadrele didactice, facilitând un schimb de informații bidirecțional. Planificarea activităților s-a făcut sistematic, ținând cont de feedback-ul și sugestiile cadrelor didactice. Unicitatea programului a constat în abordarea inovatoare care a implicat copiii la nivel fizic, cognitiv și emoțional, folosind mediul proximal în mod eficient. Prin stimularea creativității, imaginației și curiozității, s-a încercat să se insufle importanță activităților de educare a limbajului.

Procesul de implementare a programului educațional a implicat mai multe etape esențiale:

- **Planificare și organizare:** – Educatoarele au fost instruite și pregătite pentru implementarea programului, stabilindu-se obiectivele, conținuturile și modalitățile de evaluare;
- **Coordonare și colaborare:** – Cercetătorul și educatoarele au colaborat strâns pentru a asigura implementarea corectă a programului, adaptată nevoilor fiecărei grupe de preșcolari.
- **Facilitarea mediului de învățare:** – S-au creat condiții propice în sala de grupă și s-au pregătit materialele didactice necesare.
- **Instruirea și ghidarea preșcolariilor:** – Educatoarele au ghidat preșcolarii în desfășurarea activităților folosind metode interactive și jocuri educaționale.
- **Evaluarea și ajustarea:** – S-au realizat evaluări periodice pentru monitorizarea progresului și identificarea ajustărilor necesare în planificare.
- **Raportarea rezultatelor:** – Rezultatele au fost înregistrate, analizate și raportate „pentru evaluarea eficacității programului către părțile interesate.

Tabelul nr. 14.IV. *Titlul activităților de educare a limbajului bazate pe abordarea embodied cognition (cogniția încorporată) și perioada propusă pentru realizare*

Denumirea activităților de educare a limbajului preșcolariilor mici, bazate pe abordarea embodied cognition (cogniția încorporată)	Săptămâna Marți și joi
<ul style="list-style-type: none">• <i>Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „P”</i>	
Activitatea nr. 1: „Descoperind Sunetul P” Povestea – „Papagalul Paco și Purcelușul Pandel”	Săptămâna 1

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „P”*

Activitatea nr. 1: „Descoperind Sunetul P”

Jocul logopedic – „La pescuit”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „R”*

Activitatea nr. 2: „Explorând Sunetul R”

Săptămâna 2

Povestea – „Rareș și Prietena sa”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „R”*

Activitatea nr. 2: „Explorând Sunetul R”

Jocul logopedic – „Trenul”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „M”*

Activitatea nr. 3: „Căutarea Sunetului M”

Săptămâna 3

Povestea – „Nămeții mari”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „M”*

Activitatea nr. 3: „Căutarea Sunetului M”

Jocul logopedic – „Mănuța Jucăușă”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „F”*

Activitatea nr. 4: „Povestea Sunetului F”

Săptămâna 4

Povestea – „Băiatul nătăfleț”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „F”*

Activitatea nr. 4: „Povestea Sunetului F”

Jocul logopedic – „Iepurașul Pufi”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „Ș”*

Activitatea nr. 5: „Aventura Sunetului Ș”

Săptămâna 5

Povestea – „Nicușor”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „Ș”*

Activitatea nr. 5: „Aventura Sunetului Ș”

Jocul logopedic – „Degetarul Sașa”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „J”*

Activitatea nr. 6: „Jocul Sunetului J”

Săptămâna 6

Povestea – „La bunici”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „J”*

Activitatea nr. 6: „Jocul Sunetului J”

Jocul logopedic – „Furtuna”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „C”*

Activitatea nr. 7: „Explorând Sunetul C”

Săptămâna 7

Povestea – „Moș Cocoș-Cocoloș”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „C”*

Activitatea nr. 7: „Explorând Sunetul C”

Jocul logopedic – „Ce sunete produc păsările?”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „H”*

Activitatea nr. 8: „Căutarea Sunetului H”

Săptămâna 8

Povestea – „Oile în habitat”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „H”*

Activitatea nr. 8: „Căutarea Sunetului H”

Jocul logopedic – „Gâsca Hâșșș-Hâșșș”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „T”*

Activitatea nr. 9: „Povestea Sunetului T”

Săptămâna 9

Povestea – „Pisoiul Timmy”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „T”*

Activitatea nr. 9: „Povestea Sunetului T”

Jocul logopedic – „Mașinuța TIIIT-TIIIT”

- *Activități de dezvoltare a gradului de comprehensiune a cuvintelor care conțin sunetul „L”*

Activitatea nr. 10: „Descoperind Sunetul L”

Săptămâna 10

Povestea – „Motanul Lică”

- *Activități pentru ameliorarea calității pronunției sunetului „L”*

Activitatea nr. 10: „Descoperind Sunetul L”

Jocul logopedic – „Batem la tobă”

CAPITOLUL VII

ETAPA POSTEXPERIMENTALĂ

În etapa postexperimentală, accentul s-a pus pe câteva obiective clare, care au stat la baza cercetării noastre. Aceste obiective au inclus:

- completarea grilei de observație a comportamentului lingvistic al preșcolarului (Anexa nr. 13), și a scalei de evaluare Educatoare-Preșcolar (Instrumentul a fost elaborat de cercetătoare, pornind de la instrumentele cercetătorilor Hightower și Perkins, 2010) (Anexa nr. 15) pentru fiecare preșcolar participant;
Toate aceste instrumente au fost utilizate și în etapa preexperimentală;
- evaluarea, cu ajutorul instrumentelor menționate anterior, a performanțelor participanților la cercetare.

În etapa postexperimentală, s-au făcut modificări în cadrul eșantionului de participanți, excluzând cadrele didactice din învățământul preșcolar din cele opt județe ale țării. Etapa a avut loc în luna iunie 2023 și a implicat evaluarea schimbărilor survenite în urma participării preșcolarilor la programul nostru de intervenție. Această evaluare s-a desfășurat utilizând aceleași instrumente de cercetare ca și în etapa preexperimentală și experimentală. Procedura de aplicare a posttestului a constat în administrarea individuală a fiecărui instrument de cercetare fiecărui preșcolar.

La fel ca în etapa preexperimentală, datele colectate prin intermediul grilei de observație a comportamentului lingvistic al preșcolarilor au fost înregistrate în software-ul de analiză statistică IBM SPSS Statistics 20. Rezultatele obținute au fost prezentate individual pentru fiecare indicator măsurat. Acestea au fost analizate în etapa postexperimentală, după aplicarea programului educațional, prin completarea din nou a grilei de observație a comportamentului lingvistic, utilizată și în etapa preexperimentală.

Tabelul nr. 1.VII. *Dificultățile de atenție și de complianță la instrucțiunile primite în cadrul demersurilor de educare a limbajului*

Dificultăți	Niciodată	Rar	Uneori	Frecvent	Întotdeauna
Distrage atenția colegilor din grupă în timpul desfășurării activităților.	37.0	42.0	7.6	3.4	10.1

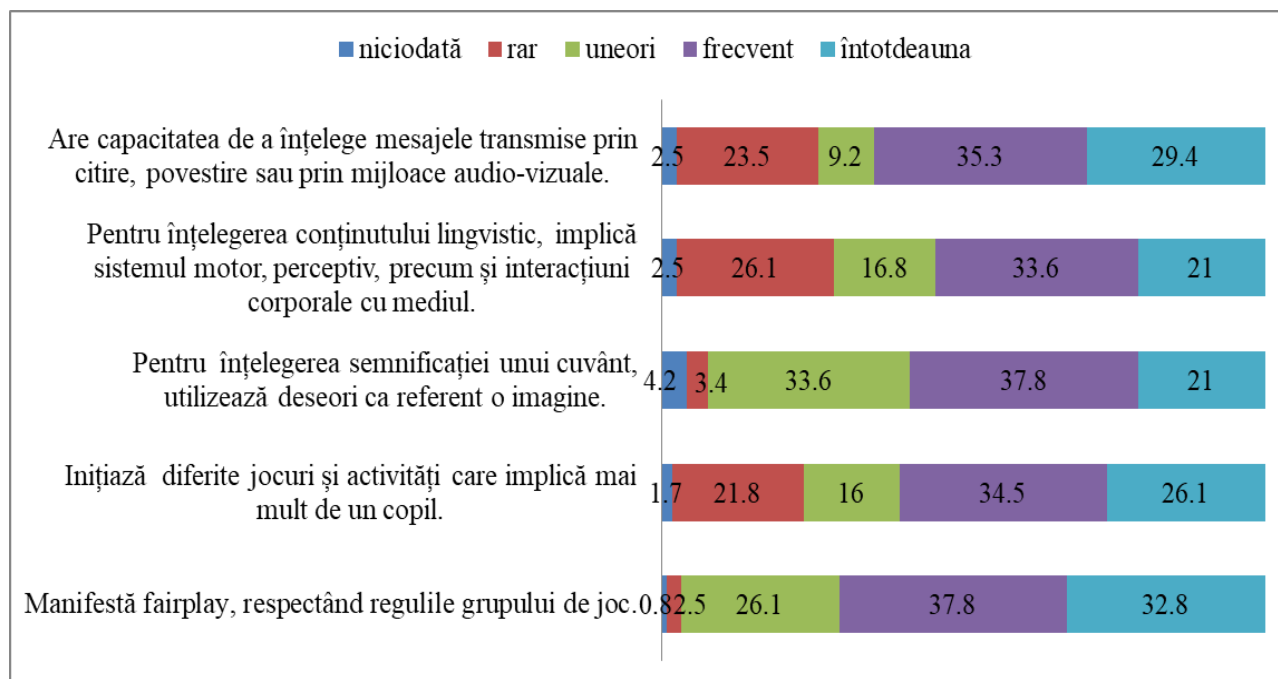
Nu este atent când se trasează sarcinile de lucru, manifestând dificultăți în realizarea acestora.	36.1	26.9	21.8	7.6	7.6
Nu îi place să învețe lucruri noi.	58.8	25.2	3.4	2.5	10.1
Nu poate să urmeze instrucțiunile, decât cu încurajări.	29.4	25.2	22.7	13.4	9.2
Nu îndeplinește acțiuni simple, ca răspuns la ceea ce i se transmite de către educator.	31.1	43.7	4.2	11.8	9.2
Din punct de vedere verbal, este agresiv cu copiii atunci când se joacă.	57.1	29.4	.8	2.5	10.1
Adesea nu înțelege textul unei povești, fiind nevoie de utilizarea repovestirilor, dramatizărilor sau desenului.	19.3	27.7	33.6	15.1	4.2
În vorbirea dialogată nu își așteaptă rolul.	23.5	33.6	24.4	9.2	9.2
Nu poate să numească sunetul inițial și final dintr-un cuvânt.	48.7	29.4	5.0	5.9	10.9
În contexte adecvate nu utilizează cuvinte noi, din cauza pronunției deficitare.	61.3	20.2	5.9	5.0	7.6
În comunicarea orală, nu prezintă interes pentru pronunția corectă a cuvintelor.	37.8	26.9	21.0	6.7	7.6
Când nu reușește să pronunțe corect anumite etichete lingvistice ale unor cuvinte, se folosește de manipularea fizică a obiectelor pe care le desemnează.	35.3	15.1	31.1	5.9	12.6

Sursa: prelucrare proprie

În etapa postexperimentală, majoritatea preșcolarilor au manifestat un interes foarte mare față de învățarea lucrurilor noi (84%), fără să se manifeste verbal în mod agresiv (86.6%) și folosind suficient de des cuvinte noi în contexte adecvate (81.5%). De asemenea, ei au prezentat un comportament respectuos față de colegii din grupă, fără a le distrage atenția în timpul desfășurării activităților (79%), au reușit să numească sunetul inițial și final dintr-un cuvânt (78.2%), au îndeplinit acțiuni simple ca răspuns la instrucțiunile primite de la educatori (74.8%) și au arătat interes pentru pronunția corectă a cuvintelor (64.7%).

Peste jumătate dintre preșcolari au fost atenți atunci când li s-au explicat sarcinile de lucru și nu au întâmpinat dificultăți în realizarea acestora (63%), așteptând să le vină rândul să vorbească (57.1%), au urmat instrucțiunile fără a fi necesare încurajări suplimentare (54.6%), nu au recurs la

manipularea fizică a obiectelor atunci când au întâmpinat dificultăți de pronunție (50.4%) și nu au înțeles întotdeauna textul unei povești, necesitând ajutor suplimentar sub formă de repovestiri, dramatizări sau desene (47.1%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 2.VII. *Reprezentarea grafică a gradului de comprehensiune și de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarii prin asocierea senzorio-motorie*

Totodată, peste un sfert dintre preșcolarii observați nu au implicat sistemul motor, perceptiv sau interacțiunile corporale cu mediul în înțelegerea conținutului lingvistic (28.6%), nu au avut capacitatea de a înțelege mesaje transmise prin citire, povestire sau prin mijloace audio-vizuale (26%) și nu au inițiat jocuri și activități care să implice mai mulți copii (23.5%).

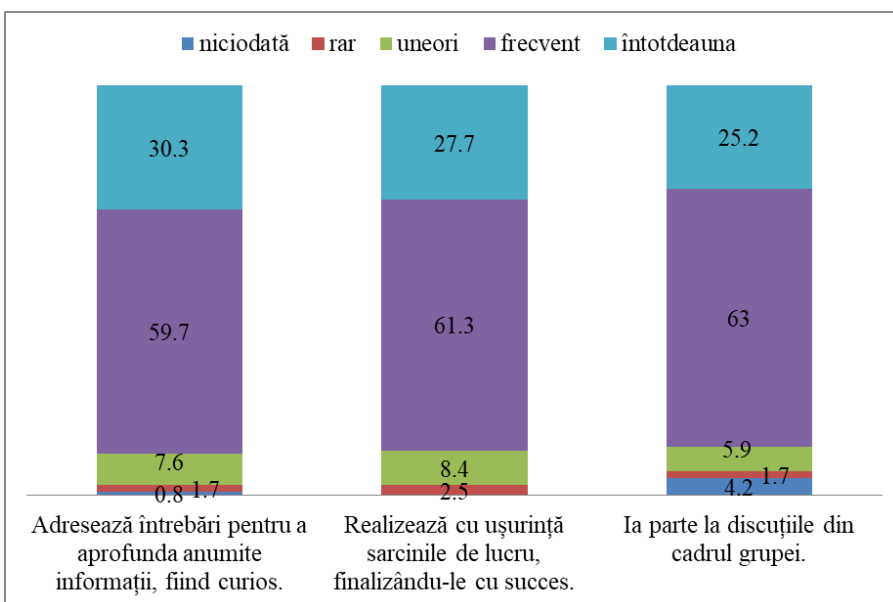
Tabelul nr. 3.VII. *Utilizarea mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegere a cuvintelor*

Mijloace nonverbale și materiale concrete	Niciodată	Rar	Uneori	Frecvent	Întotdeauna
Recurge la comportament nonverbal (gesturile) în timpul unei discuții.	5.9	4.2	28.6	40.3	21
Pentru exprimarea corectă a cuvintelor cu semnificații concrete noi, utilizează relația cu obiectele perceptibile.	5	11.8	41.2	22.7	19.3

Pentru exprimarea corectă a cuvintelor abstracte, utilizează obiecte manipulabile prin intermediul acțiunilor perceptive.	5	11.8	44.5	16.8	21.8
---	---	------	------	------	------

Sursa: prelucrare proprie

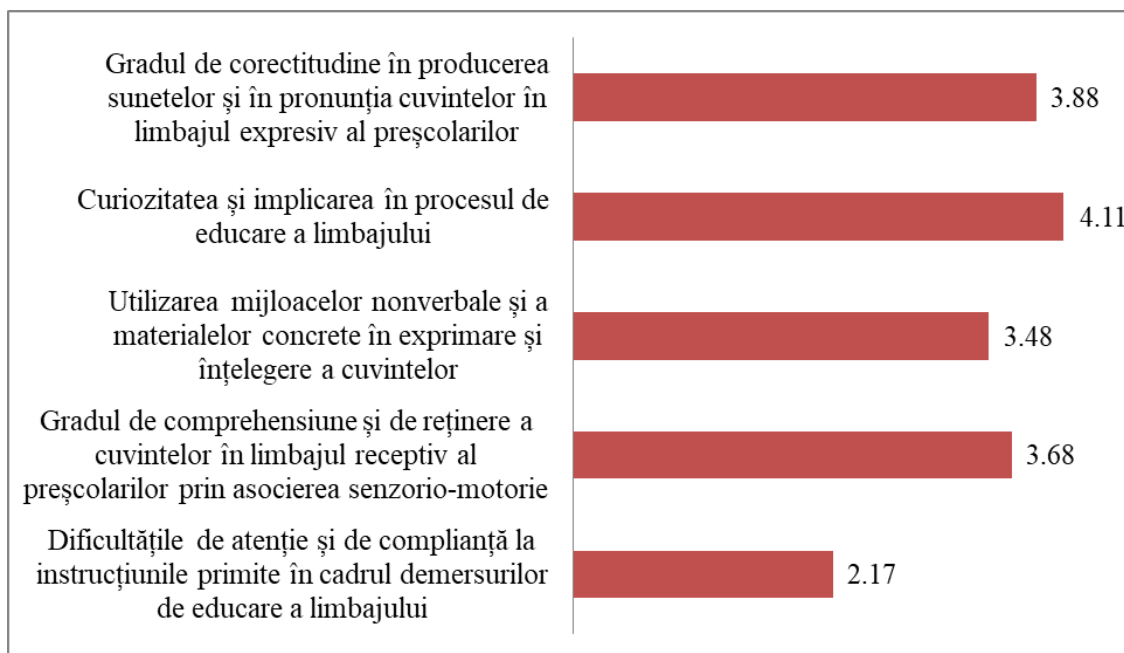
În ceea ce privește utilizarea mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegerea a cuvintelor, cei mai mulți dintre preșcolari au recurs la comportament nonverbal (gesturi) în timpul unei discuții (61.3%), au utilizat relația cu obiectele perceptibile pentru exprimarea corectă a cuvintelor cu semnificații concrete noi (42%), însă destul de puțini au folosit obiecte manipulabile prin intermediul acțiunilor perceptive pentru exprimarea corectă a cuvintelor abstracte (38.6%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 4.VII. *Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului*

Foarte puțini preșcolari au prezentat un nivel scăzut de curiozitate și implicare caracterizat prin lipsa participării la discuțiile din cadrul grupei (5.9%) și lipsa adresării de întrebări pentru a aprofunda anumite informații (2.5%), sau prin întâmpinarea de dificultăți în realizarea și finalizarea cu succes a sarcinilor de lucru (2.5%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 10.VII. *Reprezentarea grafică a rezultatelor descriptive ale constructelor*

Potrivit Figurii nr. 10.VII. „Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului”, „Gradul de corectitudine în producerea sunetelor și în pronunția cuvintelor în limbajul expresiv al preșcolarii”, „Gradul de comprehensiune și de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarii prin asocierea senzorio-motorie” și „Utilizarea mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegere a cuvintelor” au înregistrat valori ale mediei spre maximul scorului ce poate fi obținut. Cu alte cuvinte, cei mai mulți dintre preșcolarii au manifestat curiozitate și implicare, au înțeles și au pronunțat corect majoritatea cuvintelor, au reținut și au putut face asocieri între cuvinte și elemente din natură, au folosit materiale pentru exprimarea ideilor și nu au manifestat dificultăți de atenție.

În urma participării preșcolarii la activitățile propuse și desfășurate la nivelul grupei, s-au observat următoarele concluzii:

- preșcolarii mici au manifestat o deschidere și atracție pentru lucrurile noi, dorind să exerseze termenii învățați și să îi utilizeze în diverse contexte;
- în timpul jocurilor, au demonstrat fairplay și capacitatea de a iniția și de a se implica în activități în grup;
- au folosit adesea mijloace nonverbale și obiecte perceptibile în comunicarea și exprimarea lor;

- participarea la activități s-a realizat prin adresarea întrebărilor, îndeplinirea sarcinilor și implicarea în discuții;
- cuvintele exprimând emoții, sensuri figurative sau multiple au fost considerate cele mai dificile de înțeles;
- factorii care au influențat înțelegerea și pronunția cuvintelor au inclus lipsa explicațiilor asociate cu imagini, deficitul de atenție, vocabularul sărac, dislalia și dificultățile de decodificare fonologică și fonetică;
- curiozitatea și implicarea preșcolarilor în procesul de educare a limbajului au fost caracteristici vizibile, alături de o pronunție corectă a sunetelor și cuvintelor.

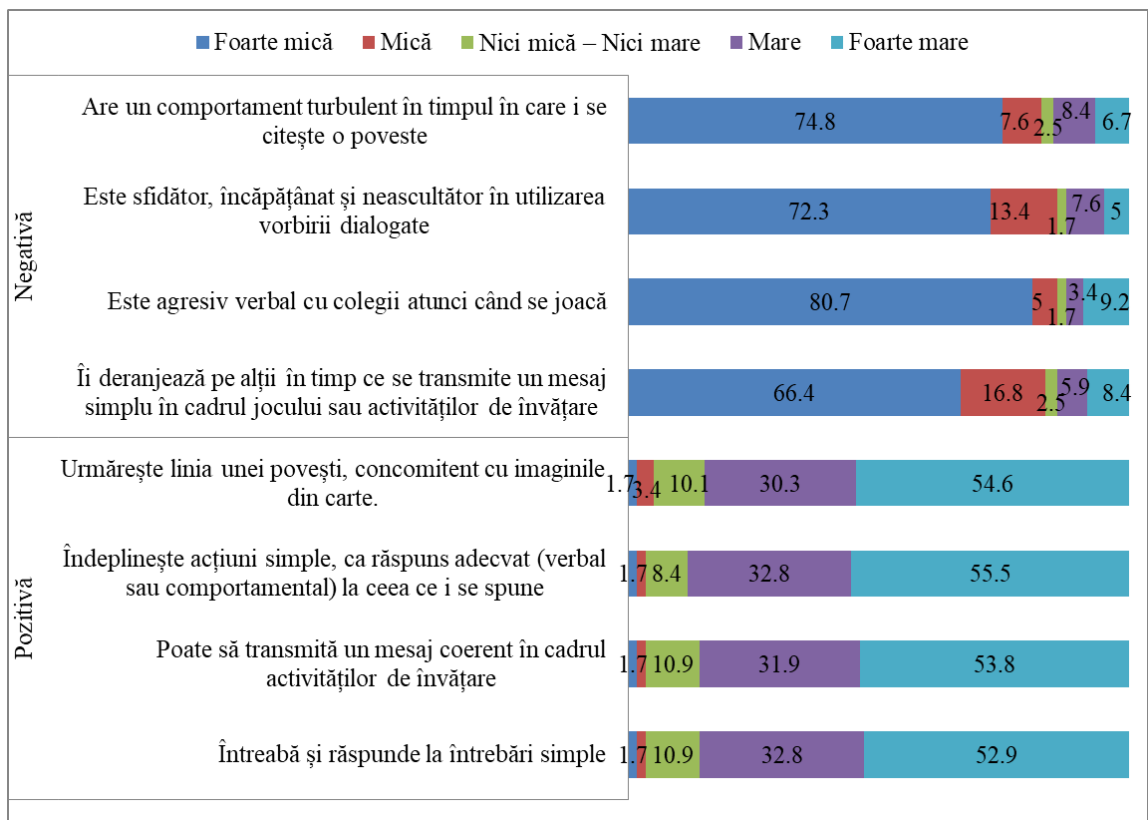
La fel ca în faza preexperimentală, datele colectate prin intermediul scalei de evaluare Educatoare-Preșcolar au fost introduse în software-ul statistic IBM SPSS Statistics 20. Rezultatele au fost analizate individual pentru fiecare indicator evaluat.

Tabelul nr. 13.VII. *Analizele descriptive ale orientării în sarcina de lucru*

Orientarea în sarcina de lucru	Media	Devierea standard	Minim	Maxim	Sumă
Pozitivă	17.29	2.86	8.00	20.00	2057.00
Negativă	8.05	5.17	4.00	20.00	959.00

Sursa: prelucrare proprie

„Orientarea în sarcina de lucru” caracterizată pe cele două dimensiuni (pozitivă și negativă), a surprins diferența dintre cele două cu ajutorul mediilor. Media aspectelor pozitive (17.29) s-a dorit a fi cât mai apropiată de valoarea maximă (20), în timp ce media aspectelor negative (8.05) a fost de preferat să fie cât mai aproape de valoarea minimă (4).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 13.VII. *Reprezentarea grafică a distribuției înțelegerii și utilizării corecte a semnificărilor structurale verbale pozitivă și negativă*

Cele mai mici frecvențe ale aspectelor pozitive (suma scorurilor scalei „mică” și „foarte mică”) au fost înregistrate în cazul itemilor ce sau referit la îndeplinirea unor acțiuni simple, ca răspuns adecvat (verbal sau comportamental) la ceea ce li s-a spus (3.4%), urmărirea firului narativ al unei povești, concomitent cu imaginile din carte (5.1%), transmiterea unui mesaj coerent în cadrul activităților de învățare (3.4%) și adresarea de întrebări și răspunsuri la întrebări simple (3.4%).

Potrivit figurii nr. 13.VII. (suma scorurilor scalei „mare” și „foarte mare”), 15.1% dintre preșcolari au avut un comportament turbulent în timpul în care li s-a citit o poveste, 14.3% i-au deranjat pe alții în timp ce se transmitea un mesaj simplu în cadrul jocului sau activităților de învățare, 12.6% au fost agresivi verbal cu colegii atunci când s-au jucat și au fost sfidători, încăpățânați și neascultători în utilizarea vorbirii dialogate.

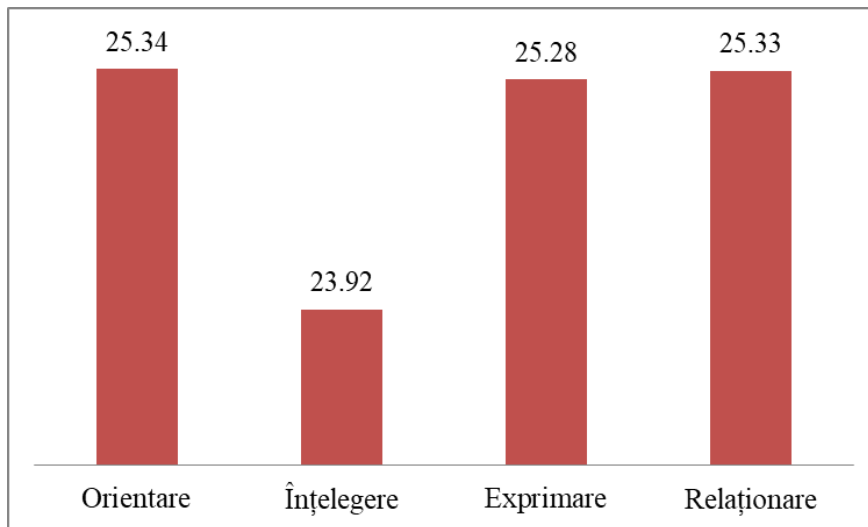
Tabelul nr. 16.VII. *Distribuția exprimării orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic pozitivă și negativă*

Exprimarea		Foarte Mică	Mică	Nici mică – Nici mare	Mare	Foarte Mare
Pozitivă	Pronunță (relativ) corect sunetele limbii române.		3.4	12.6	30.3	53.8
	Intuiește sensul unui cuvânt în cadrul diferitelor situații de învățare	3.4	3.4	15.1	54.6	23.5
	Folosește cuvinte noi în contexte adecvate	3.4	1.7	19.3	54.6	21.0
	Manifestă inițiativă în comunicarea orală și interes	2.5	2.5	16.8	50.4	27.7
Negativă	Este o fire introvertită când recită poezii cu respectarea intonației, ritmului și pauzei	26.1	13.4	12.6	17.6	30.3
	Este anxios și îngrijorat când nu pronunță (relativ) corect sunetele limbii române.	57.1	8.4	10.1	11.8	12.6
	Este speriat și agitat când nu recunoaște sunetul inițial dintr-un cuvânt.	61.3	7.6	10.9	9.2	10.9
	Nu alcătuieste propoziții simple despre obiecte și ființe familiare.	63.0	16.0	4.2	4.2	12.6

Sursa: prelucrare proprie

Aspectele pozitive, precum pronunțarea corectă a sunetelor limbii române (84.1%), intuirea sensului unui cuvânt în cadrul diferitelor situații de învățare (78.1%) și manifestarea inițiativei în comunicarea orală și interes (78.1%), folosirea cuvintelor noi în contexte adecvate (75.6%), au fost caracteristici ale constructului „Exprimării orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic” (suma scorurilor scalei „mare” și „foarte mare”).

Aspectele negative, precum lipsa alcătuirii de propoziții simple despre obiecte și ființe familiare (79%), atitudinea preșcolarului când nu recunoaște sunetul inițial dintr-un cuvânt (68.9%), gradul de anxietate și îngrijorare când nu pronunță corect sunetele limbii române (65.5%), precum modul de recitare a poeziilor cu respectarea intonației, ritmului și pauzei (39.5%), au caracterizat constructul „Exprimării orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic” (suma scorurilor scalei „mică” și „foarte mică”).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 1.VII. *Reprezentarea grafică a constructelor*

Media cea mai mică s-a înregistrat în cazul „Înțelegerii și utilizării corecte a semnificărilor structurale verbale” (23.92), reprezentând o frecvență mai redusă a itemilor ce au caracterizat un comportament deranjant, agresiv, neascultător și turbulent, iar media cea mai mare s-a înregistrat în cazul „Orientării în sarcina de lucru” (25.34), prin frecvențe mari ale itemilor privind manifestarea inițiativei și a participării la discuții și a finalizării sarcinilor de lucru.

În continuare, au fost prezentate rezultatele comparative obținute în cele două etape preexperimentale și postexperimentale, cu sublinierea diferențelor acolo unde a fost cazul.

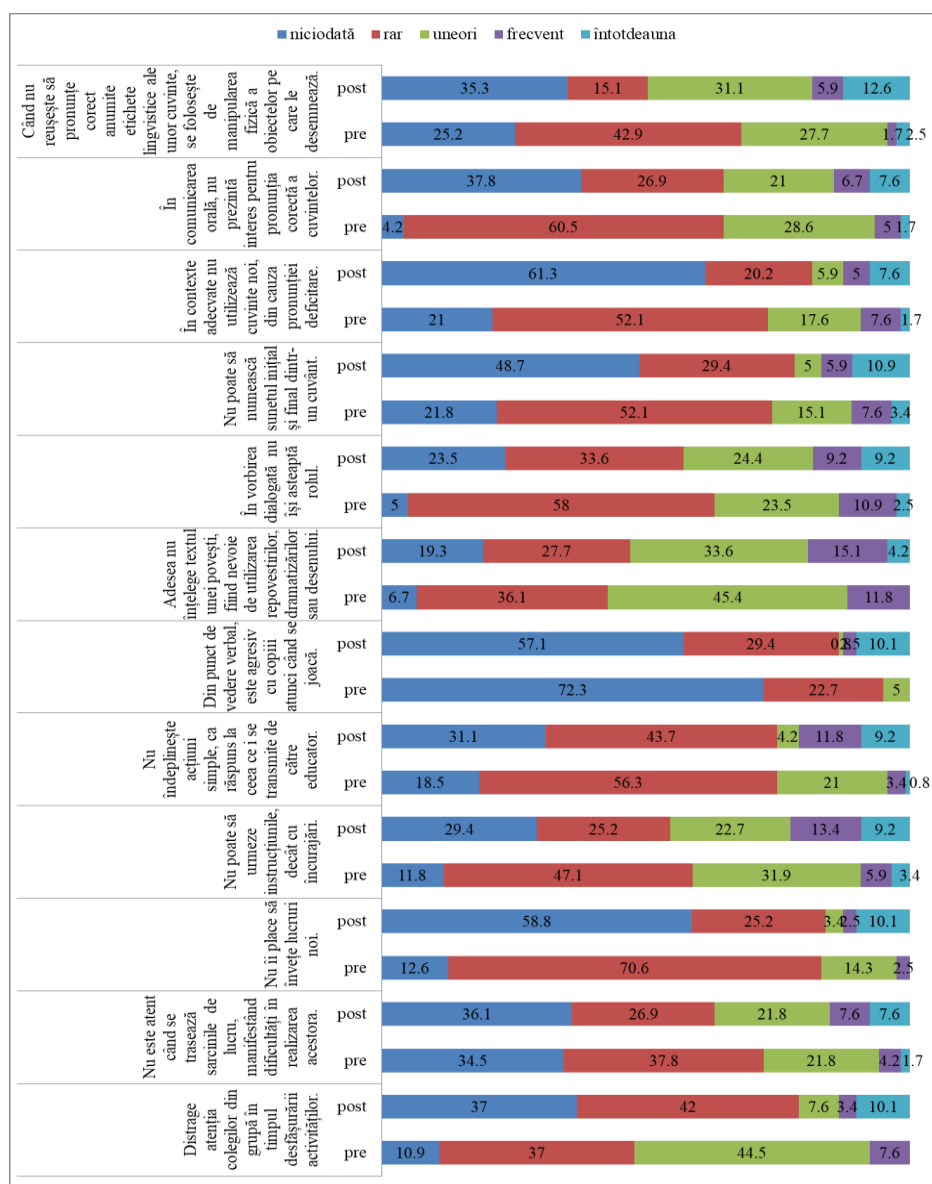


Figura nr. 21.VII. Reprezentarea grafică a dificultăților de atenție și de complianță la instrucțiunile primite în cadrul demersurilor de educare a limbajului în etapele preexperimentală și postexperimentală

Activitățile prevăzute în programul educațional aduc îmbunătățiri preșcolărilor în ceea ce privește capacitatea copiilor de a nu distrage atenția colegilor din grupă în timpul desfășurării activităților (etapa postexperimentală 79%-etapa preexperimentală 47.9%), de a nu înțelege textul unei povești, fiind nevoie de utilizarea repovestirilor sau a desenului (etapa postexperimentală

47%-etapa preexperimentală 42.8%), de a numi sunetul inițial și final dintr-un cuvânt. (etapa postexperimentală 78.1%-etapa preexperimentală 73.9%), de a neutiliza cuvinte noi, din cauza pronunției deficitare (etapa postexperimentală 81.5%-etapa preexperimentală 73.1%), de a nu reuși să pronunțe corect anumite etichete lingvistice ale unor cuvinte, reducând reducerea la manipularea fizică a obiectelor pe care le desemnează (etapa postexperimentală 50.4%-etapa preexperimentală 68.1%) și de a nu urma instrucțiunile, decât cu încurajări. (etapa postexperimentală 58.9%-etapa preexperimentală 54.6%). De asemenea, lipsa interesului față de învățarea lucrurilor noi s-a redus (etapa postexperimentală 84%-etapa preexperimentală 83.2%).

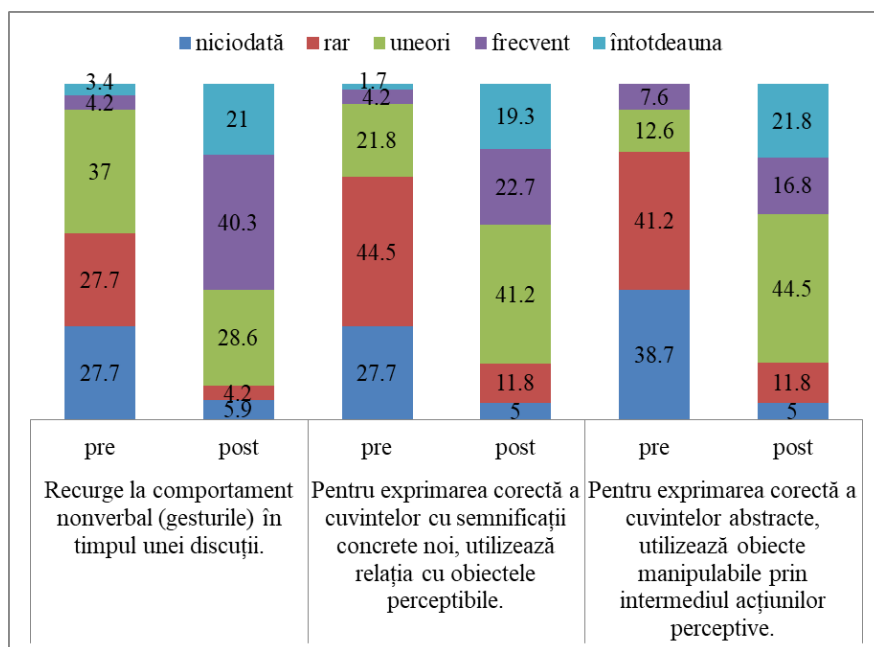
Tabelul nr. 23.VII. *Gradul de comprehensiune și de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarilor prin asocierea senzorio-motorie în etapele preexperimentală și postexperimentală*

	Etapa	Niciodată	Rar	Uneori	Frecvent	Întotdeauna
Manifestă fairplay, respectând regulile grupului de joc.	Pre	10.9	31.1	35.3	13.4	9.2
	Post	0.8	2.5	26.1	37.8	32.8
Inițiază diferite jocuri și activități care implică mai mult de un copil.	Pre	16.8	26.1	21.8	23.5	11.8
	Post	1.7	21.8	16	34.5	26.1
Pentru înțelegerea semnificației unui cuvânt, utilizează deseori ca referent o imagine.	Pre	11.8	45.4	35.3	5	2.5
	Post	4.2	3.4	33.6	37.8	21
Pentru înțelegerea conținutului lingvistic, implică sistemul motor, perceptiv, precum și interacțiuni corporale cu mediul.	Pre	10.9	49.6	32.8	6.7	
	Post	2.5	26.1	16.8	33.6	21
Are capacitatea de a înțelege mesajele transmise prin citire, povestire sau prin mijloace audio-vizuale.	Pre	6.7	31.9	36.1	21	4.2
	Post	2.5	23.5	9.2	35.3	29.4

Sursa: prelucrare proprie

Compararea rezultatelor obținute în etapa postexperimentală cu rezultatele obținute în etapa preexperimentală a prezentat diferențe mari și pozitive în ceea ce privește: înțelegerea semnificației unui cuvânt, utilizează deseori ca referent o imagine (diferența între răspunsurile favorabile „frecvent-întotdeauna” în etapele postexperimentală-preexperimentală, 51.3%), manifestarea de fairplay, respectând regulile grupului de joc (diferența între răspunsurile favorabile „frecvent-întotdeauna” în etapele postexperimentală și preexperimentală, 48%),

înțelegerea conținutului lingvistic, implicând sistemul motor, perceptiv, precum și interacțiunile corporale cu mediul (diferența între răspunsurile favorabile „frecvent-întotdeauna” în etapele postexperimentale și preexperimentale, 47.7%), înțelegerea mesajelor transmise prin citire, povestire sau prin mijloace audio-vizuale (diferența între răspunsurile favorabile „frecvent-întotdeauna” în etapele postexperimentale și preexperimentale, 39.5%) și inițierea de diferite jocuri și activități care implică mai mult de un copil (diferența între răspunsurile favorabile „frecvent-întotdeauna” în etapele postexperimentale și preexperimentale, 25.3%).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 23.VII. *Reprezentarea grafică a utilizării mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegere a cuvintelor în etapele preexperimentale și postexperimentale*

În utilizarea mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete, s-au prezentat îmbunătățiri semnificative între rezultatele obținute în etapa preexperimentală și rezultatele obținute în etapa postexperimentală. Astfel, au crescut în etapa postexperimentală comportamentul nonverbal (gesturile) în timpul unei discuții (etapa preexperimentală 61.3% și etapa postexperimentală 7.6%), exprimarea corectă a cuvintelor cu semnificații concrete noi, utilizând relația cu obiectele perceptibile (etapa postexperimentală 42% și etapa preexperimentală 5.9%), și exprimarea corectă a cuvintelor abstracte, utilizând obiecte manipulabile prin intermediul acțiunilor perceptive (etapa postexperimentală 38.6% și etapa preexperimentală 7.6%).

Tabelul nr. 25.VII. *Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului în etapele preexperimentală și postexperimentală*

Indicatori de evaluare a comportamentului preșcolarilor	Etapa	Niciodată	Rar	Uneori	Frecvent	Întotdeauna
Adresează întrebări pentru a aprofunda anumite informații, fiind curios.	Pre	2.5	42.9	25.2	17.6	11.8
	Post	0.8	1.7	7.6	59.7	30.3
Realizează cu ușurință sarcinile de lucru, finalizându-le cu succes.	Pre	26.9	21	18.5	23.5	10.1
	Post		2.5	8.4	61.3	27.7
Ia parte la discuțiile din cadrul grupei.	Pre	7.6	43.7	21	16	11.8
	Post	4.2	1.7	5.9	63	25.2

Sursa: prelucrare proprie

Itemii constructului „Curiozitate și implicare în procesul de educare a limbajului” au înregistrat îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește: adresarea de întrebări pentru a aprofunda anumite informații, fiind curios (diferența între răspunsurile „favorabile” din etapa preexperimentală și etapa postexperimentală: 60.6%), realizarea cu ușurință a sarcinile de lucru, finalizându-le cu succes (diferența între răspunsurile „favorabile” din etapa preexperimentală și etapa postexperimentală: 55.4%), și itemul de a lua parte la discuțiile din cadrul grupei (diferența între răspunsurile „favorabile” din etapa preexperimentală și etapa postexperimentală: 60.4%).

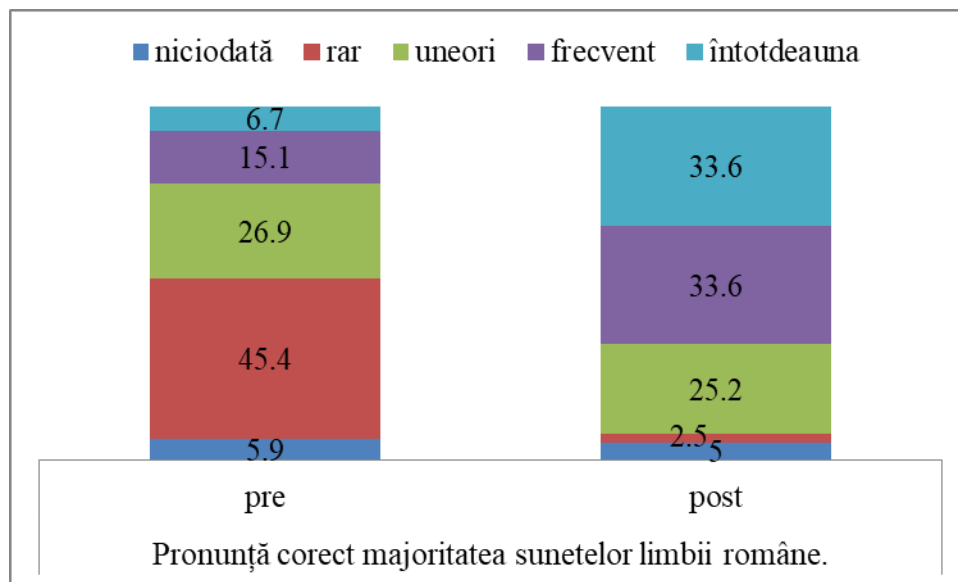
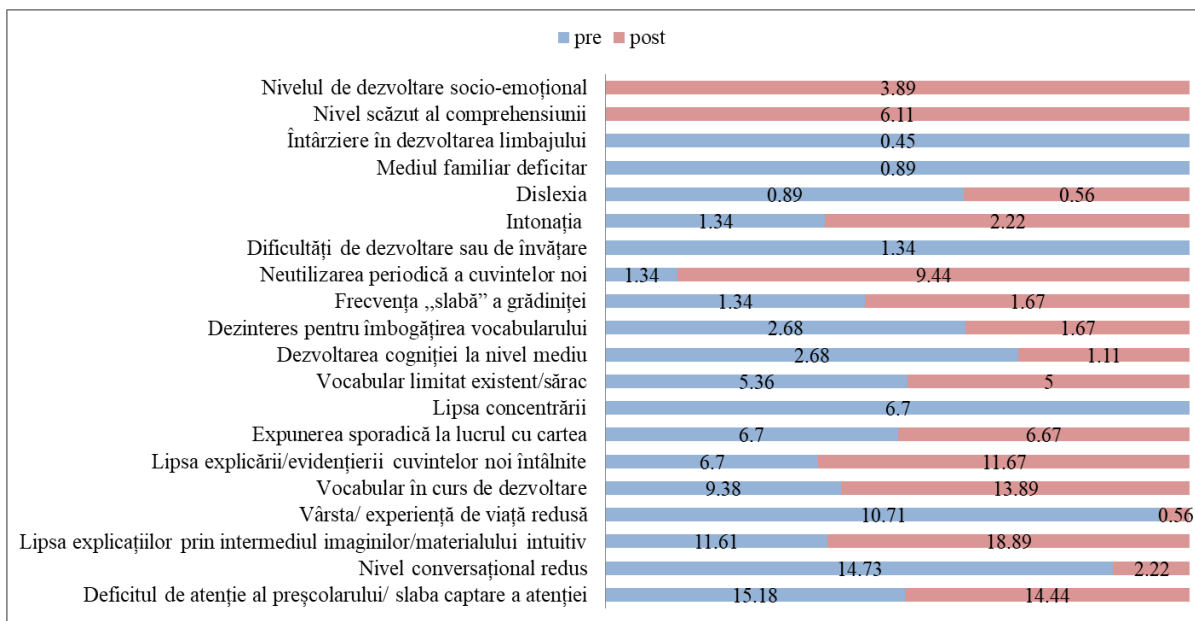


Figura nr. 25.VII. *Reprezentarea grafică a asocierii senzorio-motorie în dezvoltarea abilităților de comunicare în etapele preexperimentală și postexperimentală*

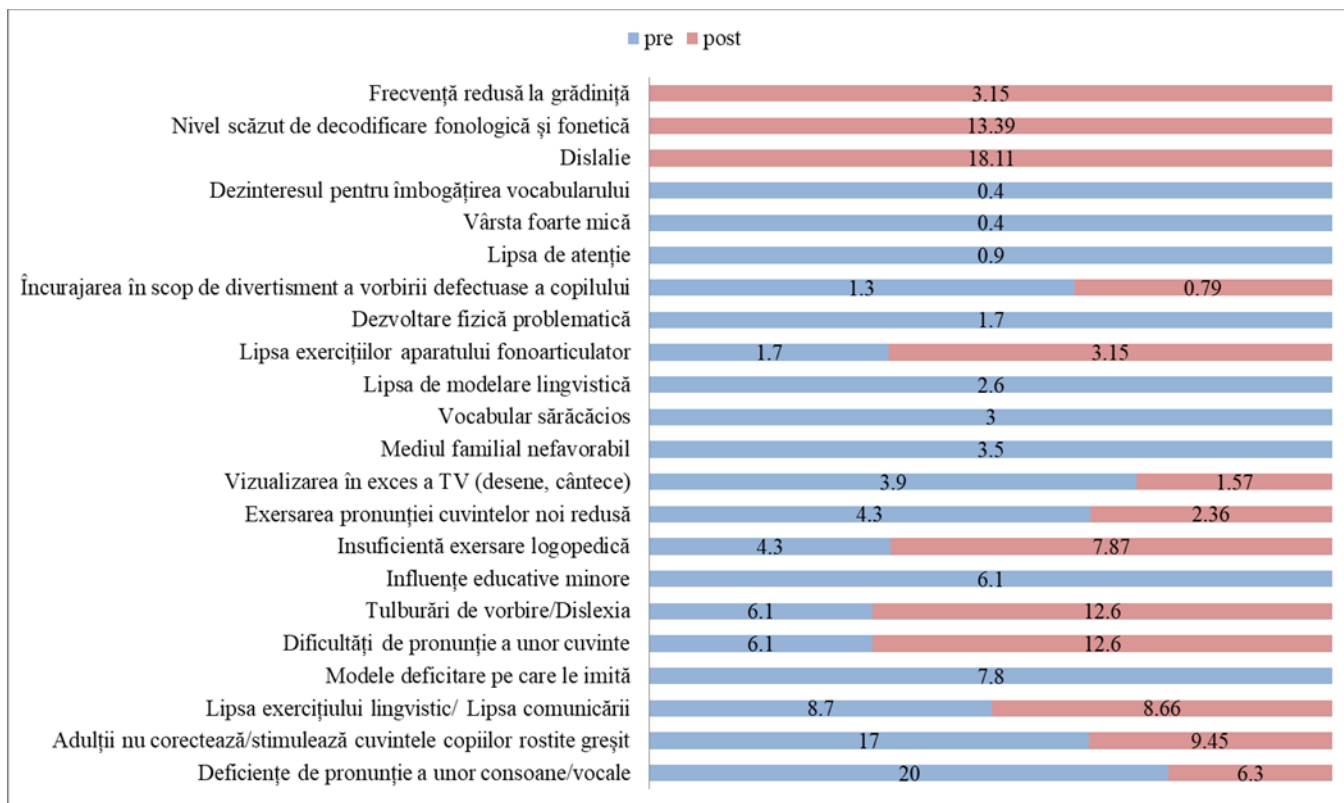
Figura nr. 25.VII. prezintă diferența dintre rezultatele obținute în etapa postexperimentală (suma răspunsurilor favorabile „frecvent-întotdeauna” 67.2%) și rezultatele obținute în etapa preexperimentală (21.8%) privind pronunțarea corectă a majorității sunetelor limbii române. S-a observat o îmbunătățire semnificativă între rezultatele obținute în cadrul celor două etape.



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 28.VII. *Reprezentarea grafică a factorilor care împiedică preșcolarii mici să înțeleagă sensul cuvintelor noi în etapele preexperimentală și postexperimentală*

În etapa postexperimentală s-a observat o scădere a factorilor care au împiedicat preșcolarii mici să înțeleagă sensul cuvintelor noi, însă nivelul de dezvoltare socio-emoțională (3.89%) și nivelul scăzut de comprehensiune (6.11%) au reprezentat factorii deficitari întâlniți în urma desfășurării activităților din cadrul programului educațional, la care preșcolarii mici au participat.



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 29.VII. *Reprezentarea grafică a factorilor care determină pronunția deficitară a cuvintelor noi, la preșcolarii mici în etapele preexperimentală și postexperimentală*

Doar în etapa postexperimentală, frecvența redusă la grădiniță (3.15%), nivelul scăzut de decodificare fonologică și fonetică (13.39%), și dislalia (18.11%) au fost menționate ca fiind factori care au determinat pronunția deficitară a cuvintelor noi.

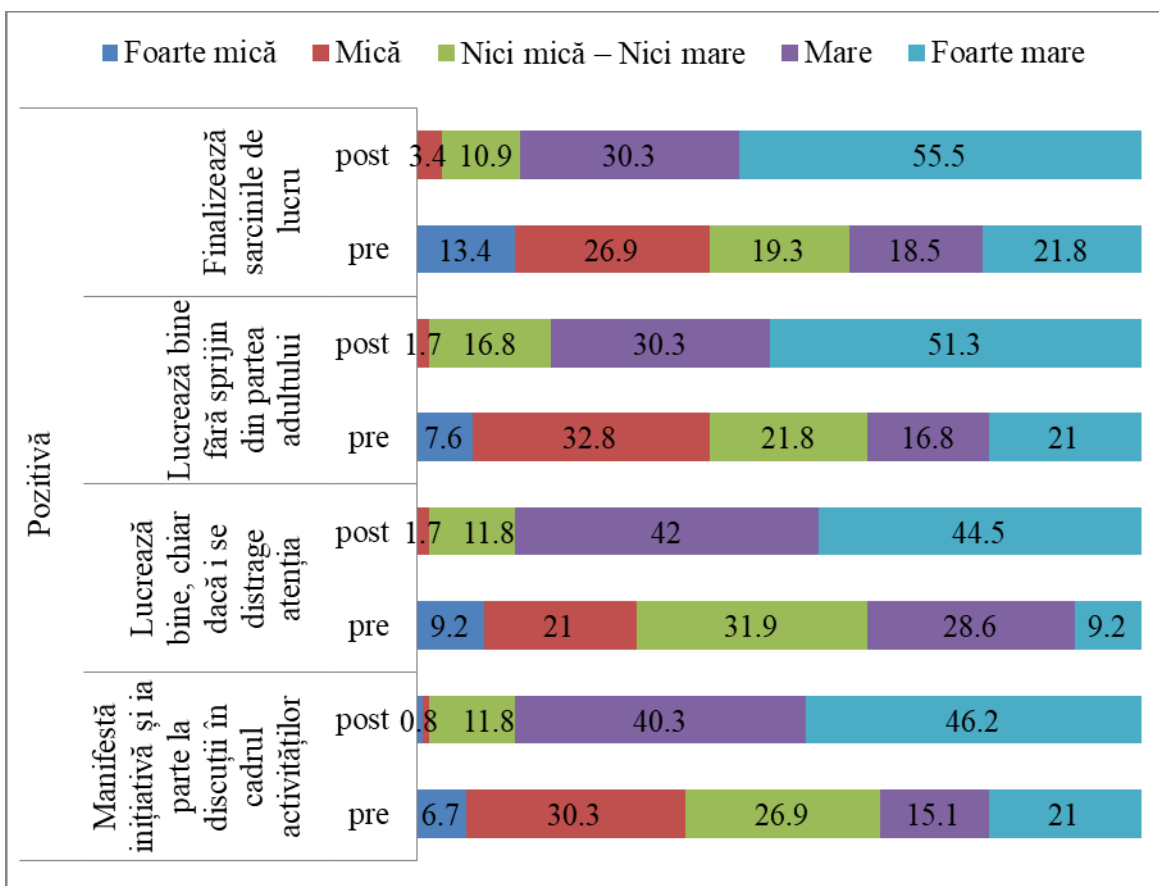
Tabelul nr. 32.VII. *Diferențele semnificative statistic înregistrate în etapele preexperimentală și postexperimentală*

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Dificultăți de atenție și de complianță la instrucțiunile	38.262	.000	.256	236	.798	.02661	.10402	-.17831	.23153

primate în cadrul demersurilor de educare a limbajului									
Gradul de comprehensiune și de reținere a cuvintelor în limbajul receptiv al preșcolarilor prin asocierea senzorio-motorie	10.527	.001	-9.285	236	.000	-1.02353	.11023	-1.24069	-.80637
Utilizarea mijloacelor nonverbale și a materialelor concrete în exprimare și înțelegere a cuvintelor	4.711	.031	-12.320	236	.000	-1.40056	.11368	-1.62453	-1.17659
Curiozitatea și implicarea în procesul de educare a limbajului	76.762	.000	-11.112	236	.000	-1.30532	.11747	-1.53675	-1.07389
Gradul de corectitudine în producerea sunetelor și în pronunția cuvintelor în limbajul expresiv al preșcolarilor	.060	.806	-8.640	236	.000	-1.16807	.13519	-1.43440	-.90173

Sursa: prelucrare proprie

În continuare, am expus rezultatele comparative obținute în cele două etape preexperimentale și postexperimentale, în ceea ce privește scala de evaluare Educatoare-Preșcolar, evidențiind diferențele acolo unde a fost cazul.



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 31.VII. *Reprezentarea grafică a distribuției orientării în sarcina de lucru pozitivă în etapele preexperimentală și postexperimentală*

Per ansamblu, s-a remarcat o scădere a frecvențelor scorurilor „mică” și „foarte mică”, existând o diferență între etapa postexperimentală și etapa preexperimentală în cazul implicării în activități fără sprijin din partea adultului (-38.7%), finalizării sarcinilor (-36.9%), manifestării inițiativei și implicarea în discuții (-35.4%) și aportului la activități, chiar dacă li s-a atras atenția (-28.5%). Aceste scăderi au fost traduse ca fiind îmbunătățiri aduse de activitățile propuse.

Tabelul nr. 39.VII. *Analizele descriptive ale înțelegerii și utilizării corecte a semnificărilor structurale verbale în etapele preexperimentală și postexperimentală*

Înțelegerea	Etapa	Media	Devierea standard	Minim	Maxim	Sumă
Pozitivă	pre	12.66	4.75	4	20	1506
	post	17.39	3.29	4	20	2070
Negativă	pre	6.05	2.47	4	12	720

	post	6.52	4.75	4	20	777
--	------	------	------	---	----	-----

Sursa: prelucrare proprie

Valoarea medie a scorurilor obținute de către aspectele pozitive în etapa postexperimentală (17.39) a fost mai mare cu 4.73 puncte decât valoarea medie din etapa preexperimentală (12.66), în timp ce valoarea medie a scorurilor obținute de către aspectele negative în etapa postexperimentală (6.52) a crescut cu 0.47 puncte față de valoarea medie a scorurilor din etapa preexperimentală (6.05). Cu alte cuvinte, aspectele pozitive au înregistrat îmbunătățiri mai mari comparativ cu aspectele negative.

Tabelul nr. 40.VII. Distribuția exprimării orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic pozitivă și negativă în etapele preexperimentală și postexperimentală

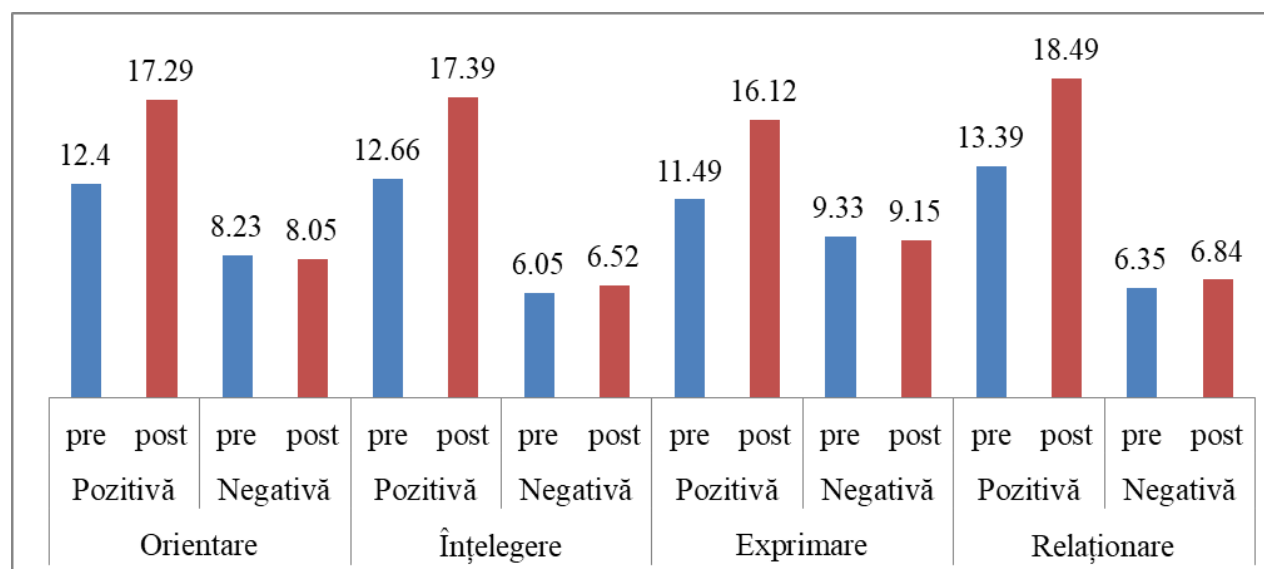
Exprimarea		Etapa	Foarte mică	Mică	Nici mică – Nici mare	Mare	Foarte mare
Pozitivă	Pronunță (relativ) corect sunetele limbii române.	pre	2.5	30.3	26.9	17.6	22.7
		post		3.4	12.6	30.3	53.8
	Intuiește sensul unui cuvânt în cadrul diferitelor situații de învățare	pre	9.2	37.8	20.2	26.9	5.9
		post	3.4	3.4	15.1	54.6	23.5
	Folosește cuvinte noi în contexte adecvate	pre	24.4	22.7	18.5	28.6	5.9
		post	3.4	1.7	19.3	54.6	21
Manifestă inițiativă în comunicarea orală și interes	pre	21	26.1	22.7	22.7	7.6	
	post	2.5	2.5	16.8	50.4	27.7	
Negativă	Este o fire introvertită când recită poezii cu respectarea intonației, ritmului și pauzei	pre	22.7	25.2	26.1	19.3	6.7
		post	26.1	13.4	12.6	17.6	30.3
	Este anxios și îngrijorat când nu pronunță (relativ) corect sunetele limbii române.	pre	24.4	30.3	22.7	6.7	16
		post	57.1	8.4	10.1	11.8	12.6
	Este speriat și agitat când nu recunoaște sunetul inițial dintr-un cuvânt.	pre	30.3	44.5	24.4	0.8	
		post	61.3	7.6	10.9	9.2	10.9
	Nu alcătuieste propoziții simple despre obiecte și ființe familiare.	pre	22.7	43.7	30.3	2.5	0.8
		post	63	16	4.2	4.2	12.6

Sursa: prelucrare proprie

Aspectele pozitive, precum manifestarea inițiativei în comunicarea orală și interes (47.3%), intuirea sensului unui cuvânt în cadrul diferitelor situații de învățare (45.3%), pronunțarea corectă a sunetelor limbii române (43.8%) și folosirea cuvintelor noi în contexte adecvate (41.1%), au fost itemii care au înregistrat cele mai mari îmbunătățiri în urma desfășurării activităților didactice

propușe în planul intervențional (diferența dintre suma scorurilor scalei „mare” și „foarte mare” din etapele postexperimentală și preexperimentală).

Aspectele negative, precum lipsa alcătuirii de propoziții simple despre obiecte și ființe familiare (12.6%), gradul de anxietate și îngrijorare când nu pronunță corect sunetele limbii române (10.8%), au fost mai puțin întâlnite în etapa postexperimentală față de frecvența cu care au apărut în etapa preexperimentală (diferența dintre suma scorurilor scalei „mică” și „foarte mică” din etapele postexperimentală și preexperimentală).



Sursa: prelucrare proprie

Figura nr. 43.VII. *Reprezentarea grafică a constructelor nou create pe cele două dimensiuni pozitivă și negativă în etapele preexperimentală și postexperimentală*

În urma desfășurării activităților din programul educațional, s-a observat o îmbunătățire semnificativă în cazul tuturor celor patru aspecte pozitive. Astfel, valoarea medie în ceea ce privește aspectele pozitive ale „Orientării în sarcina de lucru” a crescut cu 4.89 puncte, „Înțelegerea și utilizarea corectă a semnificărilor structurale verbale” a crescut cu 4.73 puncte, „Exprimarea orală corectă din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic” a crescut cu 4.63 puncte, iar „Relaționarea cu colegii” cu 5.1 puncte. Îmbunătățirile aspectelor pozitive ale constructelor au avut un impact mai mare comparativ cu diminuarea aspectelor negative, care s-a înregistrat doar în cazul a două constructe din cele patru.

Tabelul nr.47.VII. Diferențele între mediile constructelor în cele două etape

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Orientare pre-post	-4.71	7.83	0.72	-6.14	-3.29	-6.57	118	.000
Înțelegere pre-post	-5.22	6.50	0.60	-6.40	-4.04	-8.76	118	.000
Exprimare pre-post	-4.46	9.82	0.90	-6.24	-2.68	-4.96	118	.000
Relaționare pre-post	-5.59	7.79	0.71	-7.00	-4.17	-7.83	118	.000

Sursa: prelucrare proprie

Activitățile didactice desfășurate la nivelul grupei au avut un impact pozitiv și semnificativ statistic ($p < 0.05$) asupra celor patru constructe analizate. Astfel, valorile mediilor obținute în etapa postexperimentală de către cele patru constructe: „Orientare”, „Înțelegere”, „Exprimare” și „Relaționare” au fost diferite semnificativ de valorile mediilor obținute în etapa preexperimentală, ca urmare a îmbunătățirilor aduse de programul educațional.

CAPITOLUL VIII

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI EDUCAȚIONALE

Am definit concepte cheie și am elaborat povești incluse în programul educațional. De asemenea, au fost analizate contribuțiile semnificative ale diferiților teoreticieni în acest domeniu, subliniind diversitatea și profunzimea acestor contribuții.

Ipotezele au fost testate și confirmate prin metode observaționale și analize statistice, evidențiind îmbunătățiri semnificative în înțelegerea și pronunția cuvintelor.

Au fost identificate progrese în demersul de educare a limbajului preșcolarilor mici prin implementarea programului educațional bazat pe cogniția încorporată. Datele analizate au arătat îmbunătățiri semnificative în înțelegerea și pronunția cuvintelor.

Ca recomandări pentru studii viitoare, am propus inclusiv extinderea duratei studiului, diversificarea activităților de educație a limbajului, extinderea eșantionului de participanți și utilizarea unui design de cercetare longitudinal pentru a evalua progresul pe termen lung al copiilor.

Limitele cercetării au fost: dimensiunea relativ mică a eșantionului și absența unui grup de control, care ar putea afecta generalizabilitatea rezultatelor.

Au fost propuse direcții viitoare de investigație, cum ar fi evaluarea pe termen lung a programului educațional și explorarea interacțiunii dintre program și alți factori de mediu, pentru a îmbunătăți înțelegerea impactului acestuia în contextul educațional.

LISTA REFERINTELOR BIBLIOGRAFICE

- Alexias, G., & Dimitropoulou, E. (2011). The body as a tool: Professional classical ballet dancers' embodiment. *Research in Dance Education*, 12(2), 87–104. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.575221>
- Alibali, M.-W., & Nathan, M.-J. (2012). Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from learners' and teachers' gestures. *Journal of the learning sciences*, 21(2), 247–286. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.611446>
- Anghelache, V. (coord.) , Baroni, M.-C., Bențea, C.-C., Bogdan, I., Clipa, O., Cojocariu V.-M., Colomeischi, A.-A., Crîngariu, N., Gherghuț, A., Liușnea, M.-D., Massari, G.-A., Măță, L., Moiescu, P.-C., & Seghedin, E. (2022). *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru examenele de definitivat și grade didactice*. Editura Didactică și Pedagogică S.A.
- Babineau, M., de Carvalho, A., Trueswell, J., & Christophe, A. (2021). Familiar words can serve as a semantic seed for syntactic bootstrapping. *Developmental Science*, 24(1), e13010. <https://doi.org/10.1111/desc.13010>
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Verdeș, L.-I. (2022). *Poveste, povestire, narațiune. Perspectivă educațională și didactică*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Verdeș, L.-I. (2022). *Povestea. Perspectivă curriculară strategică*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Baddeley, A. (1988). Cognitive psychology and human memory. *Trends in neurosciences*, 11(4), 176–181. [https://doi.org/10.1016/0166-2236\(88\)90145-2](https://doi.org/10.1016/0166-2236(88)90145-2)
- Barsalou, L.-W., Santos, A., Simmons, W.-K., & Wilson, C.-D. (2008). Language and simulation in conceptual processing. *Symbols, embodiment, and meaning*, 245–283. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199217274.003.0013>
- Bibby, H., & McDonald, S. (2005). Theory of mind after traumatic brain injury. *Neuropsychologia*, 43(1), 99–114. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.04.027>
- Boca-Miron, E., & Chichișan, E. (2002). *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*. Editura Integral.

- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021a). Teorie (în sens general). În *Dicționar de pedagogie* (p. 1942). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021b). Învățarea. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 863-864). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021c). Domenii experiențiale (în învățământul preșcolar). În *Dicționar de pedagogie* (p. 389). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021d). Limbaj (în sens general). În *Dicționar de pedagogie* (p. 1071). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021e). Lectura după imagini (în sens general). În *Dicționar de pedagogie* (p. 1043). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021f). Joc de rol (în sens general). În *Dicționar de pedagogie* (p. 975). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021g). Joc de simulare (în sens general). În *Dicționar de pedagogie* (p. 980). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021h). Joc logopedic (în sens general). În *Dicționar de pedagogie* (p. 993). Presa Universitară Clujeană.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental psychology*, 18(6), 906.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.18.6.906>
- Calvo, P., & Gomila, T. (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive science*. Elsevier
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și Strategii*. Editura Polirom.
- Claus, G. (1977). Structura ierarhică a învățării umane și consecințele ei pentru programarea instruirii. În *Caiete de pedagogie modernă, nr. 6*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Editura Polirom.
- Doron, R., & Parot, F. (1999). *Dicționar de psihologie*. Editura Humanitas.
- Dove, G. (2015). How to go beyond the body: an introduction. *Frontiers in Psychology*, 6, 660.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00660>

- Dove, G. (2016). Three symbol ungrounding problems: Abstract concepts and the future of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 23, 1109–1121. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00660>
- Dukes, C., & Smith, M. (2010). *Developing pre-school communication and language*. SAGE Publications Ltd
- Duncan, A. (2006). *Performance and identity in the classical world*. Cambridge University Press.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current biology*, 15(17), 644–645. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.08.041>
- Frumos, F. (2023). *Cogniția epistemică. Fundamente și implicații în educație*. Editura Polirom.
- Fuchs, T., & Schlimme, J.-E. (2009). Embodiment and psychopathology: a phenomenological perspective: *Current Opinion in Psychiatry*, 22(6), 570–575. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283318e5c>
- Gallagher, S. (2005). Dynamic models of body schematic processes. *Body image and body schema*, 233–250. <http://digital.casalini.it/9789027253293>
- Glenberg, A.-M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 1(4), 586–596. <https://doi.org/10.1002/wcs.55>
- Golu, F. (2009). *Joc și învățare la copilul preșcolar. Ghid pentru educatori, părinți și psihologi*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Harwood, J. (2010). The contact space: A novel framework for intergroup contact research. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(2), 147–177. <https://doi.org/10.1177/0261927X093595>
- Havet-Thomassin, V., Allain, P., Etcharry-Bouyx, F., & Le Gall, D. (2006). What about theory of mind after severe brain injury?. *Brain Injury*, 20(1), 83–91. <https://doi.org/10.1080/02699050500340655>
- Hobjilă A. (2023). *Didactica Domeniului Limbă și comunicare. Învățământ preșcolar*. Editura Polirom. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9258-1>
- Ionescu, C., Li, F., & Sminchisescu, C. (2011). Latent structured models for human pose estimation. International Conference on Computer Vision. *IEEE*, p. 2220-2227.

- Ionescu, T., & Glava, A. (2015). Embodied learning: connecting psychology, education, and the world. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 60(2), 5-17.
- Lakoff, G. (1990). *Some empirical results about the nature of concepts*. UC Berkeley.
- Lakoff, G. (2012). Explaining embodied cognition results. *Topics in cognitive science*, 4(4), 773–785. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01222.x>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4
- Lee, V. & Das Gupta, P. (1997). *Children's cognitive and language development*. Wiley-Blackwell.
- Manea, M.-C., & Bocoș, M.-D. (2023). Language Education Activities for Young Preschoolers Involving Embodied Cognition Versus Traditional Language Education Activities for Young Preschoolers. *Educatia* 21, 25, 348–354. <https://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/>
- Mara, E.-L. (2012). *Metodica limbii și literaturii române în învățământul primar și preșcolar*. Editura Aeternitas.
- Medin, D.-L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American psychologist*, 44(12), 1469. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.12.1469>
- Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. Anexă la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4694/02.08.2019. București.
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008). *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)*, București.
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008). *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 și 6/7 ani*. București.
- Monteiro, R., Fernandes, S., & Rocha, N. (2022). What do preschool teachers and parents think about the influence of screen-time exposure on children's development? Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 12(1), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci12010052>
- Morse, J.-M. (2015). Data were saturated... *Qualitative health research*, 25(5), 587–588. <https://doi.org/10.1177/1049732315576699>

- Moses, L.-J., & Flavell, J.-H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child development*, 61(4), 929–945.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02832.x>
- Muntean, A. (2006). *Psihologia dezvoltării umane*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Editura Polirom.
- Needham, A., Barrett, T., & Peterman, K. (2002). A pick-me-up for infants' exploratory skills: Early simulated experiences reaching for objects using 'sticky mittens' enhances young infants' object exploration skills. *Infant behavior and development*, 25(3), 279–295. <https://doi.org/10.1177/1049732315576699>
- Niedenthal, P.-M., Mermillod, M., Maringer, M., & Hess, U. (2010). The Simulation of Smiles (SIMS) model: Embodied simulation and the meaning of facial expression. *Behavioral and brain sciences*, 33(6), 417–433.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X10000865>
- Nosofsky, R.-M. (1991). Tests of an exemplar model for relating perceptual classification and recognition memory. *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, 17(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.17.1.3>
- Oates, J. (2006). *Cognitive and Language Development in Children*. Blackwell-Publishing.
- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. Editura Albatros.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515–526.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Price, T.-F., Peterson, C.-K., & Harmon-Jones, E. (2012). The emotive neuroscience of embodiment. *Motivation and Emotion*, 36, 27–37.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M. -D., & Chiș, O. (coord.) (2015). *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Editura Paralela 45.
- Răileanu, D., Alecsa, I., & Vieriu, D.(2021). *De la senzații la cunoaștere*. Didactica Publishing House.
- Rowe, G., & Wright, G. (2001). Expert opinions in forecasting: the role of the Delphi technique. *Principles of forecasting: A handbook for researchers and practitioners*, 125–144. https://doi.org/10.1007/978-0-306-47630-3_7

- Rozin, P. (1999). The process of moralization. *Psychological Science*, 10(3), 218–221. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00139>
- Sacks, O. (2021). *Empire of the Senses*. Routledge
- Schaich Borg, J., Lieberman, D., & Kiehl, K.-A. (2008). Infection, incest, and iniquity: Investigating the neural correlates of disgust and morality. *Journal of cognitive neuroscience*, 20(9), 1529–1546. [https://doi.org/10.1016/S0168-583X\(01\)00866-7](https://doi.org/10.1016/S0168-583X(01)00866-7)
- Selvam, R. (2023). *Corporalizarea emoțiilor. Cum să ne îmbunătățim viața din punct de vedere mental, afectiv, fizic și comportamental*. Editura Herald.
- Shapiro, L. (2014). *The Routledge Handbook of embodied cognition*. Routledge Taylor & Francis Groups.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied Cognition. New problems of Philosophy*. Routledge Taylor & Francis Groups.
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90020-5)
- Sillamy, N. (1996). *Dictionar de psihologie*. Editura Univers.
- Slama-Cazacu, T. (1999), *Psiholingvistica – o știință a comunicării*. Editura All Educational.
- Soliman, T., & Glenberg, A. M. (2014). *The embodiment of culture. Routledge handbook of embodied cognition*. Routledge.
- Stan, C. (2010), *Perspective teoretic-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică*. Editura Eikon.
- Șargu, O.-R. (2024). *Jocul didactic. Activitate complexă de învățare*. Editura Pro Universitaria.
- Șchiopu, U. (2008). *Psihologia modernă sau psihologia vârstelor*. Editura România Press.
- Ștefan, M. (2006). *Lexicon pedagogic*. Editura Aramis.
- Trelease, J. (trad) (2021). *Manualul lecturii cu voce tare, ediția a VIII-a*. Editura Litera.
- Tucker, M., & Ellis, R. (1998). On the relations between seen objects and components of potential actions. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, 24(3), 830. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.24.3.830>
- Varzari, E., Taiban, M., Manasia, V., & Gheorghian, E. (1971). *Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii – Metodică*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Verza, E., & Verza, F.-E. (2017). *Psihologia copilului*. Editura Trei.

- Watson, C.-E., & Chatterjee, A. (2011). The functional neuroanatomy of actions. *Neurology*, 76(16), 1428–1434. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3182166e2c>
- Watson, V. (2014). Co-production and collaboration in planning – The difference. *Planning Theory & Practice*, 15(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/14649357.2013.866266>
- Wellman, H.-M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child development*, 910–923. <https://doi.org/10.2307/1130367>
- Willems, R.-M., Toni, I., Hagoort, P., & Casasanto, D. (2009). Body-specific motor imagery of hand actions: neural evidence from right-and left-handers. *Frontiers in Human Neuroscience*, 3, 706. <https://doi.org/10.3389/neuro.09.039.2009>
- Winkielman, P., Niedenthal, P., Wielgosz, J., Eelen, J., & Kavanagh, L.-C. (2015). Embodiment of cognition and emotion. *Attitudes and social cognition*, 1, 151–175. <https://doi.org/10.1037/14341-004>
- Zatti, A., & Zarbo, C. (2015). Embodied and exbodied mind in clinical psychology. A proposal for a psycho-social interpretation of mental disorders. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00236>
- Zwaan, R.-A. (2014). Embodiment and language comprehension: Reframing the discussion. *Trends in cognitive sciences*, 18(5), 229–234. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.008>