

The illustration shows five children of various ethnicities and hair colors (blonde, black, brown) peeking over a yellow banner. They are holding the banner with their hands. The background consists of vertical blue and white stripes.

ÎNVĂȚAREA SIMULTANĂ A LIMBILOR ROMÂNĂ ȘI GĂGĂUZĂ

GHID METODOLOGIC

osce
HCNM



ÎNVĂȚAREA SIMULTANĂ A LIMBILOR ROMÂNĂ ȘI GĂGĂUZĂ

GHID METODOLOGIC

Chișinău, 2015

37.016.046:[811.135.1+811.512.165]=135.1

Î-59

Asociația Națională a Trainerilor Europeni din Moldova (ANTEM) este o organizație nonguvernamentală, nonprofit, apolitică.

Misiunea ANTEM-ului este facilitarea integrării civice, socioculturale și profesionale, promovarea toleranței interetnice prin instruire și crearea unui mediu lingvistic favorabil.

Coordonator: Lucia Cucu, director ANTEM.

Autori: **Alexandra Barbăneagră**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar; **Sabina Corniciuc**, doctor în filologie, conferențiar universitar; **Liuba Mocanu**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar; **Maria Mavrodi**, cercetător științific, Centrul de Cercetări Științifice al Găgăuziei *M.V. Maruneviç*; **Liuba Petrenco**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar; **Lilia Pavlioglo**, filolog (limba găgăuză); **Ala Zavadschi**, doctor în filologie, conferențiar universitar.

Recenzenți: **Angela Popovici**, doctor în pedagogie, Ministerul Educației; **Piotr Pașalî**, doctor în istorie, director, Centrul de Cercetări Științifice al Găgăuziei *M.V. Maruneviç*.

Corectură: **Aliona Zgardan-Crudu**, doctor în filologie, conferențiar universitar.

ANTEM exprimă mulțumiri colaboratorilor Centrului de Cercetări Științifice al Găgăuziei, care prin sugestiile și observațiile lor privind corectitudinea limbii găgăuze au contribuit substanțial la îmbunătățirea prezentului Ghid de învățare simultană a limbilor româna și găgăuză.

Lucrarea a fost editată în cadrul programului *Integrarea cu respect pentru diversitate - învățarea simultană a limbilor română și găgăuză*, implementat de ANTEM.

Prezenta ediție a apărut grație suportului financiar acordat de Guvernul Olandei și Înalțul Comisariat pentru Minorități Naționale OSCE.

ANTEM își rezervă dreptul de autor și în cazul în care editarea materialului didactic se va face în scopuri comerciale.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

ÎNVĂȚAREA SIMULANTĂ A LIMBILOR ROMÂNĂ ȘI GĂGĂUZĂ : Ghid metodologic / Alexandra Barbăneagră, Sabina Corniciuc, Liuba Mocanu [et al.]; coord.: Lucia Cucu; Asoc. Naț. a Trainerilor Europeni din Moldova (ANTEM). – Chișinău: Grafic Design, 2016. – 80 p. Bibliogr.: p. 79-80 (30 tit.). – Apare cu sprijinul financiar al Guvernului Olandei și Înalțul Comisariat pentru Minorități Naționale OSCE.

ISBN 978-9975-3063-4-8.

37.016.046:[811.135.1+811.512.165]=135.1

Î-59

CUPRINS

Prefață	4
I. Repere conceptuale ale procesului de învățare simultană.....	5
1.1. Accente necesare.....	5
1.2. Despre educația plurilingvă.....	6
1.3. Despre bilingvism și plurilingvism.....	8
II. Învățarea simultană a limbilor: istoric și particularități	11
2.1. Învățarea simultană la începuturi.....	11
2.2. Cunoașterea a două limbi în viziunea cercetătorilor contemporani.....	11
2.3. Tradiții, experiențe în studierea limbilor minorităților naționale.....	13
2.4. Accesul minorităților naționale la cunoașterea limbii materne.....	13
2.5. Influența bilingvismului asupra dezvoltării preșcolarilor.....	14
III. Caracteristicile psihopedagogică și lingvistică ale preșcolarilor.....	15
IV. Învățăm împreună: parteneriatul <i>părinte-copil</i>	22
V. Formarea competenței de comunicare orală în limbile română și găgăuză în procesul de învățare simultană.....	24
5.1. Formarea competenței de înțelegere la auz.....	23
5.2. Formarea competenței de exprimare orală.....	29
VI. Formarea competenței lingvistice în procesul de învățare simultană	32
6.1. Formarea competenței fonetice.....	32
6.2. Formarea competenței lexicale	34
6.3. Formarea competenței gramaticale.....	43
VII. Aspecte metodologice ale procesului de învățare simultană	49
7.1. Delimitări conceptuale.....	49
7.2. Principiile învățării	54
7.3. Proiectarea activităților de învățare simultană.....	58
7.4. Strategii de dezvoltare a limbajului în procesul de învățare simultană	64
VIII. Evaluarea competențelor în procesul de învățare simultană	71
Recomandări.....	77
Bibliografie.....	79

PREFAȚĂ

Actualul ghid metodologic probează o dată în plus că Asociația Națională a Trainerilor Europeni din Moldova este în permanentă căutare, pe segmentul instruirii lingvistice a vorbitorilor alolingvi, în pofida faptului că oferta didactică a echipei, pe acest palier, este una generoasă, derivând dintr-o experiență unică, ce are certificatul duratei și al efortului susținut.

De această dată, noutatea demersului se poate desprinde cu ușurință chiar din titlul lucrării – *Învățarea simultană a limbilor* –, cu precizarea *româna și găgăuza*.

Pentru ANTEM, „specializat” în instruirea adulților alolingvi, mai rămâne un element nou în acest proiect. Este vorba despre preșcolari, copiii de 5-7 ani, care, alături de părinți, vor fi beneficiarii unui program de învățare simultană a limbilor.

În primul compartiment, utilizatorii ghidului sunt familiarizați cu unele concepte metodologice care punctează cadrul teoretic, trasează ideile de la care am pornit prin labirintul abordărilor ce încurajează multilingvismul. Metodologia promovată este în consonanță cu documentele europene de ultimă oră în materie de politici lingvistice.

Aspectele necesare pentru înțelegerea demersului întreprins sunt prezentate de specificul învățării simultane a limbilor, mici incursiuni în istoricul problemei, conexiunile experiențelor deja existente în alte culturi cu realitățile din spațiul glotic de la noi.

Specificul copilului în perioada preșcolarității, al profilului său psihopedagogic și lingvistic întregeste abordarea noastră, centrată pe cel care învață în parteneriat cu părintele său.

Având certitudinea că formarea competenței de comunicare are loc prin dezvoltarea mai multor tipuri de competențe, autorii și-au canalizat eforturile pe dimensiunea competențelor de înțelegere la auz, de exprimare orală și a competenței lingvistice.

Metodologia procesului de învățare simultană, gama variată de strategii propuse pentru a încuraja creativitatea, imaginația, spontaneitatea actorilor câmpului de învățare îi conferă ghidului pondere și valoare aplicativă incontestabilă. Or, după cum bine se știe, copiii învață ascultând, imitând și exersând, din activități din care nu pot lipsi ludicul, abordările experiențiale și acțiunile.

Proiectarea și evaluarea competențelor de comunicare în procesul de învățare simultană constituie un compartiment important, subordonat următoarelor întrebări: *ce voi face?, cu ce voi face?, cum voi face?, cum voi ști dacă ceea ce mi-am propus să fac s-a realizat?*.

Lucrarea de față intenționează să accesibilizeze răspunsurile pentru cei care au curajul să facă față unei noi provocări. La început de cale, vă urăm succes!

Autorii

I. REPERE CONCEPTUALE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE SIMULTANĂ

Termeni-cheie: *instruire duală, educație plurilingvă, bilingvism precoce.*

1.1. Accente necesare

Pentru început, considerăm că ar fi utile unele precizări, mici incursiuni în „istoria” parcursului nostru, pentru a înțelege, în contextul multitudinii de abordări ale problemelor în predarea limbilor, platforma metodologică, ideile promovate de Asociația Națională a Trainerilor Europeni din Moldova și respectate cu rigoarea necesară pe toată durata proiectelor de instruire lingvistică în limba română a adulților vorbitori de alte limbi din republica noastră.

Amintim, în fuga condeiului, că actuala formulă a ANTEM-ului derivă din proiectul PNUD Moldova *Limba – mijloc de integrare socială*, lansat în 2001, an declarat de către Uniunea Europeană și Consiliul Europei *Anul European al Limbilor*, al cărui scop era *celebrarea diversității lingvistice a Europei și promovarea studierii limbilor*.

Este esențială această precizare, dat fiind că cele trei mari obiective:

- ✓ salvagardarea patrimoniului comun al popoarelor Europei – limbile materne naționale, vii (*langues vivantes*);
- ✓ studierea mai intensă a limbilor europene (de circulație mai largă sau mai puțin largă);
- ✓ reanimarea și protejarea limbilor regionale sau minoritare istorice din Europa (aflate în pericol să dispară),

susținute de lucrări fundamentale, elaborate în cadrul Diviziunii de politici lingvistice de la Strasbourg: *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECRL), *Portofoliul European al Limbilor* (PEL), *Nivelul Prag* (versiunea românească a lucrării *The Threshold*), mai recent, *Carta europeană a plurilingvistismului* – instrument de lucru al organismului Uniunii Europene *Observatorul european al plurilingvistismului* –, ne-au jalonat pașii și ne ghidează în căutarea unor soluții facile și eficiente privind învățarea limbilor în general și a celei române în special.

Pornind de la aceste valoroase lucrări-document, suplimentate de o solidă experiență și bune practici, suntem în măsură să emitem judecăți cu statut de axiomă pentru toate activitățile noastre.

Dovadă exemplară a continuității proiectelor ar fi următoarele afirmații:

- ✓ Studierea unei limbi este o provocare, dar și o sfidare. Dacă o faci cu pricepere, va fi o plăcere, care procură un sentiment de imensă satisfacție. Iată de ce, pentru cei implicați în exercițiul instruirii lingvistice la ANTEM, contează, în mod decisiv, nu doar *ceea ce fac*, dar și *cum o fac*.
- ✓ Nu există o modalitate mai bună pentru a învăța o limbă decât *în și prin* comunicare. Iată de ce dimensiunea funcțional-comunicativă este esențială prin toate materialele didactice elaborate de ANTEM.
- ✓ Nu există limite de vârstă dincolo de care nu poți învăța o limbă. Oricine poate învăța a vorbi sau a înțelege o altă limbă. Niciodată nu este prea devreme sau prea târziu. Cu cât mai devreme însă începi acest lucru, cu atât este mai bine. Iată de ce, cu speranța reușitei, vom antrena, alături de adulți (părinți), și pe copiii acestora, cu vârsta de 5-6 ani, pentru a învăța împreună. *Maxima învață de mititel și-ți va fi mai ușurel* se potrivește perfect obiectivelor noastre.

- ✓ Actualmente, când limbile circulă și culturile se întâlnesc (pentru unii cercetători francezi, lumea de astăzi a devenit un *sat global*) ca niciodată înainte, să fii monolingv nu mai este la modă. Mai mult decât atât, faptul că vorbești o singură limbă constituie un veritabil handicap. Am demarat acum un proiect temerar de *instruire duală*, pentru că împărtășim ideea că este perfect posibilă învățarea a două limbi simultan (în cazul nostru, româna și găgăuza).
- ✓ Nu poți fi perfect bilingv, cum nici perfect monolingv nu poți fi vreodată, căci limbile, ca și oamenii, se influențează reciproc, ele „nu se pot dezvolta sub un capac de sticlă”. (A. Martinet)
- ✓ A vorbi două sau mai multe limbi constituie un atu al persoanei, întrucât acest lucru facilitează contactele interumane din spații și culturi diferite.
- ✓ Aptitudinea de a comunica în două sau în mai multe limbi, chiar și la un nivel modest (*gluma mai bine să vorbești cu greșeli, decât să taci corect* îi încurajează pe cursanții noștri să depășească barierele în comunicare, pentru ca apoi, cu puțin efort, să le transforme în *poduri de comunicare*), deschide noi orizonturi în materie de mobilitate personală, de carieră, de educație, de acces la informație.
- ✓ Multilingvismul, element central al proiectului european, contribuie la consolidarea toleranței, a înțelegerii dintre persoane și nu lasă loc pentru ostilități, excluțiuni sau respingerea celuilalt, pentru că nu este la fel ca noi.
- ✓ A învăța o altă limbă înseamnă a merge înspre o altă cultură și, într-un anumit fel, a ți-o însuși (francezii susțin că un bilingv nu este suma a doi monolingvi, ci integrează două culturi într-o singură identitate).
- ✓ Rezumând, afirmăm că învățarea unei limbi este un lucru pe care are sens să-l faci. Oricum, este util.

Ajunși în acest loc, datorăm utilizatorului acestui ghid explicitarea unor concepte-cheie, a unor termeni vehiculați frecvent, dar care, tocmai prin natura lor complexă, se pretează mai multor interpretări, generând semne de întrebare.

Pe de o parte, în activitatea noastră, ne-am condus anume de aceste rațiuni. Pe de altă parte, exercițiul este necesar pentru a lua pulsul la zi al comunității europene, în care diversitatea lingvistică și cea culturală (acestea fiind doar două fațete ale diversității umane) sunt la ele acasă, reflectând o realitate trăită și constatată, principiul *unitate prin diversitate* fiind liantul actual al cetățenilor europeni.

1.2. Despre educația plurilingvă

Mânați de dorința de a ne desolidariza de speculații (ghidul nu este un teren propice pentru teoretizări excesive), dar și pentru a accesibiliza înțelegerea, apelăm, în loc de introducere, la o poveste relevantă pentru cursul gândirii noastre.

O pisică a prins un șoricel. Abil, acesta scăpă din ghearele ei și o zbughi în gaură, unde, speriat, sta chitic.

Supărată că a fost păcălită, pisica se gândi ce să facă, pentru a se răfui totuși cu șoricelul... Și a lătrat... Șoarecele răsuflă ușurat și scoase capul din gaură, nimerind astfel din nou în ghearele pisicii...

Lingându-se pe bot și răsucindu-și mustățile, aceasta spuse triumfător (ca să o audă și alții, probabil): „Ca să vezi, nu este deloc rău să cunoști măcar o limbă străină”.

Măcar pentru faptul că nu rămâi flămând și păcălit, am adăuga noi.

Pășind în alt registru stilistic, vom sublinia că în societatea postmodernă „ești silit” să fii cel puțin bilingv, ca să nu vorbim despre aspirațiile europene de a educa cetățeni care ar vorbi, în afara limbilor materne, încă două limbi comunitare.

Firește, în aceste condiții, *educația multilingvă* este în totală corespundere cu evoluțiile care se produc în prezent în Uniunea Europeană și în Consiliul European pentru limbile străine.

„Detronarea” monolingvismului a fost semnalată în Raportul Consiliului Europei în anul celebrării diversității lingvistice: „contrar unei păreri foarte răspândite printre europeni, conform căreia modul de viață unilingv ar fi o normă, între 1/2 și 2/3 din populația globului este într-o anumită măsură bilingvă, iar un număr mare de indivizi sunt plurilingvi. Mai degrabă plurilingvismul este condiția umană care constituie o normă, decât monolingvismul”.

În mod logic, expansiunea globalizării introduce corective în materie de statistică, nu însă și în promovarea multilingvismului.

Vom face încă o remarcă: deși CECRL face diferență între *multilingvism* și *plurilingvism*, pentru lucrarea de față aceasta este irelevantă. Autorii abordează fenomenele în cauză în sens larg (*lato sensu*, nu *stricto sensu*), fapt ce ne permite să le tratăm ca pe entități sinonime, substituibile în corpul lucrării.

Ceea ce s-a modificat cu adevărat în profunzime, odată cu deplasarea accentelor în triada *monolingvism-bilingvism-plurilingvism*, este scopul studierii limbilor.

Din nou apelăm la CECRL, tocmai pentru a responsabiliza autoritățile din educație în ceea ce privește modificarea opticii în instruirea lingvistică: „Astăzi nu se mai pune problema cunoașterii la perfecție a unei a doua limbi sau chiar a trei limbi luate izolat, etalonul de apreciere a gradului de cunoaștere fiind considerat „locutorul nativ ideal”. Scopul este de a dezvolta un repertoriu comunicativ în care sunt antrenate toate capacitățile lingvistice. Aceasta presupune, bineînțeles, că oferta de limbi propusă pentru studiere de instituțiile educaționale ar trebui să fie diversificată, iar cursanții ar trebui să dispună de posibilitatea de a-și dezvolta o competență plurilingvă. În afară de aceasta, din momentul recunoașterii că învățarea unei limbi este o muncă de o viață, dezvoltarea motivației, a capacității de a înfrunta o nouă experiență comunicativă, care depășește limitele mediului școlar, devine o necesitate primordială” [4, p. 12].

Astfel, în politicile lingvistice europene se pune accentul pe faptul că, „pe măsură ce experiența lingvistică a unui individ, în contextul său cultural, se extinde de la limba utilizată în sânul familiei la limba de comunicare a unui grup social, iar apoi a altor grupuri sociale (indiferent de faptul că această extindere are loc prin intermediul sistemului școlar de învățare sau prin experiență directă), el/ea nu clasifică aceste limbi și culturi în compartimente separate, dar își dezvoltă, mai degrabă, o competență comunicativă, la structurarea căreia contribuie tot felul de cunoștințe și orice experiență lingvistică. În competența comunicativă de această natură, limbile se află în corelație și interacțiune” [4, p. 11].

Firește, persoanele care cunosc mai multe limbi (nu neapărat foarte bine) comunică mai eficient, ceea ce le permite, în diverse situații, să apeleze la diferite componente ale competenței, surmontând deficiențele de comunicare și, implicit, simplificând considerabil utilizarea limbii.

Președintele *Observatorului european al plurilingvismului* delimitează trei niveluri de întrebuintare a limbii în cadrul funcționării ei sociale:

- ✓ limba maternă (*la langue maternelle*) – limba vorbită acasă, în familie;

- ✓ limba de școlarizare (*la langue de scolarisation*), care poate fi și alta decât limba maternă;
- ✓ limba (sau limbile) de socializare (*la langue ou les langues de socialisation*).

Triada *limbă maternă-limbă de școlarizare-limbă de socializare* ia contururi specifice în contextul Autonomiei Găgăuze din Republica Moldova, unde limba maternă (găgăuză) se vorbește doar acasă, iar uneori nu se vorbește nici măcar în cadrul familiei. Mai mulți părinți tineri care se identifică găgăuzi și copiii lor nu cunosc limba maternă, iar la etapa de școlarizare limba găgăuză este doar o materie de studiu, fiind lipsă, în regiune, în școlile cu predare în limba găgăuză.

Actualul proiect, unul de perspectivă, prin oferta de *instruire simultană*, vrea să elimine acest gol, contribuind și la păstrarea identității de origine și creând un mediu favorabil pentru o educație plurilingvă încă din fragedă copilărie.

În modul acesta, vom răspunde imperativelor moderne privind dezvoltarea competențelor individuale necesare pentru învățarea de noi limbi pe tot parcursul vieții. După cum bine se știe, cea de-a doua limbă se învață în plus față de prima, și nu în detrimentul ei.

Acestea fiind spuse, am punctat, de fapt, cadrul metodologic în interiorul căruia ne construim proiectele, urmând recomandările UE referitoare la derularea plurilingvistului în conformitate cu standardele actelor normative europene.

1.3. Despre bilingvism și plurilingvism

În cele ce urmează, vom face unele precizări terminologice, pentru a familiariza beneficiarul lucrării de față cu fenomenele, respectiv consecințele acestora pentru actorii implicați în câmpul instruirii lingvistice.

Vom stăruii asupra unor noțiuni importante nu doar din punct de vedere strict științific și lingvistic, ci și didactic.

În vizorul atenției noastre va fi, în primul rând, *bilingvismul*, dat fiind că tipologiile și mecanismele lui de funcționare sunt similare cu cele ale *multilingvistului/plurilingvistului*.

Diferența constă doar în numărul limbilor folosite alternativ în diverse situații de comunicare, elementul de compunere *bi-* având sensul „de două ori”, „dublu”, prefixoidul *pluri-* conferind cuvintelor la care se atașează sensul „mai mulți”, „numeroși”.

Am considerat că este important să elucidăm și semnificația altor fenomene adiacente, cum ar fi *contactul lingvistic și interferența lingvistică*.

Vorbind despre *bilingvism*, trebuie să ținem cont de faptul că ne aflăm în prezența unui fenomen complex, cu deschidere interdisciplinară, de natură lingvistică, psiholingvistică, neurologică, socioculturală, în care se înscrie procesul de dobândire a capacității de a vorbi două limbi.

Remarca trebuie luată în considerare cu toată seriozitatea, întrucât, de această dată, în calitate de învățăcei vor fi și copiii de la grădiniță, care, de fapt, achiziționează, pe lângă limba de școlarizare (rusa), încă două limbi (română și găgăuză).

Pentru demersul nostru, factorul *vârstă*, adică momentul dobândirii bilingvistului, este esențial, dacă nu chiar decisiv.

Mai întâi de toate, vom sublinia că, în limbajul curent, în sensul cel mai larg al cuvântului, persoană *bilingvă* este cea care vorbește două limbi.

În știința limbii, majoritatea specialiștilor adoptă definiția *bilingvismului* în sens restrâns, ca *folosire alternativă a două limbi*, definiție ce se află în consonanță cu înțelegerea noastră.

Ne raliem la părerea cercetătorilor care susțin următoarea idee: cu cât învățăm mai repede o a doua limbă, cu atât învățarea este mai ușoară, iar rezultatele sunt mai bune.

Cu alte cuvinte, de aici se desprinde lesne adeziunea noastră la *bilingvismul precoce* și, evident, susținerea acestui fenomen. În literatura de specialitate, *bilingv precoce* este numit copilul care învață, pe lângă prima limbă, maternă, o a doua înainte de vârsta de aproximativ 10 ani (explicațiile sunt de natură neurolingvistică), iar ceea ce învață copilul după (în materie de limbă, evident) se încadrează în *bilingvismul tardiv* (în cadrul proiectului, în această situație se vor afla unii părinți).

Noutatea abordării propuse de noi constă tocmai în coabitarea celor două dimensiuni ale bilingvismului, copilul și adultul învățând împreună, într-o atmosferă prietenoasă, de respect reciproc și demnitate, în care părinții nu sunt nici judecători, nici verificatori, ci parteneri de învățare.

Surpriza va fi și mai mare pentru adulți, atunci când vor constata că efortul de a învăța cele două limbi este diferit pentru ei, ca părinți, și copiii lor. În acest sens, părinții vor fi „educați”, explicându-li-se că este în ordinea firească a lucrurilor ca un copil să învețe una, două sau chiar trei limbi străine mai rapid, mai ușor și mai „natural” decât adultul, pentru că, odată cu înaintarea în vârstă, procesul de achiziție a unei noi limbi cere un efort mintal tot mai mare, devenind tot mai mult un exercițiu cognitiv, dat fiind că adultul, pentru a înțelege cum funcționează o limbă, are nevoie de reguli, fiind inerente și operațiile cerebrale de comparație cu limba maternă.

Pe bună dreptate, a deveni bilingv după pubertate este mai complicat, dar, în mod categoric, nu este imposibil.

Mai amintim aici că un copil se află într-o situație favorabilă învățării, întrucât el nu se teme că va greși și nu este inhibat în dorința de comunicare cu semenii săi, iar dacă este corectat cu pricepere, nu este lezat, lucru mai dificil de acceptat pentru adulți.

O problemă mult discutată, în cazul *bilingvismului precoce*, este chestiunea referitoare la perioada în care este bine să înceapă un copil să învețe limba a doua: după ce este bine fixată prima limbă, adică limba maternă (*bilingvism consecutiv*), sau este preferabilă învățarea simultană a două limbi (*bilingvism simultan*).

Răspunsurile sunt diferite și, cu certitudine, nu sunt definitive, chiar dacă au suficient suport argumentativ.

Îndrăznim să credem că în actuala paradigmă a societății, marcată de mobilitatea fără precedent a cetățenilor în plan global, aceasta generând familii mixte, provenind nu doar din spații lingvistice diferite, ci și culturale absolut diferite, cea de-a doua situație (bilingvismul simultan) este o realitate obiectivă, tot mai frecventă, indiferent de opiniile *pro* sau *contra*.

Trebuie să menționăm că principiul *un părinte – o limbă* este favorabil și stimulat pentru bilingvismul simultan.

Ne vom detașa de alte tipologii ale bilingvismului (*echilibrat, compus, coordonat, aditiv, reductiv, semilingvism* etc.), nu pentru că minimalizăm importanța lor, ci pentru că o atare abordare depășește cadrul unei lucrări de felul pe care ni l-am propus. Vom adăuga că cei interesați de cercetarea fenomenului în cauză pot beneficia de o bibliografie bogată.

Considerăm că este rezonabil să anticipăm temerile unor părinți, preocupați de supraîncărcarea intelectuală a copiilor, și să spulberăm îngrijorările lor în legătură cu aceasta.

Studiile recente arată că învățarea simultană a două limbi este benefică, deoarece, prin solicitare sporită, stimulează creierul de o manieră pozitivă, favorizând astfel și dezvoltarea cognitivă.

Specialiștii din domeniu recunosc de comun acord că a jongla cu două coduri lingvistice nu este un lucru ușor, dar, cu siguranță, nu este nociv. Dimpotrivă, este un bun exercițiu de relativizare și de deschidere, iar copiii probează în mod exemplar cunoașterea ambelor limbi.

Este dovedit deja că persoanele bilingve progresează mai repede decât persoanele monolingve în anumite domenii de dezvoltare cognitivă precoce și că sunt în multe privințe mai creative, în competențele lor lingvistice.

Experții lansează și un semnal prin care atenționează că sistemul școlar de educație bilingvă nu trebuie să devină unul elitist, deci stimulativ pentru cei mai dotați și inaccesibil pentru cei mai puțin favorizați.

Actualul proiect oferă șanse egale tuturor celor interesați, care vor să se implice în acest exercițiu.

La finele acestui compartiment, vom adăuga că sursa bilingvismului este *contactul lingvistic*. Termenul desemnează situația care determină utilizarea alternativă de către anumite grupuri sau indivizi a două limbi diferite. Ponderea și modul de manifestare a contactului lingvistic, gradul în care limbile în contact se influențează se află în strânsă legătură cu factori de natură extralingvistică, dintre care menționăm: aria geografică, natura populației (indigenă sau imigrată, rurală sau urbană), specificul etnic și cultural, vârsta, sexul, statutul social, ocupația vorbitorilor etc.

În general, contactul lingvistic determină apariția fenomenului numit *interferență*.

Interferența lingvistică trebuie înțeleasă ca abatere de la normele uneia dintre limbile în contact, prin introducerea unor particularități din cealaltă limbă.

Atunci când se învață o limbă străină (la școală sau individual), interferența se produce dinspre limba maternă spre limba-țintă. Or, se știe că individul modifică, „reamenajează” limba pe care o învață în conformitate cu tiparele limbii sale materne.

În cazul folosirii alternative a două limbi, adică într-un mediu de comunicare bilingv, influențele pot fi reciproce și sunt condiționate de tipul bilingvismului, dar și de etapa acestuia. Iată de ce unele erori sunt inerente la o anumită etapă, dar ușor de anihilat la altă fază de învățare (de exemplu, interogativa *ce tu faci?*, de la nivelul incipient, în cazul utilizatorului independent, se va transforma fără efort în *ce faci tu?* sau în *ce faci?*).

Conceptul de „interferență” se suprapune pe conceptul de „transfer negativ”, fiindcă cel care învață stabilește corespondențe greșite între unitățile și structurile limbilor în contact (de exemplu, calcări nerecomandabile, cuvinte *falși prieteni* etc.).

Atunci când echivalențele structurale dintre limba maternă și limba în curs de învățare sunt stabilite corect, ne aflăm în prezența transferului *pozitiv – transpoziție* –, care facilitează procesul de achiziție a unei noi limbi.

Dexteritățile profesorului sunt decisive pentru depășirea „capcanelor” pe care ni le pot întinde limbile în contact.

II. ÎNVĂȚAREA SIMULTANĂ A LIMBILOR: ISTORIC ȘI PARTICULARITĂȚI

Termeni-cheie: *educație bilingvă timpurie, bilingvism aditiv, limbă maternă, limba a doua, abilități cognitive.*

2.1. Învățarea simultană la începuturi

Educația bilingvă a copiilor a devenit deosebit de actuală în timpurile noastre. În multe țări se atestă o creștere rapidă a diversității culturale și lingvistice, ca o consecință a imigrării masive a reprezentanților mai multor popoare. Se pune problema valorificării și păstrării culturii și limbii minorităților naționale.

O problemă stringentă este pierderea limbii materne în copilărie, care se referă și la minoritatea națională din Republica Moldova găgăuzii, care, în cea mai mare parte, utilizează limba rusă drept limbă maternă și limbă de instruire. Situația dictează revitalizarea limbii găgăuze prin programe preșcolare exclusiv în limba găgăuză.

Pe parcursul timpului, au fost exprimate diverse opinii despre beneficiile/limitele însușirii timpurii a limbii a doua (sau străine). În urma mai multor discuții s-a ajuns la concluzia că învățarea simultană a două limbi nu reprezintă o povară în dezvoltare, dacă însușirea limbilor are ritm normal, se desfășoară în circumstanțe naturale și nu există împotrivire sau repulsie din partea bilingvului în devenire. Într-o situație normală, putem vorbi despre *bilingvism aditiv*, ceea ce înseamnă că persoana devine bilingvă atât din punct de vedere lingvistic, cât și din punct de vedere mintal. Învățarea, monitorizarea și stocarea în memorie a unei limbi însușite contribuie la formarea conștiinței lingvistice și a celei metalingvistice, ceea ce reprezintă un avantaj cognitiv tocmai datorită contactului cu două sau mai multe limbi.

Primul studiu despre cunoașterea timpurie a două limbi a fost semnat în 1913 de J. Ronjat, care descrie experiența în educarea fiului său Louis. Copilul vorbea cu tatăl său în franceză, iar cu mama – în germană. Cu timpul, a început să vorbească fluent ambele limbi. J. Ronjat ajunge la concluzia că învățarea concomitentă a două limbi nu a condus la degradarea mintală a fiului său, ci, din contra, l-a transformat într-un vorbitor bilingv. Ronjat primul a definit principiul „un părinte – o limbă”.

Următorul studiu despre educația bilingvă timpurie la copii este semnat de W. Leopold. Născut în Germania, în 1925 emigrează în SUA. Devine profesor la Universitatea Marquette. Se căsătorește cu o spaniolă și în 1930 se naște primul lor copil. Bilingvismul lui Hildegard, fiul, devine subiectul unui studiu despre dezvoltarea bilingvismului în copilărie.

W. Leopold a sintetizat experiența de învățare paralelă a două limbi a fiului său și a publicat o lucrare în patru volume, înglobând 859 de pagini, între anii 1939 și 1949, intitulată *Speech Development of Bilingual Child*.

2.2. Cunoașterea a două limbi în viziunea cercetătorilor contemporani

Un studiu cuprinzător despre păstrarea limbii materne și însușirea limbii a doua în copilărie a fost realizat de savantul suedez B. Siren (1991). Cercetarea a implicat 600 de familii din Stockholm, în care se vorbea altă limbă decât suedeza. Savantul a folosit ca metodă de studiu interviul. S-a constatat că dacă în familie se vorbea limba minoritară de către ambii părinți, copiii din aceste familii comunicau

doar în limba maternă, ceea ce era dificil pentru integrarea lor în societate. Alte 16% din copii vorbeau fluent suedeza, mai mult de 25% utilizau suedeza ca pe o limbă suplimentară. În studiu se menționează: „Când unul dintre părinți folosea suedeza ca limbă principală de comunicare cu copilul, transmiterea limbii minoritare s-a dovedit a fi mult mai slabă; pentru 77% suedeza era limba în care aveau o mai mare fluentă atunci când ea era vorbită de tată și pentru 89% aceasta avea aceeași influență, dacă era vorbită de mamă. Totuși, chiar și în cazurile în care suedeza a devenit limba mai fluentă, transmiterea limbii minoritare era puternică (peste 80%) atunci când părintele care vorbea limba minoritară folosea exclusiv această limbă în comunicarea sa cu copilul.

Dimpotrivă, în cazurile în care părintele care vorbea limba minoritară folosea atât suedeza, cât și limba minoritară, transmiterea a fost mult mai slabă, reducându-se la 26% atunci când tatăl era cel care folosea ambele limbi și la 41% când folosea mama ambele limbi.”

După părerea lui Siren, copiii păstrează fluentă limbii materne în proporție de 86%, dacă o vorbesc în perioada preșcolară. Dacă programul preșcolar se realizează în suedeză, atunci numai 25% din copii cunosc limba minoritară, 12% vorbesc limbile la același nivel, iar 63% vorbesc doar suedeza.

Alte două studii au fost efectuate în Canada, de către R. Bild și D. Swain, în 1989, și D. Swain, B. Lipkin, L. Rowen și A. Hart, în 1991. S-a ajuns la concluzia că o bună cunoaștere a limbii materne influențează pozitiv învățarea altor limbi. În primul studiu s-a demonstrat că „elevii din clasa a opta care au urmat programul de moștenire lingvistică și au fost înscriși în programul bilingv englez-francez au rezultate mai bune într-o serie de măsurători gramaticale ale francezei, nu însă și în ceea ce privește bagajul lexical, decât cei care au urmat un program englez.

Al doilea studiu, bazat pe examinarea a 300 de elevi din clasa a opta, a arătat că cei care aveau și abilități de scris/citit într-o limbă minoritară, însă doar la modul pasiv, aveau succese mai mari la limba franceză.

S-a remarcat, de asemenea, că elevii a căror primă limbă era una romanică aveau rezultate mai bune la însușirea formei orale a limbii franceze. Efectul acestei variabile era cu mult mai mic decât efectul abilităților scrise într-o limbă din programul de moștenire, se conchide în același studiu.

Un studiu interesant a fost realizat de savantul australian B. Ricciardelli (1989), care a cercetat avantajele cunoașterii a două limbi și a ajuns la concluzia fermă că posedarea a două limbi duce la o dezvoltare mai intensă a copilului. Ricciardelli a cercetat influența bilingvismului asupra abilităților cognitive ale copiilor în baza unui studiu comparat: au fost testați 57 de copii bilingvi (italiana-engleza) și 55 de copii monolingvi (engleza) cu vârsta cuprinsă între 5 și 6 ani.

Studiul arată că copiii care posedau și engleza, și italiana „aveau rezultate semnificativ mai bune decât 1) copiii performanți numai la engleză și 2) copiii bilingvi care erau performanți la engleză, dar mai puțin la italiană, la mai multe măsurători reflectând gândirea creativă (măsurătorile imaginație și fluentă Torrance), conștientizarea metalingvistică (corectarea topică) și abilitățile verbale și nonverbale”. B. Ricciardelli concluzionează că abilitățile bilingve fluente conduc la dezvoltarea lingvistică și cognitivă a copiilor.

Rezultate asemănătoare au fost obținute de A. Göncz și D. Kodzopelic (1991) din Voivodina, fosta Iugoslavie. Studiul lor comparativ a implicat copii cu vârsta de 5-6 ani. S-au constatat următoarele: „copiii care aveau experiențe bilingve timpurii obțineau rezultate semnificativ mai bune la diverse teste metalingvistice”. Autorii consideră că învățarea unei a doua limbi pe durata grădiniței îi ajută pe copii să-și concentreze atenția asupra fenomenelor lingvistice și promovează o orientare analitică înspre limbaj.

2.3. Tradiții, experiențe în studierea limbilor minorităților naționale

În România, se acordă o atenție semnificativă învățării limbilor minorităților naționale, începând cu vârsta preșcolară. Conform programei la disciplina *Comunicare în limba maternă maghiară* pentru școlile sau clasele cu elevi maghiari care studiază în limba română, limba maghiară se predă săptămânal, câte 3 ore în clasele pregătitoare, și câte 4 ore în clasele I și a II-a. Programa din 2015 este elaborată în baza modelului de proiectare curriculară, centrat pe competențe, și include:

1. receptarea de mesaje orale simple în diverse contexte de comunicare;
2. exprimarea de mesaje orale simple în diverse situații de comunicare;
3. receptarea de mesaje scrise simple în diverse contexte de comunicare;
4. redactarea de mesaje simple în diverse situații de comunicare.



Etnicii maghiari, locuind pe un teritoriu relativ compact, deprind limba maternă în cadrul familiei, dar alfabetizarea lor se produce în școli. Se oferă posibilitatea de a folosi maghiara la editarea ziarelor, revistelor, cărților, pentru a produce creații culturale; într-un cuvânt, pentru a păstra specificul național. Majoritatea maghiarilor devin bilingvi, ei utilizează limba maternă în conversațiile cotidiene, în timp ce limba română, pentru ei, este de utilitate socială.



În Rusia, situația cu învățarea simultană a limbii materne și a celei ruse comportă semnificații cu totul deosebite. Există școli naționale în care toate disciplinele se predau în limba maternă, limba rusă fiind doar o disciplină obligatorie. Școlile medii de specialitate și universitățile oferă studii doar în limba rusă. În raportul despre minoritățile naționale (2010), guvernul rus menționează că educația în altă limbă decât cea rusă încalcă principiul egalității, deoarece copiii care au obținut o astfel de educație vor fi într-o situație nefavorabilă, în comparație cu ceilalți, mai ales când este vorba despre căutarea unui loc de muncă.

Conform datelor statistice din anul 2011, din 44335 de grădinițe, în 40779 educația are loc în limba rusă, în 1180 – în limba rusă și în alte limbi, iar în 2336 – în alte limbi.

Limba oficială a Federației Ruse este considerată rusa, obligatorie pentru toți cetățenii ei, inclusiv pentru cei care trăiesc în republicile în care este acceptat bilingvismul. Sunt recunoscute 25 de limbi materne ale populației din 19 republici; pentru aceste limbi, au fost elaborate manuale bazate pe competențe comunicative și culturale. Funcția educației, consideră specialiștii, este de a-i învăța pe cetățenii Rusiei să trăiască împreună. A învăța să trăim împreună înseamnă nu numai toleranță față de alții, purtătorii altei limbi și culturi, dar și tendința de a-i înțelege pe ceilalți, de a-i respecta.

2.4. Accesul minorităților naționale la cunoașterea limbii materne

În Republica Moldova copiii minorităților naționale au acces limitat la studierea în limba maternă. Doar copiii de etnie rusă au posibilitatea de a studia în limba maternă. Conform unui studiu realizat de Centrul de Resurse pentru Drepturile Omului, numai 374 de copii de etnie ucraineană studiază în limba maternă, ceea ce constituie doar 0,06 din toți copiii ucraineni.

Limba de instruire bulgară este asigurată pentru 171 de copii, care constituie 0,02 din totalul elevilor.



Educatoarea arată unei fetei cum să țină corect în mână creionul. Până acum câteva luni, această fetiță nu a scris și nu a desenat niciodată. Grădinița «Romanița», recent deschisă, este singura instituție preșcolară din R. Moldova destinată copiilor de etnie romă. s. Vulcănești, r. Nisporeni. Iulie 2010.

Majoritatea copiilor găgăuzi cunosc limba maternă din familie și învață limba rusă la grădiniță. Din 2009 s-au deschis grupe experimentale în grădinițe, unde educația are loc doar în limba găgăuză. Proiectul a fost considerat un succes de către administrația autonomiei și va fi extins.

De regulă, preșcolarii au câteva ore de găgăuză pe săptămână, celelalte activități sunt realizate în limba rusa. O problemă cu care se confruntă atât grădinițele, cât și școlile este lipsa de manuale de găgăuză și de materiale didactice în această limbă, elaborate după ultimele cerințe curriculare.

De asemenea, o situație precară se atestă și în rândul comunității rome, care n-are grădinițe și școli cu predare în limba maternă. Copiii romi învață limba maternă doar în cadrul familiei. Recent, au fost deschise două clase experimentale de învățare a limbii romani, la Drochia și Hânțești. „Limba romani este pe cale de dispariție, atâta timp cât ea nu este luată în considerare la nivel de stat”, a declarat Nicolae Radița, președintele Centrului Național al Romilor.

Într-un interviu acordat pentru Ziarul de Gardă, Alexandra Yuster, reprezentanta UNICEF în Moldova, susține că este important ca un copil să înceapă a învăța la școală în limba mamei, dar trebuie să studieze și limba națională a țării, ca să se poată ulterior integra în activitățile statului. „Copiii învață limbile foarte ușor, au nevoie doar de susținere, ca să treacă de la limba maternă, în clasele primare, la limba națională. Educația în limba maternă în clasele primare este foarte importantă pentru toate etniile, ulterior ei având pregătirea necesară să studieze în limba română”, a spus A. Yuster.

2.5. Influența bilingvismului asupra dezvoltării preșcolarilor

Cercetările efectuate în domeniul cunoașterii timpurii a două sau a mai multor limbi au demonstrat că până la 3 ani copiii învață limbile spontan, haotic, exact așa cum ar învăța limba maternă. După vârsta de trei ani, procesul capătă alte dimensiuni. Bilingvismul copiilor preșcolari este mai greu de testat, este instabil și dinamic. Persoana care învață limba a doua se confruntă cu o problemă cu dublă complexitate: nu este sigură dacă se vor forma două sisteme lingvistice distincte, iar particularitățile lingvistice/fonematice ale limbii a doua necesită un efort mental suplimentar. După părerea cercetătoarei A. Loseva, dezvoltarea socială și cognitivă a copiilor bilingvi nu se deosebește de cea a monolingvilor, în timp ce gândirea teoretică, abstractă a bilingvilor se dezvoltă mai devreme, mai repede, mai bine.

Studierea simultană a două limbi de către copiii preșcolari nu influențează substanțial dezvoltarea funcției semantice a limbii, dar afirmarea acesteia are anumite particularități. Procesul de conștientizare a utilizării diferențiate a limbilor dezvoltă gândirea copilului. Se creează un model de comunicare între emițători și receptori. În perioada preșcolară crește bogăția lingvistică a individului. Anume acum se extinde bagajul de cuvinte, nivelul de comunicare devine mai intens și se formează simțul limbii, ceea ce conduce la conștientizarea accentului la cuvinte, a structurii gramaticale și a construcției enunțului în limba maternă și nu numai.

RECOMANDĂRI:

- este necesară cunoașterea bună a limbii materne, care influențează pozitiv învățarea altor limbi;
- este indicat ca un copil să posede două limbi – acest lucru duce la o dezvoltare mai intensă a copilului;
- este binevenit ca proiectarea curriculară să fie centrată pe dezvoltarea competențelor.

III. CARACTERISTICILE PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI LINGVISTICĂ ALE PREȘCOLARILOR

Termeni-cheie: *gândire, memorie, atenție, motivație.*

Profilul psihologic al vârstei preșcolare

Profilul psihologic reprezintă atât punctul de plecare în activitatea educativă, cât și rezultatul acțiunii educaționale. Cercetătorii psihologi susțin că în perioadele timpurii ale copilăriei dezvoltarea se produce *de jos în sus*, în sensul că procesele psihice complexe se formează pe baza proceselor psihice elementare, pentru ca, în perioadele avansate, dezvoltarea să se producă *de sus în jos*, procesele psihice complexe influențându-le pe cele elementare. Vârsta preșcolară, a intereselor subiective concrete, cuprinsă între 3 și 6/7 ani, reprezintă stadiul care face trecerea de la stadiul antepreșcolarității, al intereselor senzoriomotorii și glosice la cel al școlarității mici.

În conturarea personalității copilului, preșcolaritatea reprezintă perioada celor mai intensive receptivități, mobilități și sensibilități psihice, a progreselor. Se formează toate conduitele adaptative de bază, se constituie structurile energetice mai importante (intelectuale, creative), inclusiv sociabilitatea, o serie de aptitudini, precum și caracteristicile comportamentelor de bază etc.

Este etapa în care:

- se formează și se dezvoltă procesele intelectuale, emotive, voliționale, precum și diferite alte particularități ale personalității copilului;
- se învață din curiozitatea de a ști totul;
- se îmbogățește vocabularul, se perfecționează pronunția cuvintelor etc.

Gândirea

Una dintre activitățile generice ale procesului psihic cognitiv superior este *gândirea*, care îndeplinește în sistemul psihic uman un rol central și care conduce și valorifică toate celelalte procese și funcții psihice (limbajul, memoria, imaginația, atenția). Ea este definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale etc.

Stimularea gândirii, plasticitatea ei sunt facilitate mai mult de diversitatea problemelor, decât de cantitatea de teme, pentru că varietatea acestora favorizează transferul procedurilor și sporește resursele imaginative necesare soluționării unor probleme deosebite. Mai mulți cercetători pun semnul egalității între gândire și limbă, ca nivel superior de afirmare a calității deosebite a inteligenței umane. În acest sens, preșcolaritatea este perioada de organizare și pregătire a dezvoltării gândirii.

Se susține că în perioada de până la 5-6 ani se formează aproximativ 50% din potențialul intelectual al individului.

Din perspectiva școlii piagetiene, la vârsta preșcolară, gândirea copilului se află în stadiul preoperatoriu. Între 4 și 7 ani, gândirea este intuitivă din mai multe considerente:

- se formează sub influența investigațiilor practice ale copilului;
- este destinată nu atât cunoașterii adevărului, cât rezolvării unor probleme imediate, precum și achiziționării unor cunoștințe elementare de viață;

- după vârsta de 5 ani se dezvoltă raționamentul intuitiv, care apelează masiv la reprezentare.

Dezvoltarea gândirii decurge de la cea intuitiv-acțională spre cea intuitiv-logică.

Este perioada unor intense verbalizări și organizări ale limbajului, cuvântul și propoziția constituind mijloacele de schematizare, integrare și clasificare a obiectelor, a elementelor acestora după diverse criterii.

Sub aspect perceptiv, apar o serie de achiziții notabile, în sensul trecerii de la forme elementare de percepție la forme superioare, ca observația, explicația, demonstrația.

În domeniul reprezentărilor se produc modificări, ceea ce conferă mai multă consistență și fluiditate vieții interioare a copilului, contribuind la dezvoltarea gândirii lui.

Memoria

Prin acest proces psihic are loc reflectarea lumii și a relațiilor omului cu lumea. Memoria este capacitatea psihică absolut necesară omului, implicată în componentele esențiale ale vieții, formării ființei umane ca personalitate socială: învățare, cunoaștere, gândire, limbaj, creativitate, imaginație.

La această etapă, formele predominante ale memoriei sunt cea mecanică și involuntară (când memorăm cu un efort minim, fără să ne propunem din timp acest lucru). Ca proces activ, selectiv, memoria preia și fixează informațiile, în concordanță cu necesitățile individului. Progresele sunt însă rapide și evidente, dovadă că după 4-5 ani intră în scenă și memoria voluntară (când memorăm deliberat, cu un anumit scop, cu un efort mai mare sau mai mic).

Dacă în perioada antepreșcolară procesul central este percepția, în cea preșcolară toată activitatea psihică se concentrează pe memorie, de unde și caracterul reproductiv al activității preșcolarului.

Prin varietatea activităților pe care le oferă copilului, grădinița pune bazele capacității generale pentru a învăța. Capacitățile de a învăța, a reține, de memorare a informațiilor achiziționate sunt parametrii principali ai dezvoltării mentale a copilului, care, în relațiile cu lumea, își formează capacitatea de a întipări, păstra, reactualiza cele auzite, văzute.

Memoria are o puternică amprentă afectogenă (copilul reține, mai ales, ceea ce l-a emoționat intens, pozitiv sau negativ), dar și intuitiv-concretă (se memorează mai ușor informația care este ilustrată prin imagini plastice sau exemplificată prin obiecte concrete). Apar și manifestări ale memoriei voluntare: se întipărește conținutul textelor, al imaginilor, cuvintele, ideile etc. Copilul reproduce texte mai lungi, evocă întâmplări sau acțiuni, compară două obiecte din memorie etc.

Imaginația

Un alt proces cognitiv îl constituie imaginația, capacitatea individului de a crea noi reprezentări sau idei pe baza percepțiilor, reprezentărilor, a ideilor deja acumulate. Imaginația interacționează cu memoria, gândirea, limbajul.

Ceea ce impresionează, la această vârstă, este amploarea vieții imaginative a copilului, ușurința cu care el trece, în orice moment, din planul realității în cel al ficțiunii. Se remarcă o strânsă legătură între imaginație și planul afectiv. Stările afective (emoțiile, sentimentele) declanșează, facilitează sau inhibă imaginația. La vârsta preșcolară, imaginația intră într-o nouă fază de dezvoltare, capătă noi aspecte, fapt condiționat de mai mulți factori. Sub influența jocului și a altor tipuri de activități obligatorii (povestiri, desen, modelaj etc.), sub îndrumarea părinților și a educatoarei, experiența copilului se îmbogățește, sfera reprezentărilor se extinde, se dezvoltă gândirea, apar trebuințe și

interese noi, se intensifică tot mai mult funcția reglatoare a sistemului verbal. Toate acestea au impact pozitiv și asupra funcțiilor imaginative. Imaginația dobândește, față de perioada antepreșcolară, trăsături calitative noi, devine tot mai voluntară.

Aproximativ la vârsta de 6 ani, se intensifică procesul de combinare a reprezentărilor pe plan intern, în sensul că acesta se eliberează din ce în ce mai mult de situațiile externe, de acțiunile practice. Procesul de interiorizare se exprimă prin fazele superioare de dezvoltare a funcției imaginative ca acțiune mentală. Astfel, înainte de a începe să se joace, să construiască, să deseneze, să verbalizeze, copilul reflectă în prealabil asupra temei, își elaborează un plan mental de desfășurare a jocului, de realizare a construcției, a desenului, a mesajului.

În felul acesta, în dezvoltarea imaginației, accentul se deplasează, treptat, de la exterior spre interior.

Imaginația copilului de vârstă preșcolară se dezvoltă în strânsă unitate cu dezvoltarea lui psihică. Perioada preșcolară este etapa în care se manifestă pentru prima dată capacitatea de creație artistică. Imaginația creatoare cunoaște o vastă dezvoltare pe linia unui context tot mai larg, logic în produsele activității. Cercetătorii menționează că imaginația îndeplinește, la copil, un rol de echilibrare sufletească, rezolvă contradicția dintre dorințele și posibilitățile copilului.

Anume în preșcolaritate are loc o adevărată explozie a imaginației. Copilul își imaginează și creează multe lucruri: ascultând povești, basme, povestiri, el reconstruiește mental momentele narațiunii, amplifică sau diminuează structurile inițiale, multiplică sau omite numărul de elemente structurale, substituie structura existentă a unui element, inventează altele noi. La vârsta dată se dezvoltă capacitatea copilului de a integra psihicul în real, funcțiile de completare, proiectare și anticipare a imaginației.

În procesul învățării simultane a limbilor, are loc dezvoltarea capacității de exprimare corectă. Povestirile, convorbirile, memorizarea etc. contribuie la combinarea de imagini și idei, la extinderea nivelului de cunoaștere, la valorificarea tuturor disponibilităților angajate în dezvoltarea capacității de a vorbi. Imaginația contribuie la stimularea spiritului de creație, la dezvoltarea memoriei vizuale, la formarea unor deprinderi de vorbire expresivă, la descrierea, interpretarea originală a conținutului unor imagini, texte literare, la crearea unor povești după modelul dat etc.

Atenția

Atenția este procesarea selectivă a informațiilor din mediul înconjurător.

Perioada de concentrare a copiilor este în strânsă legătură cu vârsta acestora. Dacă la preșcolarul mic (3-4 ani) ea durează între 5 și 7 minute, la preșcolarul mijlociu (4-5 ani) durează până la 20-25 de minute, la preșcolarul mare (5-6/7 ani) aceasta este de 45-50 de minute.

Atenția se bazează pe interesul față de obiectul fizic sau psihic spre care ea este îndreptată, noutatea celor comunicate. În toate activitățile individului, atenția se manifestă diferit. Educația atenției la preșcolari urmărește să transforme atenția spontană concretă și involuntară în atenție voluntară și abstractă.

Atenția joacă un rol important și în formarea deprinderilor de exprimare corectă, sub aspect fonetic, lexical, gramatical, în stimularea vorbirii coerente, în prevenirea, corectarea unor defecte de vorbire, de pronunție a sunetelor etc., este esențială pentru stimularea gândirii pe baza îmbogățirii și activizării limbajului, la însușirea treptată a structurilor gramaticale.

În procesul de învățare simultană a limbilor, cadrul didactic și părinții vor ține cont de profilurile psihopedagogice și lingvistice ale preșcolarului:

- Gândire concret-intuitivă, legată de imagine, obiect și de demersurile individuale, de reprezentări și de limbaj. Cu ajutorul cuvântului, copilul reușește să-și reprezinte realitatea.
- Memorie auditivă (copiii pot să-și amintească, după un anumit timp, un șir de cuvinte, o poezioară auzită în o limbă oarecare, poate identifica limba în care se vorbește); memorie vizuală – constituită din rezultatele observațiilor directe; memorie verbală – preșcolarul verbalizează tot ceea ce face și vede; memorie concretă – nu poate memora conținuturi abstracte, relații logice complexe. Memorarea involuntară este încă foarte amplă.
- Imaginație activă și intențională, crește activitatea de prelucrare analitico-sintetică a reprezentărilor, care este foarte variată și bogată.

Atenția voluntară necesită a fi menținută asupra activității desfășurate o perioadă mai lungă de timp. Perioada de concentrare a copiilor de 5-7 ani ajunge la 50 de minute.

Limba maternă – bază a învățării simultane a limbilor

Evoluția limbajului este strâns legată de evoluția gândirii. Limbajul reprezintă una dintre cele mai importante aptitudini pe care le achiziționează copilul preșcolar, acesta fiind, totodată, un element-cheie al unei bune educații în instituția preșcolară. Însușirea limbajului este o activitate, un proces care presupune un efort îndelungat din partea individului. Aceasta pentru că tehnica de recepționare (limbajul impresiv) și de exprimare (limbajul expresiv) a comunicării este una din priceperile umane cele mai complicate, pentru însușirea căreia este nevoie de mulți ani. La etapa dată, limbajul este abordat ca mijloc de evoluție a personalității copilului, ținându-se cont de motive, interese și capacități.

Psihologul N. Jinkin menționează că vorbirea este un canal de dezvoltare intelectuală. Cu cât mai devreme se învață o limbă, cu atât mai ușor și plener vor fi asimilate cunoștințele [Apud 28]. Cunoștințele, faptele, fenomenele, informația sunt un material al gândirii. Activitatea mentală, susținută prin alte aspecte ale activității umane, necesită îmbogățirea și perfecționarea exprimării, care, la rândul ei, influențează pozitiv dezvoltarea gândirii. Important este ca elementele limbii asimilate să fie pline de o semnificație reală. Anume acest element asigură relația dintre vorbire și gândire.

Dezvoltarea limbajului include următoarele aspecte: evoluția în plan fonetic, lexical, gramatical și semantic. Se știe că preșcolarii sunt buni parteneri de conversație, nu pentru că pun o mulțime de întrebări, dar pentru că le place foarte mult să povestească. Această facultate îi ajută foarte mult pe părinți și cadrele didactice în activitățile de dezvoltare a competențelor de comunicare la copii.

Dacă la 3 ani vocabularul activ al copiilor ajunge la 800-1000 de cuvinte (limba maternă), la 6 ani, pe lângă faptul că se impune limbajul contextual, acesta sporește până la 3500-4000 de cuvinte. Este important să cunoaștem acest lucru atunci când intenționăm să-l învățăm pe copil o altă limbă.

Despre însușirea limbilor străine, specialiștii subliniază că deținerea unui anumit număr de cuvinte de către cel ce învață nu vorbește și despre cunoașterea limbii de către acesta. Este important să folosești aceste unități lexicale în îmbinări de cuvinte, în propoziții, cu atât mai mult că circa 70%

dintre cuvinte au mai multe sensuri. S-a stabilit că, la nivelul inițial, de bază, vocabularul activ, pentru însușirea limbii nematerne, este de 400-500 de cuvinte.

Cunoașterea izolată a cuvintelor nu trebuie să constituie un obiectiv major în procesul învățării limbilor, deși este o problemă importantă. Tot mai activ se impune ideea necesității de a acumula o experiență comunicativă mai mare atât la nivelul limbii orale, cât și scrise. Anume această abordare în învățarea limbilor se dovedește a fi cea mai productivă.

Vorbirea omului este exclusiv individuală, după volumul și nivelul de utilizare a lexicului, a structurilor gramaticale, după felul cum sunt pronunțate sunetele, felul de utilizare a mijloacelor lingvistice și a legăturilor acestora, după posibilitatea de audiere etc. Aceste caracteristici individuale ale omului se referă nu doar la limba maternă, dar și la oricare altă limbă.

Vorbirea copilului este exclusiv individuală după toate aspectele limbajului.

Se știe că în învățarea altor limbi copiii folosesc un sistem diferit de cel al adulților, fapt ce conduce la asimilarea acestora cu mai multă ușurință.

Iată de ce, în anumite momente, apare simțul incomodității, transmis copilului de către părinți.

În asemenea cazuri este necesar să li se explice copiilor că orice altă limbă trebuie învățată în copilărie și atunci nu vor avea asemenea situații, ca mama sau tata. Și totuși, aceasta nu înseamnă că adulții trebuie să-și reducă eforturile, să înceteze a învăța o altă limbă [28].

Oamenii au două mecanisme de memorare care influențează învățarea: unii au memorie declarativă, care se referă la cunoașterea unor noțiuni de bază, precum fapte sau cuvinte din vocabularul unei alte limbi decât cea pe care o vorbesc, iar alții – memorie procedurală, folosită pentru a-și forma deprinderi și abilități, precum mersul pe bicicletă. În mare parte, acest gen de învățare are loc în mod inconștient. Pentru învățarea regulilor gramaticale caracteristice altei limbi, pe care doresc să o învețe, oamenii recurg la memoria procedurală, care se dezvoltă la începutul vieții. Sistemul declarativ – care intervine în învățarea vocabularului – are nevoie de mai mult timp pentru a se dezvolta. Astfel, la copii, este bine dezvoltat sistemul procedural, dar nu și cel declarativ; de aceea, ei pot folosi memoria procedurală fără a fi distrași de procesele memoriei declarative și, astfel, pot învăța mai ușor gramatica limbilor străine.

Motivația – premisă a reușitei în învățarea simultană a limbilor

Motivația este forța motrice a întregii activități umane, care energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției preșcolarului sau adultului, creându-se o stare de pregătire pentru activitatea de studiu. Motivația pentru învățare apare, inițial, în ambianța familială, copiii preluând atitudinile părinților sau fraților mai mari, apoi ale educatorului, constituindu-și modele de perseverență și mobilizare pentru a-și atinge scopul.

Motivația pentru învățare apare inițial în ambianța familială.

Unii cercetători insistă asupra ideii că vorbirea copilului apare numai din necesitatea de a se exprima, iar exprimările sunt generate de un anumit impuls (îndemn interior). Acest aspect al

activității de vorbire este numit de către psihologi *motivare a vorbirii*. Motivarea presupune nu numai gândire și afectivitate, pe care copilul poate să le exprime, ci și dorința de a le împărtăși; este vorba deci de un *impuls interior* în vederea exprimării gândului și a sentimentelor. Motivul de a vorbi apare la copil atunci când are emoții, impresii puternice, interes față de subiectul propus de educator, pedagog ș.a.m.d. Motivul verbal direct este generat prin intermediul unei situații firești de comunicare cu ceilalți copii.

Potrivit cercetătorilor, vorbirea apare din necesitatea de a comunica și toate etapele dezvoltării verbale trebuie să se bazeze pe această necesitate. Adultul trebuie să-l includă permanent pe copil într-un proces de comunicare verbală. Limba se învață prin vorbire, fiindcă se include în creier prin intermediul unor influențe verbale sistematice.

Începând cu vârsta preșcolară, la copii apare un interes deosebit față de anumite genuri de activitate: modelare, desen, construire. Din punct de vedere psihologic, asemenea modalități de lucru ale copiilor sunt și trebuie orientate spre formarea activității verbale pe etape, spre ierarhizarea competențelor verbale.

Astfel, pedagogul asigură crearea motivației. Dirijând latura motivațională a activității, adultul asigură atingerea rezultatelor scontate. Învățarea trebuie realizată astfel încât activitățile să se desfășoare în mod verbal. Tot ce se propune în procesul de acumulare a cunoștințelor trebuie să aibă semnificație pentru fiecare copil aparte, chiar dacă acesta dispune de o pregătire insuficientă pentru învățarea sistemică. Aceste premise se referă la aspectul învățării conștiente, și nu la cel comunicativ.

Interacțiunea limbilor în procesul învățării simultane

Vorbirea copilului apare din necesitatea de a se exprima, iar formele de exprimare sunt generate de un anumit impuls (îndemn).

Apare întrebarea dacă o a doua limbă trebuie să fie învățată după modelul limbii pe care o vorbește acesta în familie. Menționăm că dacă însușirea limbii materne de către copil se realizează inițial într-un „vacuum lingvistic”, apoi a doua limbă va fi influențată de un cod preexistent.

Limba a doua este învățată mai ușor de un copil decât de o persoană adultă. Există premise psihologice și fiziologice pentru a se obține rezultate pozitive prin învățarea timpurie a unei alte limbi și prin favorizarea bilingvismului/multilingvismului la copiii mici și ele trebuie exploatate, ținându-se seama de modul normal în care copilul învață prima limbă, subliniază specialiștii în domeniu.

Expunerea timpurie la a doua limbă creează un număr crescut de conexiuni între structurile celor două limbi, care facilitează învățarea simultană a două sau chiar a mai multor limbi, fapt pe deplin demonstrat de copiii aparținând familiilor bilingve, care, mai ales în primii 5 ani de viață, învață, fără efort, două limbi complet diferite după structură, fără stres sau confuzii. Până la această vârstă, se pare că învățarea limbilor (indiferent de statutul lor) este programată, așa cum este deja programată învățarea mersului.

Esența problemei constă în faptul că prima limbă îi formează deprinderi verbale celui ce comunică și se răsfrânge asupra învățării limbii a doua, „transmițându-i” particularitățile sale. Influența primei limbi se reflectă și asupra procesului de percepție, dar și asupra celui de producere a limbajului, atât la nivel lingvistic, cât și cultural.

Formatul care se propune pentru învățarea simultană a limbilor la nivel preșcolar este, în primul rând, de tip receptiv. Inițial, preșcolarii învață să proceseze și să rețină instrucțiuni la nivel de

propoziție simplă, îndeosebi comenzi, ca, pe măsură ce interiorizează și asimilează cuvinte și structuri simple, să-și formeze abilitatea de a formula propriile enunțuri.

Învățarea limbilor de către adulți are anumite trăsături. Din perspectiva particularităților psihologice, adulții se divizează în: *tipul intuitiv/senzorial* (cunoașterea se bazează pe intuiție, adulții pot descoperi singuri regulile pentru învățarea limbilor) și *tipul logico-rațional* (procesul de cunoaștere are suport logic, conștient; cei ce învață au nevoie de o prezentare prealabilă a regulilor gramaticale).

Diferența dintre adulți și copii privind învățarea limbilor:

- Imaginea de sine. Adultul este responsabil pentru rezultatele procesului de învățare.
- Învăță doar dacă simte nevoia de a învăța. Are motive concrete în a învăța.
- Experiența proprie. Are loc o completare a cunoștințelor, o modificare a experienței.
- Disponibilitatea pentru învățare este diferită. Adulții au un interes mai pronunțat pentru învățarea limbilor.
- Perspectiva și perioada de învățare este diferită. Adulții învață pentru prezent, ceea ce le trebuie la moment, copiii – pentru viitor.
- Gândirea critică a adulților este formată, gândirea critică a copiilor este în proces de dezvoltare.

IV. ÎNVĂȚĂM ÎMPREUNĂ: PARTENERIATUL PĂRINTE-COPIL

Termeni-cheie: instanță socioeducațională, program educativ, influențe educative, limbaj bilingv.

Parteneriatul familie-grădiniță

Familia este cea mai veche instituție socială ce asigură evoluția și continuitatea vieții, subordonându-se intereselor individuale și scopurilor sociale, iar istoria evoluției familiei nu reprezintă altceva decât istoria progresului și a transformărilor. Familia este mediul adecvat în care copilul se dezvoltă, spațiul unde se pun bazele progresului său social, cadrul în care conștientizează că este iubit și învață să iubească.

Familia reprezintă prima instanță socioeducațională în care copilul este educat și își formează abilitățile, deprinderile, competențele necesare pentru a se putea descurca în viață.

Pentru derularea eficientă a unui parteneriat între cele două entități educaționale – instituția (pre)școlară și familia –, se recomandă ca părinții să fie inițiați în problemele educației, deoarece „meseria” de părinte se învață, ca și multe alte lucruri. A fi un bun părinte este un demers deloc facil, cu provocări permanente.

Activitatea cu părinții, ca parteneri, pentru a asigura dezvoltarea copilului în programul educativ din grădiniță, poate deveni un start bun pentru a le crea părinților respect de sine, încredere în competențele lor.

Grădinița este prima treaptă a sistemului de învățământ, de aceea părinții trebuie implicați în programul educativ de la bun început, căci doar așa își vor forma deprinderi de parteneriat cu grădinița și, implicit, cu cadrul didactic (educatoarea și profesoara de limbă română sau găgăuză).

Parteneriatul *grădiniță-familie* se referă la construirea unor relații pozitive între familie și grădinița, la o unificare a sistemului de valori, care poate avea efect benefic asupra copiilor, atunci când aceștia văd educatoarea sfătuindu-se cu părinții.

Toți părinții au nevoie de informații referitoare la copiii lor, de la grădiniță. Ei trebuie informați despre scopul de bază al programului educativ la care participă copiii lor și trebuie implicați în luarea deciziilor. Părinții trebuie să fie la curent cu progresele copilului lor, dar și cu percepția pe care o are grădinița despre calitățile și problemele copilului.

Educatoarea le va sugera părinților modul în care își pot ajuta copiii acasă, deoarece părinții pot și trebuie să le ofere copiilor sprijin suplimentar în învățare. Parteneriatul, asigurarea coerenței influențelor educative și a tuturor factorilor care acționează asupra copiilor constituie un deziderat major care trebuie să se realizeze. Problemele pe care le implică acest domeniu sunt multiple.

Parteneriatul dintre grădiniță și familie cunoaște numeroase forme, care conduc la creșterea și educarea copilului prin armonizarea celor doi factori educativi: ședințe cu părinții, în care sunt prezentate principalele aspecte ale activității grădiniței; mese rotunde; propaganda vizuală – afișarea diverselor materiale pe teme de educație –; vizitarea grădiniței de către părinți; participarea la activități-lecții, plimbări, excursii alături de copiii lor, serbări etc.

Implicarea părinților în procesul de educație simultană

Copiii pot învăța cu ușurință, de la o vârstă fragedă, două (sau chiar trei) limbi, atunci când ei sunt susținuți activ de către educatori și părinți. Este important să fie încurajat copilul în dorința lui de a însuși o altă limbă și, implicit, o altă cultură. Pentru copil, contează foarte mult susținerea și aprecierea celor maturi.

Specialiștii în didactică recomandă ca părintele să participe la diverse activități, la evenimente culturale, la diferite jocuri. Cărțile, CD-urile, casetele video reprezintă un ajutor substanțial în exersarea împreună a limbilor, în procesul de învățare. Dacă părintele cunoaște bine limba pe care o învață actualmente copilul, ar fi indicat să converseze cu el în această limbă, să-l învețe cuvinte, expresii noi, fără a-l forța. Părinții își pot îmbunătăți propriul limbaj bilingv în timp ce dezvoltă competențele lingvistice la copiii lor. Se știe că bilingvismul nu afectează în mod negativ educația copilului. Dimpotrivă, are impact pozitiv asupra dezvoltării copilului.

Copiii învață cel mai bine atunci când se simt în siguranță și nu le este teamă să facă greșeli. Uneori, aceștia inventează cuvinte, deoarece au imaginație bogată. Acest lucru le face plăcere și, mai mult, are efect pozitiv în învățarea limbii. Nu este bine pentru dezvoltarea copilului, dacă este corectat atunci când spune ceva „fals”. Copiii care sunt corecți, frecvent, pierd din plăcerea de a vorbi și povesti.

Este cunoscut faptul că rata învățării este mai eficientă atunci când părinții contribuie la procesul de învățare prin diferite activități acasă. Parteneriatul cu părinții asigură o bună dezvoltare a copilului în programul educațional din grădiniță.

Părinții sunt interesați de succesele copilului lor și trebuie informați despre scopul programului educativ, obiectivele preconizate. Implicarea nemijlocită a părinților în diverse activități creează premise pentru o cunoaștere mai bună a potențialului copilului, a ariei de interese ale lui, a problemelor cu care se confruntă în procesul educației.

Copiii au nevoie de modele. Părinții sunt modele foarte importante pentru copii. Unii copii văd cum părinții se străduiesc să învețe corect o altă limbă și le urmează exemplul. Dacă părinții merg împreună cu copiii la aceleași activități în grădiniță, atunci aceștia din urmă sunt mai stimulați să aibă rezultate foarte bune la învățarea limbilor.

Copiii remarcă, de asemenea, dacă părinții prețuiesc și cultivă propria limbă maternă și dacă apreciază bilingvismul. Copilul care crește vorbind două limbi, în care mai târziu se va putea exprima foarte bine, se află în posesia unei comori ce îl va ajuta foarte mult atât în viața personală, cât și în cea profesională. Această comoară nu i-o va putea lua nimeni niciodată.

Sfaturi utile:

- Încurajați și lăudați copilul pentru efortul depus în învățarea unei alte limbi.
- Cultivați modelul pozitiv al părintelui care studiază împreună cu copilul.
- Stimulați pe toate căile bilingvismul precoce.

V. FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI GĂGĂUZĂ ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE SIMULTANĂ

5.1. Formarea competenței de înțelegere la auz

Termeni-cheie: *sistem fonetic, auz fonematic, înțelegere la auz, pronunție, vocală, consoană, grup de sunete.*

În cadrul activităților de dezvoltare a limbajului și comunicării, atât în limba maternă, cât și în limba a doua, la etapa preșcolară, un rol important îl are recunoașterea elementelor de bază ale comunicării, conștientizarea valorii acestora și exersarea utilizării lor în contexte concrete, în situații de comunicare reale sau construite, (re)create.

Mijloacele sonore ale limbilor constituie un sistem bine determinat de unități, care, conform tradiției, se grupează în unități sonore segmentale (sunet, silabă, cuvânt fonetic etc.) și unități sonore suprasegmentale (accent și intonație).

În realizarea aspectului fonetic al limbajului, al vorbirii copiilor, se au în vedere două coordonate: dezvoltarea auzului fonematic și formarea pronunției.

La vârsta preșcolară, sistemul fonetic este încă în formare, de aceea achiziționarea aspectului sonor al limbajului depinde totalmente de gradul de formare și dezvoltare a competenței de înțelegere la auz.

Auzul fonematic se bazează pe atenția verbală și constituie capacitatea de a diferenția elementele sonore ale vorbirii.

Auzul fonematic contribuie la diferențierea sunetelor, chiar înainte de a învăța să fie pronunțate.

Pe de altă parte, se pot observa cazuri când unii copii pronunță corect sunetele, însă din cauza percepției lor insuficient de corecte, confundă un sunet din limba maternă cu un altul (înlocuiesc *r* prin *l*; *l* prin *r*; *z* prin *j*; *j* prin *z*; *s* prin *ș*; *ș* prin *s* etc.). Același lucru se întâmplă în cazul învățării unei limbi-țintă, mai cu seamă atunci când limba nematernă include sunete necaracteristice, altele decât cele din limba maternă.

Din acest motiv, exersarea auzului fonematic se face în scopul perfecționării percepției auditive și distingării sunetelor, al pronunției corecte a fiecărui sunet și a cuvintelor, perfecționării laturii fonetice a limbajului, în sensul pronunțării cu claritate, exactitate și siguranță a sunetelor și grupurilor de sunete.

Sistemul fonematic al limbii române nu prezintă mari dificultăți, deoarece fiecărei litere îi corespunde un sunet. Există totuși și unele particularități care necesită o atenție sporită în cadrul formării competenței de înțelegere la auz și a pronunțării atât în limba română, cât și în limba găgăuză. În cazul limbilor studiate, vorbim despre:

Limba română	Limba găgăuză
<ul style="list-style-type: none"> • accent; • pronunție mai dură a consoanelor (în special <i>d, t, n</i>); • vocalele și consoanele specifice <i>ă, î, ț, ș</i>; • grupurile caracteristice limbii române <i>ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi</i>; • grupurile vocalice (diftongul, triftongul); • grupurile inițiale: <i>sc-, șc-, st-, -pt</i> etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • accent; • vocalele și consoanele specifice; • grupurile vocalice caracteristice limbii găgăuze <i>aa, ää, oo, öö, uu, üü, ee, ii, ll</i>; • alternanțe consonantice: <i>b-p, d-t, g-k, c-ç</i>; • alternanțe vocalice: <i>ä-e, a-ê</i>.

Audierea este un proces complex, care presupune primirea mesajelor orale, identificarea intenției vorbitorului, dar și o reacție la mesajele verbale și/sau nonverbale.

Audierea este inclusă în ascultare, dar reprezintă doar o parte din procesul de ascultare și se desfășoară în trei etape:

- receptarea undelor sonore;
- perceperea sunetelor la nivelul creierului;
- asocieri auditive.

Scopul audierii constă în formarea la copii a competențelor de a înțelege despre ce se vorbește și de a reacționa adecvat la cele auzite.

Formarea competenței de comunicare orală în limba-țintă la treapta preșcolară de învățământ presupune dezvoltarea complexă a *competenței de înțelegere la auz și vorbire*.

Înțelegerea la auz este prima abilitate de comunicare pe care o însușesc copiii din instituțiile preșcolare. Prin audiere, copiii învață atât limba maternă (găgăuză), cât și cea nematernă (română).

Audierea reprezintă un proces de receptare și decodificare a comunicării orale de către ascultător.

Pronunția




Concomitent cu dezvoltarea competenței de înțelegere la auz, are loc și formarea pronunției. Vorbitorii unei limbi se deosebesc de vorbitorii altei limbi, în primul rând, prin pronunțarea deosebită a sunetelor.

Pronunțarea este un mod specific de articulare a sunetelor într-o limbă.

Pentru o articulare clară, este nevoie de niște organe puternice de pronunțare, suficient de elastice, care să permită efectuarea unor mișcări coordonate rapid și extrem de diferențiate. Exercițiile îndreptate spre antrenarea organelor de pronunție pot include: deschiderea și închiderea gurii, umflarea și sugerea simultană a ambilor obraji, strâmbăturile, imitarea surâsului, mișcări ritmice de proiectare a limbii în afara cavității bucale etc.

După însușirea mișcărilor de articulație verbală, pot fi realizate exerciții de imitare a unor sunete, de exemplu:

Cine și cum face?

		
J-J-J-J-J-J	Z-Z-Z-Z-Z-Z	Ș-Ș-Ș-Ș-Ș-Ș

Pentru dezvoltarea competenței de înțelegere la auz, cadrul didactic poate folosi următoarele procedee:

- repetarea într-o formă corectă a cuvintelor pronunțate greșit de către copii sau părinți, fără să li se atragă atenția în mod special asupra acestui lucru, dar scoțând în evidență forma lor corectă și sunetele care au suferit modificări;
- repetarea într-o formă corectă a cuvintelor pronunțate greșit de către copil sau părinte, atrăgându-le atenția asupra modului corect de pronunțare;
- repetarea de către copil/părinte într-o formă corectă a cuvintelor pronunțate greșit. Acest procedeu se folosește în cazul în care copiii/părinții au reținut bine structura sonoră a unor cuvinte învățate și au posibilitatea de a le pronunța corect.

Cadrului didactic îi este atribuit un rol aparte în formarea competenței de înțelegere la auz și a unei pronunții corecte. În activitatea sa de zi cu zi, cadrul didactic trebuie să fie orientat spre:

- pronunțarea corectă a tuturor sunetelor limbii române, potrivit modului de articulare;
- antrenarea deprinderii de formare a cuvintelor din sunete inițiale date;
- ameliorarea și înlăturarea unor deficiențe de pronunție a sunetelor (omisiuni, inversiuni, înlocuiri, prelungiri).

Învățarea pronunției în perioada orală ar trebui să urmeze anumite *principii metodice*:

- materialul utilizat în activitățile de pronunție trebuie gradat din punctul de vedere al dificultății;
- modelele sonore sunt construite natural, fără să prezinte elemente de dificultate;
- sunetele nu se predau izolat, ci încorporate în cuvinte, iar acestea, în propoziții scurte și clare;
- în perioada orală, reprezentarea grafică a sunetelor este exclusă, deoarece poate genera interferențe;
- pe parcursul acestei perioade, nu se modifică ritmul normal al vorbirii.

Coeziunea sunetelor în cuvânt și în enunț este asigurată de *ritm și intonație*. Este bine ca unul dintre primele exerciții dedicate pronunției să fie de accent și de ritm, fiindcă este nevoie de o adaptare a pronunției la sistemul limbii a doua. Se recomandă să se predea câte o problemă la fiecare activitate, inclusă într-o temă generală (de exemplu, *Locuința*).

Referitor la problema accentului, menționăm că preșcolarii, dar și unii adulți, încearcă să utilizeze sistemul fonemelor limbii române/găgăuze, însă utilizând accentul limbii materne sau al limbii pe care o vorbesc bine. Este important ca, **atunci când accentul este exemplificat prin cuvinte, să se insiste pe modalitatea de accentuare în limba-țintă**. În procesul de predare și de fixare a

accentului, cadrului didactic îi pot fi de folos unele cântece și poezii scurte, în care să fie evidențiat accentul (*ve-e-eselă – vese-e-elă*; în găgăuză: *a-a-avşam – avș-a-a-m*).

Prin asigurarea și dezvoltarea pronunției corecte în limba română/găgăuză, cadrul didactic trebuie să acorde importanță fixării următoarelor elemente:

Limba română	Limba găgăuză
<ul style="list-style-type: none"> vocalele specifice limbii române <i>ă, î, e</i>; opозиția surd-sonor, în cazul consoanelor <i>p-b, t-d, c-g, s-z, ș-j</i>; sunetele care au grafie asemănătoare: <i>a-ă-â, i-î, s-ș, t-ț</i>; pronunția lui <i>i</i> final, în cuvinte ca: <i>elevi, școli</i> etc.; grupurile specifice limbii române <i>ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe, ghi</i>; grupurile consonantice inițiale <i>sc-, șc-, st-, pt-, pr-, scr-, str-</i> etc. 	<ul style="list-style-type: none"> accentul cade pe ultima silabă; vocalele și consoanele specifice <i>ă, ö, ü, ê, c (dj)</i>; grupurile vocalice caracteristice limbii găgăuze <i>aa, ää, oo, öö, uu, üü, ee, ii, ll</i>; alternanțe consonantice: <i>p-b (dip-dibi), t-d (but-budu), k-g (renk-rengi), ç-c (uç-ucu)</i>; alternanțe vocalice: <i>ä-e (gecä-gecelär), a-ê (topla-toplêr)</i>.

Inițierea în sistemul vocalic și consonantic al limbilor română și găgăuză

Pentru predarea vocalelor și consoanelor problematice dintr-o limbă, poate fi aplicat următorul model, care include patru etape: *percepția, repetarea, variația contextelor și selecția*.

1. Percepția presupune:

- rostirea vocalei/consoanei izolat;
- rostirea sunetului într-un cuvânt;
- atragera atenției asupra respectivului sunet, recunoașterea lui în cuvânt de către copii;
- oferirea altor cuvinte, care conțin același sunet.

După ce copiii reușesc să folosească sunetul, se recurge la exerciții de fixare. De exemplu:

- Pronunțăm împreună:**

t-ț, t-ț, t-ț, t-ț, t-ț, t-ț,

a-ă-â, a-ă-â, a-ă-â.

Li se vor propune copiilor perechi de cuvinte care conțin vocalele sau consoanele problematice, de exemplu, *tată-tați, cat-cât, par-păr*.

Uneori, va fi vorba despre același sunet în ambele cuvinte, alteori, nu. Copiii vor trebui să spună în ce măsură cele două sunete sunt aceleași sau sunt diferite.

- Un alt exercițiu de fixare a percepției este *identificarea sunetului prin numere*. Primul sunet va fi numărul 1, iar cel de-al doilea – 2. Cadrul didactic va prezenta exemple de cuvinte care conțin, pe rând, cele două sunete, iar copiii trebuie să le identifice.

2. Repetarea se va face în momentul în care copiii au reușit să rostescă sunetele problematice. Se mizează pe rostirea cuvintelor deja învățate care conțin sunetul dorit, pe potrivirea cuvintelor cu imaginile sau pe simpla comunicare.

3. **Variația contextelor** presupune folosirea sunetului și în alte cuvinte, decât cele deja învățate.

4. **Selecția** se referă la alegerea cuvintelor adecvate situației de comunicare. Pentru a controla mai ușor situația și pentru a-l face pe copil să utilizeze sunetele problematice, se vor folosi cartonașe cu imagini.

Activități de dezvoltare a auzului și a percepției sunetelor vorbirii

Pentru însușirea unei pronunții corecte, este necesară exersarea sunetelor în mai multe contexte, în scopul formării unui automatism. Se propun:

1. exerciții de imitare, care constau în simpla repetare a fiecărui sunet/grup de sunete/cuvânt;
2. perechile constituite pe baza opozițiilor de formă sau de sonoritate (*pat-bat, șoc-joc, panăpână, tip-țip* etc.);
3. exerciții de memorare a unor enunțuri scurte, organizate după modelul întrebare-răspuns (sunt foarte eficiente povestirile după imagini);
4. exerciții structurale de substituție, transformare și completare;
5. audierea unor sunete/grupuri de sunete/cuvinte pronunțate de vorbitori nativi diferiți;
6. exersarea sunetelor și a grupurilor de sunete pe bază de imagini. Cadrul didactic pregătește cartonașe cu imagini reprezentând cuvinte problematice, care includ sunete și grupuri de sunete dificile.

Pot fi utilizate și exerciții orientate spre:

- *recunoașterea sunetelor mediului înconjurător* (de exemplu, sunetul cheilor, clinchetul clopoțelului, zgomotul mașinii, recunoașterea reciprocă a vocilor etc.);
- *recunoașterea, diferențierea sunetelor – deosebirea proprietăților sunetelor: recunoașterea sunetelor lungi-scurte, cu sonoritate-fără sonoritate* (de exemplu, la sunetul **k**, copiii bat, la sunetul **ss**, sâsâie; „Dacă auzi prelung sunetul în cuvânt, spune după mine, dacă nu, taci!”), *jocul de-a ecoul* (de exemplu, „Redă sunetul pe care îl auzi prelung în cadrul cuvântului!”);
- *diferențierea a două sunete* (de exemplu, prezentăm imaginea unui tren și a unui șarpe. „A cui voce o auzi: **s-ss**?” La fel se întâmplă și la diferențierea sunetelor **c-cs, z-zs, d-t, k-g, k-t, m-n, b-g.**);
- *analiza sunetelor* (de exemplu, „Sunetul... îl auzi la începutul/sfârșitul/în interiorul cuvântului?”), *formarea de cuvinte* (cu sunetul dat, la începutul, sfârșitul, în interiorul cuvântului);
- *exerciții de joc care dezvoltă ritmul auditiv – activități de legare a mișcării, muzicii și ritmului: copilul vorbește în timp ce se mișcă ritmic;*
- *exerciții care dezvoltă memoria auditivă – activitățile ritmice consolidează reprezentările formate asupra ordinii cronologice, dezvoltă memoria auditivă de scurtă durată* (de exemplu, copiii stau în cerc, fiecare rostește câte un nume de animal, dar poate intra în joc doar dacă înșiră numele de animale rostite înaintea sa);
- *exerciții ajutătoare pentru recunoașterea ordinii în cadrul unei propoziții – observarea legăturii dintre ordinea cuvintelor și a conținutului vorbirii* (de exemplu, perceperea, corectarea propozițiilor cu ordinea greșită a cuvintelor);
- *exerciții ajutătoare pentru diferențierea cuvintelor de bază și a cuvintelor derivate* (de exemplu, perceperea derivării cuvintelor prin jocuri de mișcare: executarea instrucțiunilor – *Pune creionul în penar, pe penar* etc.);
- *vorbirea și respirația îmbinate cu imitarea sunetelor – încorporarea exercițiilor în povești-cadru* (de exemplu, „Așezați-vă în mașină, porniți motorul!” – Inspirație adâncă – **brrrrrr** – expirație cu scobitura buzelor);

- *poziția corespunzătoare a limbii și buzelor – mișcări simple ale buzelor (de exemplu, o – rotunjirea buzelor, e – îngustarea buzelor), mișcări compuse ale buzelor (de exemplu, îndepărtarea, rotunjirea buzelor: u-i-u-i, închiderea, rotunjirea buzelor: m-u-m-u);*
- **exerciții de joc pentru dezvoltarea percepției ritmului propoziției, a ritmului și a cuvântului, accentului cuvântului** – dezvoltăm mișcarea rapidă a organelor de articulare, prin rostirea zicalilor, poeziilor pentru copii cu ritm puternic, dar putem exersa și cu șiruri de silabe fără sens (de exemplu, *ga-gá-ge-gé-gu-gi-go* etc.);
- **exerciții de rostire corectă a sunetelor de la sfârșitul cuvintelor și perceperea sensului sunetului:**



un iepure



un șoarece



doi iepuri



doi șoareci

Pronunția corectă a sunetelor se formează după multe activități practice, atât din cauza nesiguranței asupra pronunțării, cât și a influenței mediului înconjurător.

5.2. Formarea competenței de exprimare orală. Vorbirea

Termeni-cheie: *vorbire, comunicare orală, competență de comunicare orală.*

În procesul învățării simultane a limbilor, prin exprimarea orală se urmărește formarea și dezvoltarea la copii a competenței de receptare a mesajului oral și a competenței (sau capacității) de exprimare orală. Conform *Curriculumului pentru învățarea simultană a limbilor română și găgăuză*, educația preșcolară se realizează pe două paliere: **audierea/perceperea și reproducerea mesajelor orale.**

Comunicarea orală contribuie la dezvoltarea capacității de exprimare orală și la formarea atitudinii comunicative, dezvoltă ascultarea activă, învățarea prin cooperare etc.

Comunicarea orală se caracterizează prin libertatea exprimării, marcată de spontaneitate.

La etapa inițială de însușire simultană a limbilor, conținuturile comunicării orale vizează

formularea mesajului oral (cuvântul, enunțul, dialogul) aplicativ, preferându-se situații de comunicare concrete, actuale, pe baza unui suport vizual, construirea de dialoguri simple în situații cunoscute (*În familie, La grădiniță, La magazin* etc.), formularea propozițiilor enunțiative, interogative și exclamative, a întrebărilor și a răspunsurilor simple etc. În perioada preșcolară, sunt recomandate următoarele tipuri de acte ale vorbirii: inițierea, menținerea sau încheierea unui schimb verbal; identificarea unei persoane sau a unui obiect; formularea unor întrebări și a unor răspunsuri desfășurate; oferirea unor informații despre identitatea proprie sau a membrilor familiei/persoanelor cunoscute; oferirea unor informații despre forma și utilitatea unor obiecte; povestirea unor fapte și întâmplări după benzi desenate sau după ilustrații; exprimarea propriei păreri etc.

Audiind, vorbind (la nivel preșcolar), citind și scriind (la alte niveluri), dăm viață produsului numit *vorbire*, care reprezintă o formă de manifestare a limbii, cu ajutorul căreia are loc procesul de comunicare.

Actul comunicativ se realizează în cadrul unei situații verbale. Transmiterea și obținerea informației, exprimarea unui sfat, ordin, îndemn, a unei dorințe, exprimarea relațiilor interpersonale, morale, emoționale dezvoltă competența de comunicare.

Educarea pentru comunicare presupune formarea competențelor de comunicare la cei ce învață, care se exteriorizează în anumite comportamente observabile, cum sunt capacitățile de a:

- exprima gândurile în propoziții corecte și clare, în enunțuri verbale;
- decodifica cu ușurință înțelesul mesajelor obișnuite care le sunt adresate;
- asculta cu atenție un mesaj, pentru a-l recepționa corespunzător;
- stabili relații cu alți copii și cu adulții;
- comunica cu semenii;
- activa, îmbogăți vocabularul;
- utiliza o pronunțare corectă și o intonație expresivă în emiterea mesajului;
- participa la convorbiri, jocuri pe diferite teme;
- alcătui întrebări și a răspunde la ele;
- realiza compuneri orale pe baza ilustrațiilor;
- susține un dialog, a crea replici;
- crea texte narative, având ca subiect întâmplări, fapte reale sau fictive;
- realiza povestiri în baza ilustrațiilor;
- percepe semnificația cuvintelor, a enunțului etc.

Dacă ne oprim la comunicarea orală la copii, trebuie să se țină seama permanent de bidimensionalitatea ei: pe de o parte, aceasta presupune capacitatea de receptare a mesajului oral, pe de altă parte, se referă la producerea de mesaje orale.

În linii mari, în actul exprimării orale nu dorim decât să fim auziți, înțeleși, acceptați și, în ultimă instanță, să provocăm o reacție (o schimbare de comportament sau de atitudine).

Competența de exprimare orală presupune realizarea scopului principal într-un context de comunicare, acela de a fi înțeles de ascultător.

După numărul participanților, limbajul poate fi dialogat și monologat. Fiecare tip de exprimare orală are particularități psihologice și lingvistice.

Dialogul este forma cea mai frecventă de realizare a limbajului oral, este o modalitate de dinamizare a structurilor verbale, care facilitează activitatea de vorbire.

Dialogul poate fi structurat și liber-situațional. Se poate desfășura în diverse situații, atâta timp cât există minimum un partener de dialog. Dialogul liber se încheagă și se desfășoară spontan, reprezentând, în general, una dintre formele cele mai eficiente de însușire a limbilor.

Monologul este forma comunicării în care emitentul nu implică receptorul. De la 5-6 ani, copilul începe să achiziționeze intensiv limbajul monologat. Aceasta se explică prin faptul că în perioada vizată se finalizează procesul de dezvoltare fonematică și copiii însușesc îndeosebi aspectele morfologice, gramaticale și sintactice ale vorbirii. Vorbirea monologată impune o largă participare a gândirii logice și deci necesită un efort intelectual sporit. L. Șcerba susține că orice monolog, oricât de mic ar fi el, cere o educație verbală specială, ale cărei baze se pun la vârsta preșcolară.

Modalitățile de formare a vorbirii monologate au, de cele mai multe ori, caracter de reproducere, pe când competențele vorbirii dialogate se bazează pe modalitățile de producere și reproducere activă.

Atât vorbirea dialogată, cât și cea monologată sunt modalități de însușire a limbajului oral, având drept scop formarea capacității de vorbire.

Pentru învățarea vorbirii dialogate, se recomandă:

- exerciții de reproducere a unui dialog-model;
- întrebări și răspunsuri;
- înscenarea dialogului;
- încheierea unui dialog;
- înlocuirea sau includerea unor replici;
- jocuri de rol;
- observația;
- conversația.

Cele mai reușite metode de dezvoltare a deprinderilor de vorbire la nivel reproductiv, a vorbirii coerente monologate sunt considerate: *povestirea (a unor texte, a unor întâmplări); repovestirea; lectura după imagini; memorarea; descrierea unui obiect, a unui coleg sau personaj; desenarea însoțită de comentarii etc.*

VI. FORMAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE SIMULTANĂ

Termeni-cheie: *competență de comunicare lingvistică, competență de pronunție, competență lexicală, competență gramaticală.*

Este cunoscut faptul că scopul principal al procesului de învățare a unei limbi nematerne este formarea *competenței de comunicare lingvistică*, alcătuită, conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare* (CECRL), din mai multe părți componente: **componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică**, fiecare dintre aceste componente fiind constituită din cunoștințe, aptitudini și deprinderi [4, p. 18].

În același document de politici lingvistice europene, *competența lingvistică* este definită drept competență care îi permite unei persoane să acționeze utilizând mijloacele lingvistice. Aceasta include cunoștințe și deprinderi lexicale, fonetice, morfologice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi. Formarea și dezvoltarea competenței lingvistice duce la o bună formare a competenței de comunicare, aceasta fiind puntea de legătură, instrumentul necesar unei bune comunicări. Competența lingvistică nu poate fi tratată independent, iar formarea/dezvoltarea ei trebuie să se realizeze în strânsă legătură cu toate competențele necesare comunicării.

6.1. Formarea competenței fonetice

Termeni-cheie: *competență fonetică, fonem, auz fonematic, unitate sonoră, pronunție.*

Competența fonetică reprezintă un segment esențial al competenței lingvistice, considerată drept primul filon al acesteia. Ea presupune capacitatea de a percepe și de a reproduce unitățile sonore (sunetele) ale limbii care este studiată, de a cunoaște trăsăturile fonetice care disting fonemele, compoziția fonetică a cuvintelor și prozodia sau fonetica frazei.

Orice limbă se caracterizează printr-un anumit sistem fonetico-fonologic, de aceea persoana care va învăța a doua limbă va avea nevoie de exerciții de repetare și de fixare a sistemului fonologic al acesteia – literele și sunetele, accentul și intonația.

Primele semne, în dobândirea competenței fonetice, sunt împărțirea cuvintelor în silabe, folosirea sufixelor, mai ales pentru formarea diminutivelor, memorarea poeziilor care se bazează în mare măsură pe ritm și sensibilitatea pentru rime etc.

Pronunția corectă a sunetului se realizează după un lung șir de încercări, erori și ajustări, până când subiectul identifică modelul său de pronunție cu modelul mintal (receptat din mediul vorbitor) și sunetul este întărit de către anturajul adult. Pe măsura fixării în vorbire, se automatizează și deprinderea de a-l pronunța în diferite poziții articulatorii și în diferite combinații fonetico-fonologice, realizându-se un autoreglaj dublu: motrico-kinestezic și auditiv.

Înșușirea de către copii a sistemului fonetic al limbii se întemeiază pe exersarea, într-o anumită consecutivitate, a vocalelor și consoanelor și pe dezvoltarea priceperii de diferențiere a sunetelor după principalele caracteristici de articulare și acustice.

Indiferent de modalitatea de organizare a activității, se recurge la aceeași succesiune în activitatea de familiarizare a copiilor cu unele conținuturi de fonetică/fonologie:

- emiterea sunetului/grupului de sunete (care poate fi chiar repetat);
- ascultarea și receptarea;
- imitarea de către copil;
- repetarea în cor.

Strategii de învățare a elementelor foneticii

Studierea sistemului fonetic al unei limbi necesită mult mai mult timp decât este, de obicei, prevăzut în curriculum, mai ales în cazul copiilor care învață româna ca limbă nematernă sau o altă limbă. În vederea atingerii scopului dorit, sunt necesare mai multe activități. Se vor organiza mai multe jocuri, exerciții dedicate fiecărei probleme fonetice în parte, până când copiii vor ajunge la nivelul dorit de stăpânire a sistemului fonologic al limbii. În calitate de procedee, vor servi: *exemplul cadrului didactic; repetări individuale și în cor; explicarea; denumirea figurată a sunetului (șșș – șuieratul șarpelui); corectarea; demonstrarea (pronunției corecte, a mișcărilor articulatorii, a imaginii)*. De exemplu:

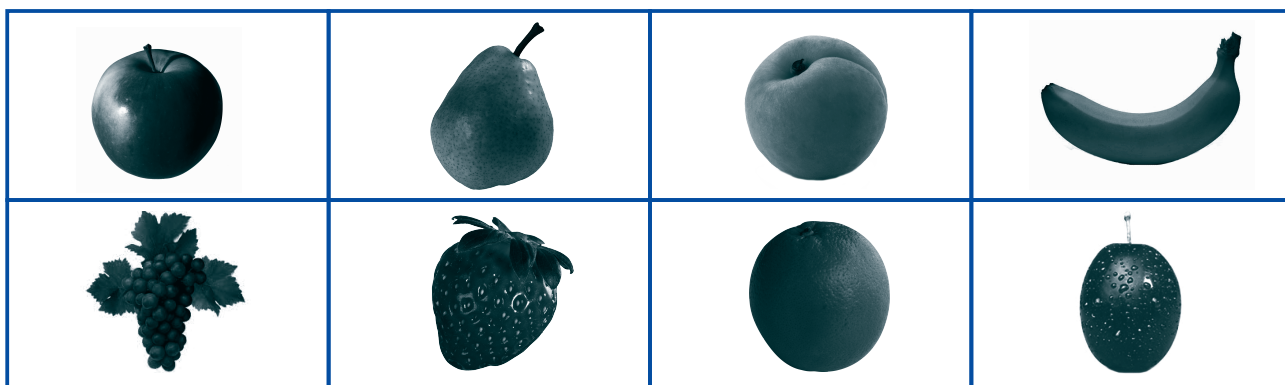
Activitatea 1. Pronunțăm împreună:

b-p, b-p, b-p, b-p, b-p,
ba-pa, ba-pa, ba-pa, ba-pa,
bo-po, bo-po, bo-po, bo-po etc.

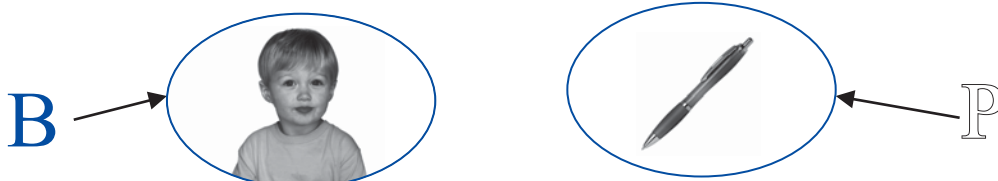
Activitatea 2. Repetăm:

r-rrrrrrrr; s-sssssss, j-jjjjjjjjjjjjjjjj,
a-aaaaa; e-eeeeee, o-ooooooooo etc.


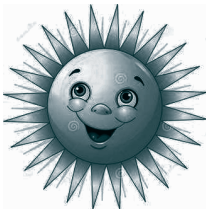


Activitatea 3. Ascultați și repetați.



Activitatea 4. Ascultați și evidențiați cu albastru cuvintele care încep cu **B** și cu alb – cuvintele care încep cu **P**.



Activitatea 5. Ce vezi?

			
sare	soare	masă	casă

6.2. Formarea competenței lexicale

Termeni-cheie: *competență lexicală, vocabular activ, vocabular pasiv, criterii de selectare a unităților lexicale, principii de însușire a vocabularului.*

Formarea/dezvoltarea *competenței lexicale* este o etapă-cheie în educarea limbajului copilului în învățarea simultană. Ea nu poate fi realizată în afara formării celorlalte competențe, iar procesul de însușire a vocabularului trebuie să se realizeze în conformitate cu vârsta copiilor și nevoile de comunicare ale grupului-țintă.

Prin *competența lexicală* se înțelege capacitatea persoanei de a folosi vocabularul unei limbi pentru a comunica eficient în diferite situații de comunicare.

Vocabular activ și pasiv al limbii

Orice limbă are un anumit fond lexical, însă nu toate cuvintele unei limbi au aceeași pondere în procesul comunicării. Unele cuvinte au o importanță mai mare în comunicare, altele – mai mică. Unele cuvinte sunt folosite mai frecvent, altele – mai rar etc.

În funcție de tipul activității lingvistice în care sunt folosite cuvintele, distingem *vocabular activ* și *vocabular pasiv*.

Vocabularul activ cuprinde totalitatea cuvintelor folosite productiv pentru exprimarea intențiilor comunicative într-o limbă. Cuvintele incluse în vocabularul activ sunt cele fără de care nu este posibilă înțelegerea comunicării într-o limbă.

Vocabularul pasiv cuprinde totalitatea cuvintelor cunoscute de copii doar în măsura în care pot să înțeleagă textele în limba nematernă. Acestea sunt cuvintele ale căror sens, în general, este cunoscut copilului, însă ele se actualizează în conștiința lui doar atunci când le aude.

Selectarea lexicului

Pentru utilizarea eficientă a limbii studiate de copilul preșcolar, este necesară stăpânirea unui minim lexical. În acest sens, se recomandă ca accentul să fie pus pe cuvintele care aparțin *lexicului fundamental*, utilizat în situații cotidiene. În acest sens, cadrul didactic trebuie să folosească diverse strategii, pentru a forma *competența lexicală*, dar și să-i învețe pe copii a identifica sensul cuvintelor în diverse situații de învățare.

Criterii de selectare a unităților lexicale

În activitățile de dezvoltare a vocabularului, cadrul didactic trebuie să se ghideze de următoarele criterii de selectare a cuvintelor:

- *Criteriul frecvenței* (sau criteriul statistic)

Prioritate se va acorda cuvintelor care au frecvență înaltă în comunicare. Frecvența cuvântului se stabilește în funcție de coeficientul lui de utilizare în comunicare în viața cotidiană și în limitele temei fiecărei etape de instruire.

- *Criteriul tematic*

Cuvintele vor fi selectate ținându-se cont de scopurile instruirii. Se vor alege prioritar cuvintele necesare pentru dezvoltarea limbajului copiilor din cadrul temelor prevăzute de curriculum la etapa respectivă (*Grădinița de copii, Jocurile și jucăriile copiilor, Animalele și păsările, Mijloacele de transport etc.*), care fac parte din lexicul minimal, pe care copilul trebuie să le însușească pentru a participa activ în diverse situații de comunicare, dar și cuvintele incluse în instrucțiuni sau cerințele activităților.

- *Valoarea derivațională*

Prin valoarea dată, se înțelege capacitatea cuvântului de a servi drept bază pentru formarea altor cuvinte (cuvinte înrudite). Educatorul va alege, în acest caz, cuvinte de la care, în limba dată, se formează un număr cât mai mare de cuvinte noi (de exemplu, în română: *floricică, a înflori, florăreasă, florar, Florin, Florica*; în găgăuză: *çiçek, çiçecik, çiçekçi, çiçeklik, çiçekli*).

- *Capacitatea combinatorie*

Conform criteriului dat, urmează să fie selectate și incluse în cursul de predare a limbii nematerne cuvintele care se pot combina ușor cu un număr mare de cuvinte. Aceasta le va da posibilitate copiilor să formeze și să utilizeze multiple îmbinări, enunțuri, folosind un număr relativ mic de cuvinte (de exemplu, în română: *zi – frumoasă, lungă, scurtă, de naștere, de iarnă etc.*; în găgăuză: *ilin gün, gözäl gün, gün duuması*).

- *Caracterul polisemantic*

Prioritate, în selectarea unităților lexicale, se va da cuvintelor polisemantice care au o frecvență înaltă în comunicare și o importanță foarte mare din punct de vedere comunicativ (de exemplu, în română: *proaspăt – pâine, pește, produse lactate, fructe etc.*; *față – parte a capului, față de pernă, fața casei etc.*; în găgăuză: *ilin yol!, ilin gün, ilin gecä!, ilin torba*).

Consecutivitatea prezentării cuvintelor

Cuvântul este deschis pentru interpretări semantice și abordări educaționale, de aceea este rațional a prezenta copiilor cuvintele noi într-o anumită consecutivitate, care ar lua în considerare:

- *caracterul pronunțării cuvântului* (cuvânt dificil/ușor); de exemplu, în română, cuvântul **aviator** se pronunță mai ușor decât cuvântul **ploaie**, deși ambele conțin același număr de vocale, deoarece cuvântul *ploaie* conține diftongi; în găgăuză se pronunță dificil cuvintele derivate: *sarmısak – sarmısaklasaydı; takış - takıştırtmaa, takıştırdıyan*;

- mărimea cuvântului (numărul de sunete/litere pe care îl conține); de exemplu, cuvântul **copac** va fi prezentat copiilor înaintea cuvântului **copilărie**, care are cu trei sunete mai mult, ceea ce ar facilita reținerea lor mai bună în memorie; în găgăuză: cuvântul **ușak** va fi prezentat copiilor înaintea cuvântului **oyuncak** (ușaan oyuncaa);
- *asocierile fonologice* (cuvântul are același fonetism ca și lexemul din limba rusă/găgăuză sau fonetism absolut diferit; de exemplu, în română: *temă* și *suc*; în găgăuză: *dulap*, *limon*);
- *semantica cuvântului* (cuvântul denumește o noțiune concretă sau o noțiune abstractă); de exemplu, în română: *scaun* (concret) și *idee* (abstract); în găgăuză: *skemnă* (concret) și *fikir* (abstract).

Educatorul trebuie să țină cont de faptul că formarea *competenței lexicale* la preșcolari nu trebuie să fie separată de celelalte competențe: *înțelegerea la auz și vorbirea*.

- **Principii puse la baza însușirii vocabularului**

- *Studierea vocabularului este o etapă-cheie în însușirea unei limbi nematerne, în procesul învățării simultane.*
- *Învățarea cuvintelor se realizează în context.*

Cuvintele nu se învață izolat, deoarece un cuvânt nu are valoare absolută, ci depinde de conținutul textului în care este inclus. Datorită acestui fapt, sensul cuvintelor poate fi dedus dintr-un context lingvistic sau situațional. Contextul permite delimitarea sensului în cazul cuvintelor polisemantice; a cuvintelor cu rol de instrumente gramaticale (prepoziții, articole, verbe auxiliare etc.; în găgăuză: postpoziții), care sunt lipsite de înțeles în afara contextului; prin sensul, forma și locul său, cuvântul participă la constituirea sensului întregului enunț.

Astfel, cuvântul nu poate fi conceput drept unitate izolată a limbii, ci ca un element integrat unei structuri concrete.

- *Însușirea cuvântului ca unitate complexă*

Se consideră că învățarea unui cuvânt înseamnă cunoașterea *formei, sensului și a contextelor* în care apare. La etapa preșcolară, se achiziționează în mod special *forma sonoră* a cuvântului, iar apoi *sensul lexical*, ca, mai târziu, să nu se consume timp la familiarizarea cu sensul gramatical și modalitățile de exprimare a acestuia.

Forma și sensul cuvântului se însușesc printr-un șir de activități didactice. În legătură cu aceasta, trebuie avut în vedere faptul că, în foarte multe cazuri, corespondența sensurilor a două cuvinte, unul din limba maternă și altul din limba studiată, încă nu înseamnă și coincidența utilizării lor.

- *Unitatea temporală a însușirii auditive, rostite a cuvintelor*

Conform acestui principiu, pentru a fi fixat cât mai eficient în memoria de lungă durată, orice cuvânt urmează să fie auzit (recepționat la auz, înțeles) și rostit.

- *Formarea deprinderilor de identificare a sensului din context*

Identificarea sensului cuvântului din context este un proces complex, care presupune cunoștințe ample privind modul de organizare a enunțului și relațiile semantico-sintactice dintre cuvinte la nivel empiric.

- *Pe parcursul unei activități, se recomandă însușirea a 3-5 unități lexicale.*

- *Exersarea cuvintelor noi se realizează pe tot parcursul activității.*
- *Unitățile lexicale se repetă și se consolidează pe parcursul următoarelor 6-8 activități.*

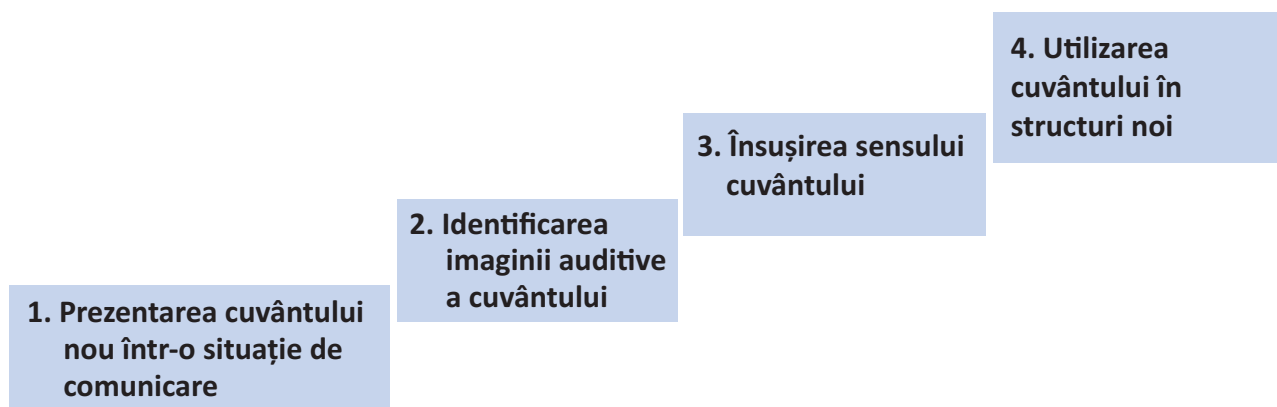
Unitățile de vocabular trebuie să fie repetate permanent, ca să avem siguranța includerii lor în limbajul activ al copiilor. În acest scop, sunt binevenite diverse tipuri de exerciții, care au drept obiectiv conștientizarea și automatizarea utilizării cuvintelor.

Orice cuvânt uitat devine un cuvânt nou, care trebuie învățat încă o dată.

- **Procesul didactic al însușirii noilor unități de vocabular**

Procesul didactic al însușirii noilor unități de vocabular parcurge câteva etape, prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Traseul didactic al însușirii unităților de vocabular



Acestea sunt:

1. Prezentarea cuvântului nou într-o situație de comunicare

Scopul acestei etape constă în familiarizarea copiilor preșcolari cu pronunțarea și accentuarea corectă a cuvântului, cu particularitățile lui ortoepice, în vederea pregătirii copiilor pentru a recepta, reproduce și utiliza cuvântul în diverse activități ulterioare.

2. Identificarea imaginii auditive a cuvântului – pronunțarea cuvântului

Identificarea imaginii auditive a cuvântului asigură însușirea bazei lui auditive și se realizează prin receptarea la auz a cuvântului prezentat de către educator/cadru didactic și rostirea (repetarea) lui de către copii în următoarea ordine:

a. Cuvântul se rostește mai întâi în context (îmbinări de cuvinte, enunțuri), respectând intonația, accentul.

b. Cuvântul se pronunță izolat.

Cuvintele cu o pronunțare dificilă se împart în silabe.

c. Cuvântul se repetă în cor, după cadrul didactic.

Repetarea cuvintelor nu trebuie să constituie o imitare formală, ci o pronunțare clară a sunetelor ce intră în componența cuvântului.

3. Însușirea sensului cuvântului

Modalitatea de comunicare a informației despre conținutul semantic al cuvântului, în vederea utilizării lui corecte în vorbire, este semantizarea.

La etapa copilului de vârstă preșcolară, se utilizează două tipuri de procedee (mijloace) de semantizare a cuvintelor:

- a. explicarea sensului cuvântului prin mijloace vizuale, intuitive (exemplificare);
- b. explicarea sensului cuvântului prin mijloace lingvistice (explicații verbale).

a. Explicarea sensului cuvântului prin mijloace vizuale, intuitive

Demonstrarea obiectelor, imaginilor, acțiunilor se numește și *semantizare intuitivă*, prin care se înțelege comunicarea informației despre conținutul unui cuvânt cu ajutorul mijloacelor intuitive: *demonstrarea obiectului; folosirea figurinelor; demonstrarea imaginii, fotografiei, a desenului; înfăptuirea acțiunii prezentate prin mimică și gesturi; prezentarea imaginilor în mișcare; observarea directă a realității etc.*

Imaginea permite „vizualizarea” sensului în cazul cuvintelor care denumesc obiecte ce pot fi prezentate în plan senzorial.

Demonstrarea obiectelor și a imaginilor se utilizează la explicarea:

- substantivelor concrete, cuvintelor familiare etc.;
- adjectivelor ce desemnează culori și nuanțele lor, forma, mărimea etc.;
- unor adverbe, prepoziții (în găgăuză: postpoziții), locuțiuni prepoziționale: *la dreapta, la stânga, în față, la mijloc, pe, sub, lângă, în.*

Acestea nu se traduc, li se arată copiilor obiectul, imaginea; de exemplu, în română: *acesta este un creion, creionul este roșu; aceasta este o floare, floarea este galbenă etc.*; în găgăuză: *bu bir kalem, bu kalem kırmızı(dır) (kırmızı kalem); bu bir çiçek, bu çiçek sarı(dır) (bu sarı çiçek) etc.*

Gesturile și mimica se folosesc pentru a explica sensul verbelor ce arată o acțiune sau o stare a obiectelor; de exemplu, în română: *a deschide ușa, a stinge lumina, a sări, a plânge, a dormi etc.*; în găgăuză: *kapuyu kapamaa, atlamaa, aalamaa, uyumaa etc.*

b. Explicarea sensului cuvântului prin mijloace lingvistice

Utilizarea sinonimelor

Un mijloc eficient de semantizare a cuvintelor este utilizarea sinonimelor. Drept punct de plecare, pentru acest mod de explicare, servesc cuvintele deja cunoscute de copii. La etapa preșcolară, se recomandă să fie utilizate perechi sinonimice. De exemplu, în română: *a fugi-a alerga; zăpadă-nea-omăt; a alege-a selecta etc.*; în găgăuză: *ayırmak-seçmək, boyar-zengin-çorbacı-saabi, devirmäk-aktarmak etc.*

Folosirea antonimelor

Antonimia, în calitate de mijloc de semantizare, poate fi utilizată dacă un sens este bine cunoscut. De exemplu, în română: *bun-rău, frumos-urât, greu-ușor, a se ridica-a se așeza etc.*; în găgăuză: *kavi-yufka, çen-yımışak, kalkmak-oturmak etc.*

Explicarea cuvintelor prin intermediul perifrizei

Perifraza constituie o modalitate de explicare a sensului cuvântului prin reformulare; de

exemplu, în română: *floare mică-floricică; copil mic-copilaș; fără încălțăminte-desculț* etc.; în găgăuză: *küçük çiçek-çiçecik; küçük uşak-uşacık; ayakkabsız-yalınayak* etc.

Analiza derivațională

Semantizarea cuvântului se face prin raportare la cuvintele înrudite, adică pe baza relațiilor de derivare formală cu cuvintele înrudite.

Folosirea relațiilor derivaționale (derivarea, compunerea) în calitate de mijloace de decodare a sensului cuvintelor este admisă pe măsură ce copiii încep să cunoască valoarea unor sufixe și prefixe mai frecvent utilizate. Este necesară, de asemenea, cunoașterea cuvântului de bază, pentru a putea înțelege sensul cuvântului derivat.

De exemplu: cu ajutorul sufixelor, se pot crea cuvinte care indică:

- diminutive: *floricică, fetiță, căluț, frunzuță, iepuraș* etc.;
- originea: *moldovean, găgăuz, francez, rus* etc.

Indicarea termenului generic sau încadrarea cuvântului într-un anumit grup semantic pe baza relațiilor semantice.

De exemplu: *mobilă – scaun, dulap, masă, fotoliu, birou...;*

fructe – măr, prună, caisă, cireșă, pară...;

îmbrăcăminte – costum, rochie, palton....

Deducerea sensului cuvintelor din context

Descifrarea sensului unui cuvânt prin intermediul contextului presupune stabilirea relațiilor lui sintagmatice și analiza conținutului contextului în care se utilizează. Contextul lingvistic devine un factor important mai ales în semantizarea unităților polisemantice, explicarea cuvintelor din fondul slav și cel internațional (a *citi-читать; autobuz-автобус; дует-duet* etc.).

Explicarea cuvintelor cu ajutorul resurselor limbii studiate

Explicarea sensului cuvintelor prin intermediul limbii studiate este preferabilă atunci când sensul cuvântului nu poate fi ilustrat cu ajutorul unor imagini, nu poate fi dedus din context sau celelalte mijloace nu sunt eficiente.

Acest procedeu se recomandă atunci când noțiunile exprimate de cuvinte nu coincid în ambele limbi (de exemplu: *toamna – осень, осенью* etc.) sau când noțiunea într-o limbă se exprimă printr-un cuvânt, iar în limba studiată, printr-un grup de cuvinte. De exemplu, în română: *a lua masa-обедать; faceți cunoștință-знакомьтесь* ș.a.; în găgăuză: *imäk-a lua masa; kabul etmäk-a accepta* etc.

Traducerea

Traducerea directă a cuvântului se face în cazul semantizării noțiunilor abstracte, al îmbinărilor de cuvinte etc., atunci când celelalte procedee au fost epuizate.

Pentru o semantizare cât mai eficientă a cuvintelor, este foarte important ca mijloacele vizuale să coopereze cu cele lingvistice, prin implicarea tuturor analizatorilor: *vizuali, auditivi, motori* etc.

4. Utilizarea cuvântului în structuri noi (fixarea cuvântului)

Fixarea/exersarea cuvântului se realizează la nivel de *cuvânt, îmbinare de cuvinte, enunț, context*, prin diferite metode și tehnici.

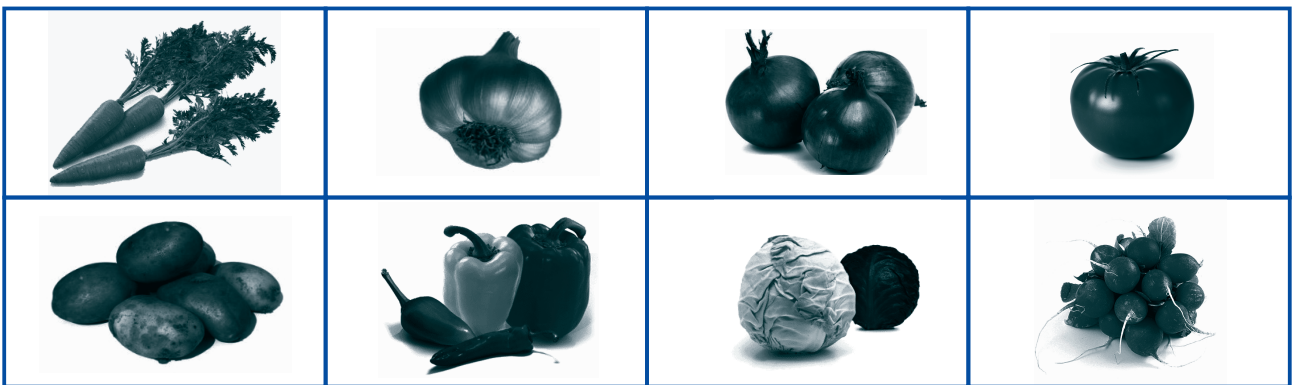
Se efectuează exerciții de receptare și imitare, în vederea formării priceperilor și a deprinderilor de pronunțare corectă a cuvântului izolat, apoi în îmbinări de cuvinte, propoziții și enunțuri. Repetarea se face pentru a verifica pronunțarea corectă în cor și în mod individual.

Exercițiile de fixare a lexicului favorizează repetarea unui lexic însușit anterior și extinderea lui prin cuvinte noi. Exercițiile care vehiculează un anumit lexic contribuie, totodată, la fixarea lui.

Unitatea minimală în cadrul exercițiilor de fixare a lexicului trebuie considerată propoziția, din motivul că însușirea lexicului nu poate fi izolată de învățarea mecanismelor gramaticale ale limbii.

Prezentăm în continuare câteva exemple de activități, în vederea formării/dezvoltării competenței lexicale:

Activitatea 1. Numiți legumele din imagini.



Activitatea 2. Găsiți obiectul în plus.



Activitatea 3. Desenați trei obiecte care au culoarea indicată.

Roșu	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Verde	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Albastru	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Oranj	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

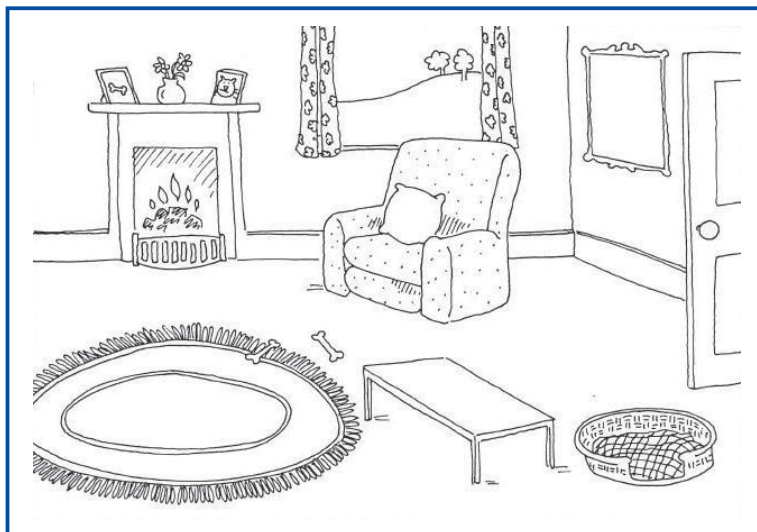
Activitatea 4. Spuneți cine și ce face.



Activitatea 5. Răspundeți la întrebări.

<p>Cu ce mergem în vacanță?</p>			
<p>Unde mergem în vacanță?</p>			
<p>Cu cine mergem în vacanță?</p>			












Activitatea 6. Să ne jucăm împreună. „Ce văd eu?”



Activitatea 7. Aranjați hainele în dulap. Spuneți ce și unde puneți.

<p>Dulapul lui Sandu</p> 				<p>Dulapul Mariei</p> 
				
				
				

Activitatea 8. Priviți imaginile. Spuneți ce știți și ce nu știți să faceți.

Activitatea 9. Povestiți despre familia voastră după o poză de familie.

Model:

- Aceasta este familia mea.
- Ea este mama mea. Mama este profesoară.
- El este tatăl meu. Tata este polițist.
- Ea este Victoria, sora mea mai mare. Sora mea este elevă. Ea învață la școală.
- Aceasta este bunica mea. Ea lucrează la spital. Este asistentă medicală.

Activitatea 10. Puneți imaginile în ordine. Ce haine și încălțăminte purtați în fiecare anotimp?

Model: *Iarna este frig și ninge. Iarna, port scurtă, căciulă, pantaloni lungi. În picioare, port cizme.*



6.3. Formarea competenței gramaticale

Termeni-cheie: gramatică, competență gramaticală, categorie gramaticală.

Orice act comunicativ necesită utilizarea corectă din punct de vedere gramatical a tuturor unităților limbii.

Potrivit CECR, competența gramaticală reprezintă capacitatea de a înțelege și de a exprima sensuri, producând și recunoscând fraze bine formulate, conform acestor principii, și nu de a le memoriza, de a le reproduce ca pe niște formule fixe.

Cunoașterea doar a cuvintelor, a sensurilor lor nu înseamnă înțelegerea vorbirii. Este necesar să percepi și relațiile gramaticale dintre aceste cuvinte, menționează specialiștii. Dacă sensul formelor gramaticale nu îi sunt clare copilului, el nu este capabil să înțeleagă ideile, gândurile expuse în propoziție. Anume însușirea sensului gramatical îl face pe om să gândească.

Au fost cercetate căile de asimilare de către copii a structurii gramaticale în circa 40 de limbi, ajungându-se la aceeași concluzie: copilul simte caracterul sistemic al limbii în procesul de cunoaștere și merge, la început, pe calea *generalizării regulii gramaticale* (de exemplu, de la *monopom* ajunge la *ложечком, лопатом* sau de la *- Ce-i acesta? - Fus. la la fusește dintr-însul...*; de la *am adunat, am mâncat spre fugat, scotat*) [14, p. 105].

Se știe că în sistemul oricărei limbi sunt reguli, cărora li se subordonează majoritatea cuvintelor, dar sunt și excepții de la aceste reguli. Copilul generalizează regula, o extinde și asupra excepțiilor (*человек-человеку; vânt-vânți* (prin analogie cu formele *cânt-cânți*); în găgăuză: *șeker-șekerlär, tuz-tuzlar*). El nu memorizează multitudinea de cuvinte la numărul plural, de exemplu, dar reține partea constantă (morfemul), cu ajutorul căreia se redă ideea pluralității (*-le, -i*; în găgăuză: *lar/lär*). Același lucru se întâmplă și la construirea propozițiilor: preșcolarul nu reține un număr mare de cuvinte și sintagme, dar anumite scheme (cuvinte-suport), pe baza cărora ajunge să construiască un număr infinit de propoziții. De exemplu, *sosirea învățătorului, învățătorul a sosit, învățătorul sosind* ș.a. corespund unei singure „structuri interne” (subiect + acțiune), care, în alte situații de comunicare, poate „îmbrăca” alte „haine externe”: *băiatul citește, pictorul desenează, copacul înverzește* etc.

Copilul preșcolar nu învață regulile gramaticale nici într-o limbă, nu cunoaște definiții, nu știe ce este substantiv, adjectiv, declinare etc., dar respectă aceste reguli, pentru că are în preajmă modelul de vorbire, este antrenat să le cunoască prin jocuri și exerciții, este corectat cu grijă atunci când greșește.

Cunoștințele gramaticale sunt organizate în două secțiuni (interdependente și nu întotdeauna net delimitate una de alta), care pot fi clasificate pe două niveluri (ranguri) ale limbii, ale gramaticii:

- morfologia, care vizează *nivelul flexiunii* cerută de necesitățile constituirii unităților sintactice (de exemplu: *copilul, copiii, florile, dulapului*);
- sintaxa, în care este vizat *nivelul unităților sintactice* (de exemplu: *Copilul merge la grădiniță*). Sintaxa studiază felul în care cuvintele și formele lor sunt folosite pentru a alcătui propoziții, fraze, capabile să exprime gândurile omenești. Acestea, în principiu, nu pot fi constituite în afara flexiunii cuvintelor (de exemplu: *copilul s-a format de la copil, merge – forma de prezent, persoana a III-a, singular – s-a format de la infinitivul a merge etc.*).

Dezvoltarea limbajului și asimilarea simultană a limbilor nu trebuie considerate un obiectiv care revine numai activității speciale de limbă română sau găgăuză. Aceasta se realizează prin intermediul tuturor activităților și factorilor adiacenți procesului instructiv-educativ. De exemplu:

Ce servim la prânz? sau Descrieți produsele din imagini.



Pornind de la acest considerent, trebuie subliniat faptul ca limba vorbită (româna, găgăuză) în situații obișnuite de viață trebuie să se producă conform regulilor limbii literare, culte. A *flexiona* înseamnă a schimba terminațiile cuvintelor după gen, număr, caz, persoană. Vorbirea devine clară atunci când se respectă anumite reguli generale de îmbinare a cuvintelor în propoziții, de flexionare a acestora.

A flexiona înseamnă a schimba terminațiile cuvintelor după gen, număr, caz, persoană.

De exemplu, în limba română: *băiat-băieți* – număr; *o bunică-un bunel* – gen; *cartea prietenei, trandafirul vecinului* – caz; *eu desenez, el desenează, noi desenăm...* – persoană etc.). În limba găgăuză: *çocuk-çocuklar* – număr; *arkadaşımın kiyadı* – caz, categoria de posesie; *bän giderim, o gider, biz gideriz...* – persoană; în limba găgăuză categoria de gen lipsește.

Cele două compartimente ale gramaticii (morfologia și sintaxa) se află într-o strânsă interdependență: modificările de formă ale cuvintelor exprimă funcții și raporturi sintactice diferite, iar îmbinările de cuvinte contribuie la realizarea anumitor categorii ale unor părți de vorbire. Fără structura gramaticală n-ar exista, de fapt, nici vocabularul, menționează Al. Graur, căci primii oameni care au vorbit au exprimat gânduri, nu noțiuni izolate, deci, de la început, vocabularul nu a putut exista decât împreună cu gramatica.

Pentru a vorbi despre un limbaj dezvoltat, orice persoană, inclusiv copilul, trebuie să poată opera corect cu părțile de vorbire.

Competența gramaticală se referă la regulile gramaticale, normele și cuvintele unei limbi.

În procesul învățării simultane a mai multor limbi, este necesar să se înceapă cu substantivele care denumesc obiecte. Prin obiect, în sens larg, înțelegem: ființe (*iepure, urs*), lucruri (*carte, masă*), plante (*salcie, trandafir*), fenomene (*vânt, furtună*), acțiuni (*mișcare, invazie*), relații (*posesie, dependență*), stări (*bucurie, tristețe*), însușiri (*bunătate, frumusețe*) etc. Substantivele își schimbă forma după număr (singular, plural), caz (nominativ, genitiv, dativ, acuzativ), gen (feminin, masculin) și determinare (substantive determinate hotărât (*mama, copilul*) și substantive determinate nehotărât (*o jucărie, un telefon, niște flori*). Treptat, se trece la studiul celorlalte părți de vorbire.

Schimbarea formelor părților de vorbire, cum am văzut în cazul substantivelor, constituie una dintre *particularitățile gramaticale ale limbii române*, care necesită atenție maximă din partea cadrelor didactice. Dat fiind faptul că vom învăța simultan atât limba română, cât și limba găgăuză, prezentăm mai jos particularitățile gramaticale ale ambelor limbi.

Limba română	Limba găgăuză
Genul substantivului (<i>feminin, masculin și neutru, substantive cu o singură formă de gen</i>).	Nu există gen gramatical.
Pluralul substantivului (flexionări diferite – <i>copaci, flori, mese, dulapuri, case, păsărele, ochi</i>).	Semnul difiniv pentru plural este sufixul <i>-lar/-lär</i> : <i>uşak-uşaklar</i> /Semnul difiniv pentru plural lipsește în cazul în care se folosește un numeral sau un adverb de cantitate: <i>iki kedi (două pisici), kedilər (pisici), kaç kedi var? (câte pisici sunt?)</i> .
Flexiunea verbelor (lipsa marcării accentului, omonimia unor forme: verb și pronume, verb-verb, verbele auxiliare ș.a.).	Este aglutinantă, folosește sufixe specifice într-o ordine bine definită. De ex.: <i>av-avciavcılık-avcılıkta-avcılıktan</i> etc.
Topica propoziției etc.	Verbul se află la sfârșitul propoziției.
	Atributul precedă substantivul: <i>güzel çiçek (floare frumoasă)</i> .

Însușirea de către copii a structurii gramaticale a limbii are loc sub forma învățării elementelor lexicale dotate cu semnificație. Formele cuvintelor sensul concret al cărora nu corelează cu logica gândirii copiilor, adică nu sunt clare, nu sunt înțelese, creează mari dificultăți în însușirea lor.

În procesul formării limbajului, la început, copilul pronunță cuvinte separate, de obicei substantive. Mai târziu, substantivele sunt însoțite de verbe și se formează propoziții simple.

În fazele următoare, pe lângă substantive, apar adjective, iar pe lângă verbe, alte cuvinte și, astfel, copilul ajunge să construiască propoziții dezvoltate, pe care, dacă este bine îndrumat, reușește să le așeze într-o ordine logică, să alcătuiască enunțuri dezvoltate și să construiască texte.

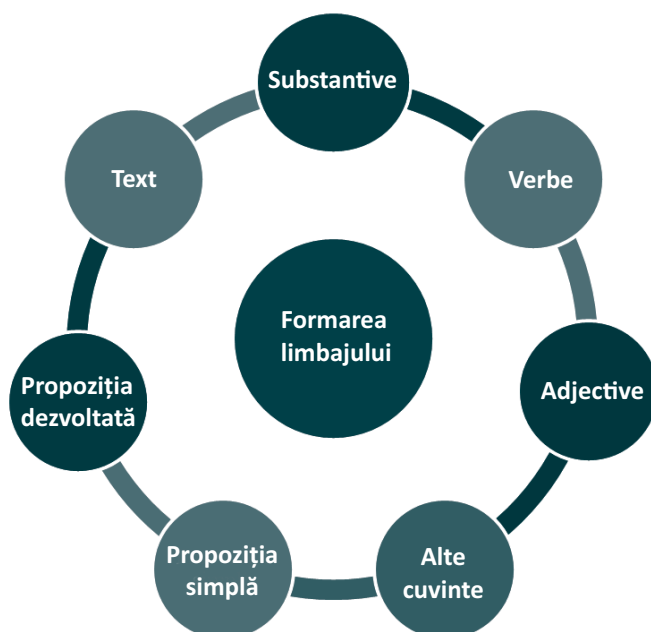


Figura1. Formarea limbajului [13]

În grupele mari, copiii trebuie să învețe să opereze cu toate părțile de vorbire specifice limbii pe care o învață; să poată exprima relațiile dintre obiecte și fenomene, complicând structura enunțurilor de la propoziții simple (nedezvoltate și dezvoltate) la fraze (compuse prin coordonare și subordonare). De exemplu: – *Mama spală.* – *Ce spală?* – *Mama spală haine.* – *Ale cui sunt hainele pe care le spală mama?* – *Mama spală hainele lui Ion.* – *Cu ce spală mama?* – *Mama spală hainele cu apă.* – *Cum este apa? De ce le spală?* etc.

Strategii de formare a competenței gramaticale

Există diferite abordări în familiarizarea copiilor cu structurile gramaticale. Chiar în cazul unui singur fenomen gramatical se poate recurge la mai multe metode. Uneori, pot fi combinate două-trei metode, în funcție de specificul grupului de copii, de cei ce învață, de preferințele cadrului didactic.

1. *Imitare-memorare* – li se propun preșcolarilor câteva îmbinări de cuvinte, propoziții simple de bază, care sunt memorate.

2. *Exersarea structurilor-tip*

3. *Jocuri verbale*

4. *Exerciții etc.*

Exemple:

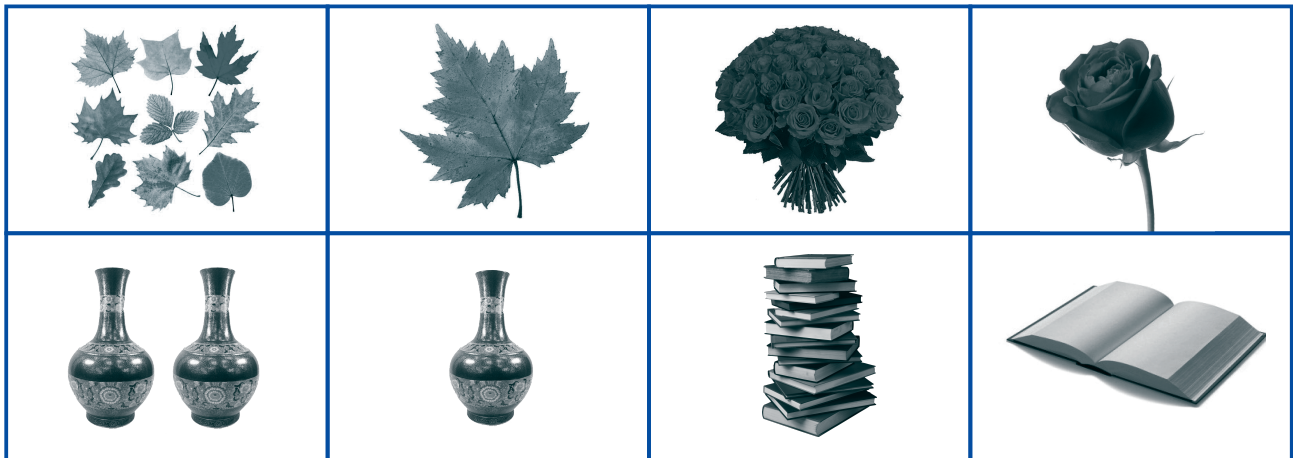
Activitatea 1. Eu spun unul/una, tu spui mulți/multe.

Model: *un scaun-multe scaune*



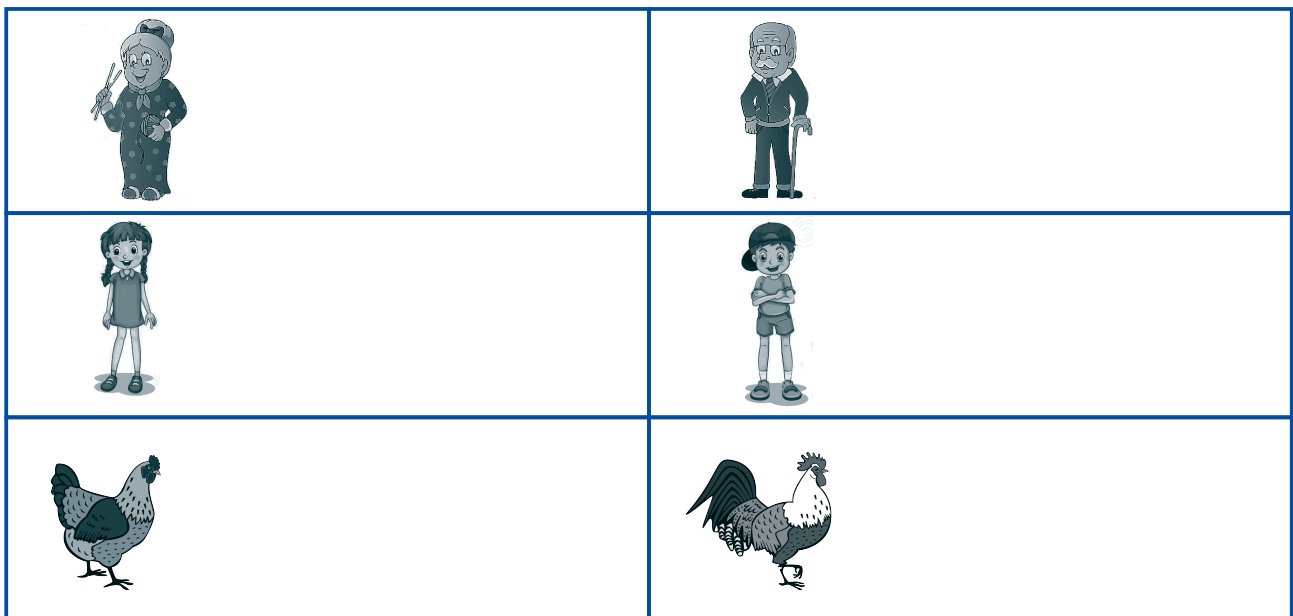
Activitatea 2. Eu spun multe/mulți, tu spui una/unul.

Model: *multe frunze - o frunză*



Activitatea 3. O sau un?

Model: *o bunică - un bunel*



Activitatea 4. (Al, a, ai, ale) cui?

Model: *al cui?*

Această activitate are ca scop formarea deprinderii de a folosi corect substantivele în cazul genitiv, dar și articolul genitiv, acordându-l cu substantivul în gen, număr.

Copiii li se oferă anumite imagini, obiecte care reprezintă genuri și numere diferite. Un grup de copii formulează întrebări (de exemplu: *Al cui este pixul? Ale cui sunt caietele?*). Un copil comentează corectitudinea formulării întrebărilor și răspunde la acestea. Pe un panou se așază imagini fragmentate (*cioc, coadă, roată, aripă* etc.). La întrebarea „A cui este?”, copiii formulează răspunsul (de exemplu: *Coada este a cocoșului*) și așază imaginea la locul ei.

Activitatea 5. Comparați obiectele/persoanele din imagini.

Model: Creion mare - creion mic.



Activitatea 6. Cine și ce face?

Model: Fetița construiește.



Activitatea 7. Răspunde la întrebări. *Ce face bunica? Cu cine vorbește? De ce vorbește? Ce vorbește? Vrei să vorbești cu ea? Ce dorești să-i spui?*

Model: Bunica vorbește la telefon.



Activitatea 8. Completează după model.

Model: Toate



au căzut din



Floarea s-a uscat, deoarece... . Când am venit la grădiniță, lonel... . Este toamnă. Toate ____ au căzut din ____ . În copac a rămas doar o ____ . În măr sunt multe ____ , iar sub măr este un ____ .

Textul se va așeza pe panou, iar copiii care corectează greșelile vor plasa imaginile corect, în funcție de singularul sau pluralul substantivelor.

În cadrul învățării simultane a limbilor, copiii sunt antrenați și în perceperea, utilizarea unor termeni: *sunet, silabă, cuvânt, propoziție, text* ș.a.

VII. ASPECTE METODOLOGICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE SIMULTANĂ

Termeni-cheie: proces de învățare simultană, activități integrate, principiile învățării simultane, proiectarea activităților de învățare simultană.

7.1.Repere conceptuale

Activitățile de învățare simultană ale copilului preșcolar trebuie să fie cât mai variate și creative, să se axeze în mod special pe metode active și interactive, deoarece copiii învață mult mai repede, ușor și plăcut în cazul când există interacțiune între toți cei implicați în procesul de învățare: copil-educator, copil-părinte, grupul de copii.

Specialiștii în domeniu consideră că o limbă se învață cel mai bine prin activități verbalizate, în care copilul mimează/dramatizează, cântă, se joacă, desenează, modelează, realizează diferite obiecte, figuri din hârtie, plastilină etc. În astfel de activități practice de limbă română sau găgăuză, copiii vor învăța limba „ascultând, văzând, imitând și exersând”.

Copiii învață ascultând, văzând, imitând și exersând.

În toate situațiile formale, nonformale și cotidiene, cadrul didactic va vorbi cu copilul doar în limba de instruire, va fixa fenomenele lingvistice studiate, va enunța comenzi simple în limba-țintă etc.

Învățarea simultană se realizează prin **activități integrate** sau experiențiale. În cadrul acestor activități, accentul se va pune pe **educația limbajului și a comunicării**, extinsă în activitățile de **educație literar-artistică, educație muzicală, educație plastică**.

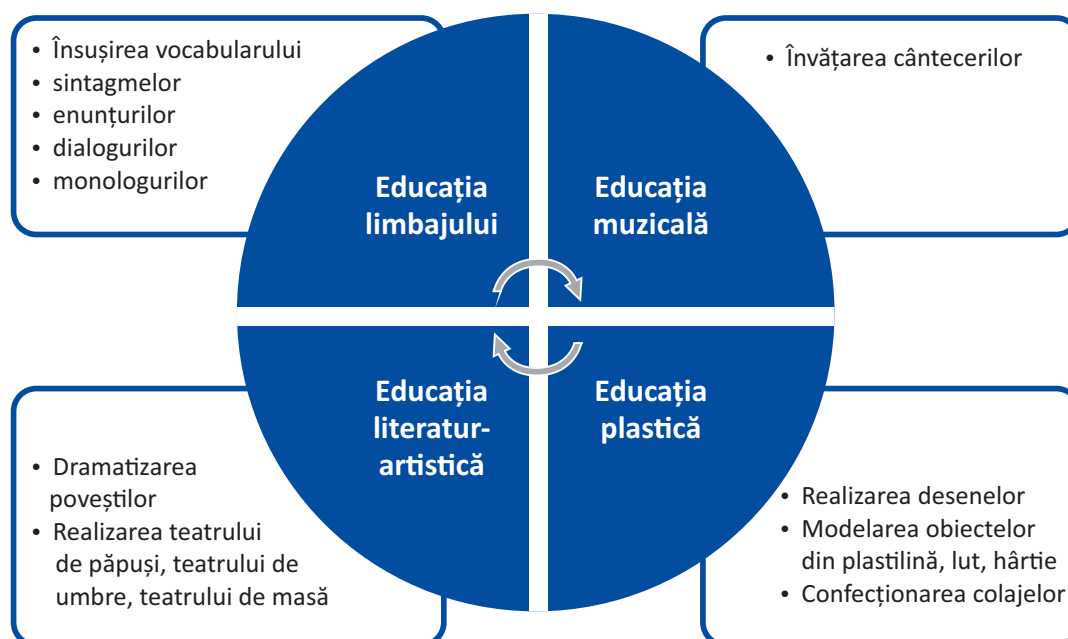


Figura 2. Structura procesului de învățare simultană

Toate aceste activități verbalizate îl vor ajuta pe copil să achiziționeze mult mai ușor limbajul în limba-țintă, va transforma procesul de învățare într-o activitate amuzantă și plăcută.

În procesul de **dezvoltare a limbajului și a comunicării** în limba nematernă, preșcolarul de 5-7 ani va însuși un vocabular constituit din circa 500 de cuvinte. El va putea recunoaște și valorifica în vorbire unități de vocabular care desemnează: obiecte și ființe, animale domestice și sălbatice, profesii, culori și nuanțe, părți ale corpului, fenomene ale naturii, însușiri și grade, acțiuni și stări, generalizări de specie și gen, reprezentări etc., va putea recepta și pronunța sunete, silabe, cuvinte, sintagme în limba studiată. De asemenea, va putea forma *enunțuri simple* (de exemplu: *Acesta este un urs. Ursul trăiește în pădure*); *întrebări* (de exemplu: *Cine este acesta? Ce face iepurele? Unde este masa?* etc.), *dialoguri* în bază de repere, *monologuri* din 3-4 enunțuri, va putea susține o conversație de scurtă durată.

Tot în această perioadă copilul trebuie să însușească și să utilizeze corect cuvinte simple opuse ca sens: *mare-mic, lung-scurt, greu-ușor* etc.; formele substantivelor, verbelor și pronumelor la plural; formele articolului nehotărât și hotărât (de exemplu: *Acesta este un măr. Mărul este roșu*); semnificația prepozițiilor: *sub, pe, lângă* etc.; postpozițiilor (în limba găgăuză): *ev önündä, masa altında, ev yanında*; adverbelor: *înainte, înapoi, jos, sus, departe*; să știe să acorde adjectivul cu substantivul determinat (de exemplu: *floare albastră, cer albastru* etc.) ș.a.

Este important ca copilul să conștientizeze că atât comunicarea, cât și forma de comunicare depind de situație, locul și timpul comunicării, să manifeste atenție auditivă și auz fonetic în situațiile solicitate, să descrie, să răspundă la întrebări, să formuleze și să adreseze întrebări, să povestească. Copilul trebuie să poată să-și exprime prin limbaj sentimentele, emoțiile, gândurile, dorințele, să manifeste competențe de adresare politicoasă (rugămintele, nemulțumire, supărare etc.). De exemplu, în română: *Te rog, dă-mi o ciocolată. Îmi plac bomboanele. Nu-mi place terciul* etc.; în găgăuză: *Yalvarêrim, sıcak giyin, çünkü bu gün dışarıda suuk* etc.

La această etapă, comunicarea verbală trebuie realizată neapărat prin intermediul comunicării nonverbale, limbajul mimicii și al gesturilor. Astfel, copilul va însuși mult mai ușor unitățile de vocabular specifice limbii studiate.

Procesul de însușire a limbilor română și găgăuză se extinde în diverse activități de **educație literar-artistică**, ce presupun învățarea poeziilor, ghicitorilor, poveștilor, povestirilor, snoavelor.

Basmele și poveștile facilitează înțelegerea și interacțiunea în limba studiată, mai ales că pot fi transformate în mici piese de teatru sau în jocuri de rol pentru copii.

În aceste activități, copilul este pus în situația să asculte atent textul prezentat de adult (recitat, povestit, citit) și să repete după el (individual sau în cor); să răspundă la întrebări despre mesajul emoțional al acestuia (poezie, poveste, povestire); să repovestească, atât în baza întrebărilor, cât și fără, conținutul unei povești scurte, povestiri; să recite expresiv poezii simple; să poată compune, cu sau fără ajutorul educatorului, părintelui, în baza imaginilor, povești scurte, povestiri, ghicitori etc. Astfel, textele literare constituie exemple perfecte de limbaj literar, pe care preșcolarii trebuie să-l însușească.

Pentru a consolida conținuturile textelor, dar și a exersa limbajul copiilor, pot fi utilizate diverse tipuri de dramatizări: redarea prin mijloace dramatice a conținutului unor povești, povestiri, istorioare, respectând sau schimbând firul narativ al textelor; prezentarea unor secvențe prin teatrul de păpuși, teatrul de umbre, teatrul de masă.

Cântecele reprezintă un instrument eficient pentru învățarea limbilor nematerne.

Cântecele reprezintă un instrument important pentru învățarea limbilor nematerne. Din acest motiv, ideea utilizării muzicii în cadrul activităților de educație a limbajului se bucură de o atenție crescândă atât din partea cercetătorilor, cât și din partea cadrelor didactice.

Cele mai evidente argumente pentru utilizarea cântecelor în învățarea limbilor nematerne sunt: facilitarea memorizării și consolidarea vocabularului, exersarea implicită a pronunției, învățarea de structuri lingvistice prin utilizarea repetitivă a cântecelor, implicarea emoțională. Totodată, cântecele contribuie la îmbunătățirea abilităților de ascultare, influențează comportamentul și emoțiile copiilor și au efect pozitiv asupra motivației.

De reținut

Utilizarea cântecelor în cadrul activităților de învățare simultană a limbilor

- creează „atmosfera”, o situație ludică de învățare;
- este o modalitate de a activa sau de a calma grupul de copii;
- reprezintă o modalitate extraordinară de exersare a pronunției și a intonației în limba-țintă.

Vocabularul utilizat în cadrul cântecelor

- se memorează cu ușurință, se extinde dincolo de limbajul cotidian cunoscut de copii;
- sprijină cadrele didactice în predarea gramaticii și a vocabularului într-un mod antrenant și relaxant;
- versurile cântecelor, în cele mai multe cazuri, sunt reținute cu ușurință;
- textele cântecelor pot fi interpretate și la domiciliul copiilor, împreună cu părinții, rudele;
- prin cântec, copiii pot învăța și diverse aspecte ale culturii limbii studiate.

În timpul intonării cântecului, copiii pot exercita mișcări și figuri de dans, manifestând expresivitate corporală în relație cu mesajul textului cântat și caracterul variat al muzicii. Repetarea cuvintelor sau a versurilor din textele muzicale conduce la consolidarea vocabularului, a îmbinărilor de cuvinte, a enunțurilor în limba studiată.

De exemplu: *Cântecul Hai, mânuțe hărnicuțe.*

Hai, mânuțe
Hărnicuțe,
Hai să ne spălăm.

Hai, mânuțe
Hărnicuțe,
Mamei s-ajutăm.

Hai, mânuțe
Hărnicuțe,
Hai să ne-mbrăcăm.

Hai, mânuțe
Hărnicuțe,
Hai să ne jucăm.


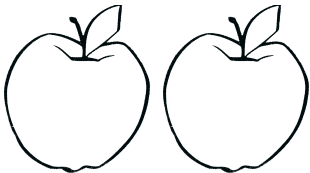






Hai, mânuțe
Hărnicuțe,
Haide să mâncăm.

Ațiunile și gesturile din cântec sunt sugerate de text: *se spală, se îmbracă, mănâncă, sar în sus* etc. La rostirea cuvintelor *hai, mânuțe hârnicețe*, copiii arată mâinile, rotindu-le încet. Pot fi exercitate și alte mișcări, la alegerea copiilor, educatorului, părintelui.

Este important să menționăm că la etapa incipientă copiilor li se poate cere doar să emită, să demonstreze ce au înțeles, fără să cânte, ca mai apoi, după reluarea și repetarea de mai multe ori a activității, unii copiii sau cei mai mulți dintre ei să înceapă să cânte.

O altă modalitate eficientă de formare a limbajului sunt activitățile de educație plastică. Copiii sunt puși în situația să redea în desen ceea ce desemnează unele cuvinte, conținutul unor texte, pe care neapărat li se va solicita să le verbalizeze. De asemenea, li se poate solicita copiilor să prezinte în desen obiecte diferite ca formă, structură, culoare; să modeleze obiectele; să construiască colaje, aplicații etc.

De exemplu, la tema *Fruitele și legumele*, coloratul unor imagini de fructe și legume sau modelarea din plastilină a unor fructe și legume vor ajuta copiii preșcolari să memoreze unitățile de vocabular la temă (*măr, pară, coș, copac* etc.), formele cuvintelor studiate (*un măr, un măr roșu, două mere, două mere roșii* etc.), dar și să fixeze unele cuvinte ce țin de activitățile de educație plastică (*album, pensulă, creion, foaie, a desena, desen, a colora* ș.a.), anumite instrucțiuni (*Deschideți albumul!; Desenați un măr!; Colorați fructele!; Fiți atenți!; Desenăm cu creionul roșu!* etc.).

			
Un măr	Două mere	Un măr roșu	Două mere roșii
			
O umbrelă	Două umbrele	O umbrelă roșie	Două umbrele roșii

Copiii vor fi solicitați să repete, să comenteze ce fac, să pună întrebări, să se „antreneze” unul pe altul, discutând. De exemplu: *Ce este acesta/aceasta?, Ce a zis?, Repetă, Repetăm, Ce faci?, Ce desenezi?, Vino aici!* ș.a. În asemenea condiții, realmente fără efort, copiii interiorizează limba în același timp cu „simțul” limbii.

Le putem propune copiilor să realizeze puzzle, să stabilească corespondențe între procedeele de reflectare artistico-plastică a obiectelor din mediul înconjurător, diverse mijloace de expresie (formă, structură, culoare; punctul, linia, compoziția plastică) și conținutul operelor de artă plastică.

Învățarea simultană în activități de regim

Activitățile copilului la grădiniță sunt diverse. În cadrul lor, copilul învață, își formează comportamente, priceperi, deprinderi și atitudini. Învățarea simultană solicită extinderea procesului

de instruire lingvistică în activitățile de regim ce includ evenimentele cotidiene ale unei zile: *sosirea copiilor, gimnastica matinală, întâlnirea de dimineață, dejunul, deprinderile de igienă personală, deprinderi de ordine și disciplină, masa de prânz, plimbări în aer liber, somnul de zi, gimnastica după somnul de zi, proceduri de călire, gustarea, cina, plecarea acasă*. Toate aceste activități se recomandă a fi realizate în „limba zilei” – una din limbile de instruire –, română sau găgăuză.

De exemplu:

Activitățile zilei	Limba română	Limba găgăuză
Sosirea copiilor	Bună dimineața! Mă bucur să vă văd! etc.	Sabah hayır olsun! Buluştuumuza sevinerim! etc .
Gimnastica matinală	<i>Gimnasă</i> (Copiii arată ambele mâini și execută mișcările sugerate de text. În timp ce arată mâinile și degetele, copiii fac mici rotații.) Mâinile am ridicat Sus-jos, sus-jos Și din palme batem: Unu-doi, unu-doi. Apoi capul îndreptăm: Unu-doi, unu-doi. Apoi spatele-aplecăm: Unu-doi, unu-doi. Tropa, tropa, mai vioi Batem din picioare, Jos-sus, jos-sus, Noi vom crește mari.	Şennik gimnastikas ı (Uşaklar iki elini dâ göstererlâr, textâ görâ oynadêrlar. Ellerini hem parmaklarını gösterârkân, uşaklar dönerlâr.) Ellerimizi kaldırdık Yukarı-aşaa, yukarı-aşaa Auçlarımızı düyeriz Bir-iki, bir-ik i Kafamızı doorudêriz Bir-iki, bir-iki Sora arkayı yannadêriz Bir-iki, bir-iki Topa, topa, taa uyanık Ayaklarımızı düyeriz , Aşaa-yukarı, aşaa-yukar ı Büyük uşaklar oluruz .
Dejunul Masa de prânz Gustarea Cina	Mergem la masă. Nu vorbim la masă. Mâncăm totul din farfurie. Eu mănânc. Eu beau suc. Supa este fierbinte. Supa este rece. Ceaiul este fierbinte. Ceaiul este rece. Ciorba este gustoasă. Terciul este gustos. Eu am mâncat tot din farfurie. Eu am băut laptele din cană. Mulțumesc. Mulțumesc pentru masă. etc.	Imää gideriz . Iyârkân ses çıkarmêriz. Çinilerimizi boşaldêriz. Bân iyerim. Bân meyva suyu içerim. Çay haşlak. Çay suuk. Çorba tatlıdır. Bân çanaamı boşalttim. Çaşkadan südü içtim. Saa olun. h.b .

<p>Deprinderi de igienă personală</p>	<p>Ne spălăm pe față. Ne spălăm pe mâini. Ștergem fața cu prosopul. Fața este curată. Mâinile sunt curate. * * *</p> <p>Mama mea m-a învățat Ca să fiu mereu curat. Serile și dimineața, Să mă spăl pe mâini și față. Pe urechi mă spăl, pe gât. E destul numai atât? Nu-i destul, căci peste zi Mă pot iarăși murdări.</p>	<p>Üzümüzü yıkêriz. Ellerimizi yıkêriz. Üzümüzü peşkirlân sileriz. Üzümüz temiz. Ellerimiz temiz.</p> <p>Tertiplik Paklık sevârsâ bir uşak. Üstü-başı temiz, parlak, Yıkanmadık o hiç gezmâz, Kulaa, ç bilmâz! (N. Arabacı)</p>
---------------------------------------	---	--

Procesul de învățare a limbii trebuie să fie extins în toate momentele programului din grădiniță, dar și acasă. În acest sens, părinții pot folosi întregul mediu înconjurător ca sursă de învățare a limbii. Se recomandă ca părinții să vorbească cu copiii în timp ce spun ce au cumpărat de la magazin sau piață; să numească animalele, păsările din țarc, ocol, cotet; să aranjeze obiectele în cameră și să comenteze ce fac etc.

Părintele trebuie să se implice în activitățile de joc ale copilului, să se arate interesat de procesul de învățare, să încurajeze performanțele, comunicând în limba-țintă.

7.2. Principiile învățării simultane a limbii

La baza învățării simultane stau un șir de principii, desprinse din literatura de specialitate.

- **Învățarea centrată pe copil. Copilul trebuie să fie centrul învățării.**

În învățarea timpurie a limbii nematerne, accentul se va pune cu prioritate pe copil, pe nevoile lui de bază.

Copilul trebuie să fie centrul învățării.

Educatorea sau cadrul didactic trebuie să cunoască și să ia în considerare trebuințele/ necesitățile copiilor și, prin aceasta, să stimuleze competențele lor emoționale, sociale și motrice. Scopurile, temele, conținuturile, formele și strategiile de învățare trebuie astfel definite, încât acestea să se racordeze la trăirile și experiența copilului. Ele trebuie să aibă importanță și utilitate nemijlocite în cotidianul copilului. Materialele utilizate în activitate trebuie să fie alese corespunzător nivelului de dezvoltare al copilului.

În procesul de învățare a limbii și a culturii nematerne, copilului trebuie să i se ofere, pe lângă faze de învățare intensive, faze de „liniște”, pentru meditație și dezvoltarea concentrației. Respectiv, copilul nu trebuie să fie constrâns să vorbească imediat, deoarece el ascultă, înțelege, însușește și reacționează, deseori, abia după un anumit timp, prin imitarea unor cuvinte izolate în limba studiată, sintagme, fraze sau le integrează pe acestea în propoziții, dialoguri, texte de proporții mici.

Procesele de învățare a limbii trebuie să fie susținute prin exemple și ilustrații, activitățile

trebuie să fie structurate logic, diferențiate și individualizate, ca modalitate de abordare, comportament, metodă și activitate folosită pentru a veni în sprijinul procesului de înțelegere și utilizare.

Greșelile sunt o componentă normală în procesul de dezvoltare a cunoștințelor de limbă și trebuie să fie corectate prin strategii de feedback. Prezentările verbale nu trebuie întrerupte prin corectări; atunci când se fac, corectările trebuie să fie tacticoase, pentru a evita blocajul copiilor.

- **Învățarea prin conversație/comunicare**

Pedagogii și psihologii consideră că cel mai eficient mod pentru învățarea unei limbi nematerne/străine, pentru un copil, este conversația. Aurelia Stănculescu susține că „O limbă străină se învață cel mai bine prin conversație permanentă. Aceasta este baza învățării, și nu metoda clasică, structurată, caracterizată printr-un dinamism mai mic. Copilul învață permanent, făcând orice activitate – merge, privește ceva, se joacă. Toate aceste activități verbalizate în limba în care vrem să învețe îl ajută să achiziționeze acel limbaj” [Apud 18].

- **O persoană – o limbă (un părinte – o limbă)**

Acest principiu trebuie să fie respectat atât de educatori, cât și de părinți, rude. Este important să fie folosită în comunicare cu copilul doar o singură limbă, în toate situațiile, fără excepție – aceasta este imersiunea completă în noua limbă. Dacă adultul a început să vorbească cu copilul în limba-țintă (română sau găgăuză), el nu trebuie să folosească o altă limbă intermediară. Adulții trebuie să reziste tentației de a-i traduce copilului cuvântul din noua limbă în limba maternă, chiar dacă se pare că copilul nu înțelege despre ce este vorba. Explicațiile se vor da tot în limba-țintă. În acest caz, copilul va conștientiza mult mai repede diferența dintre cele două limbi, va confunda mai puțin unitățile lingvistice ale limbilor studiate.

Educatorea sau cadrul didactic va vorbi, după posibilitate, exclusiv în limba studiată, dar le va da de înțeles copiilor că înțelege, dacă aceștia i se adresează în limba maternă.

Incontestabil, dezvoltarea personalității copilului este influențată de mediul sociofamilial. Pentru procesul de educare a limbajului, în învățarea simultană, existența în familie a unor membri care vorbesc limba-țintă învățată de preșcolar este un motiv important, care determină copilul să depună eforturi întru însușirea limbii/limbilor pe care le studiază, fiind, totodată, și condiție favorizantă, mai ales dacă în relațiile dintre membrii familiei se folosește pentru comunicare acest „instrument” nou.

- **Învățarea prin activități ludice**

Procesul de învățare decurge mult mai ușor, dacă este realizat într-un mod plăcut, amuzant, emoțional. Cu cât activitățile de învățare sunt mai variate și mai creative, cu cât mai distractiv este modul în care se învață limba, cu atât mai mult va dori copilul să o audă, să o însușească.

Învățarea trebuie să fie parte din viața copilului, să se realizeze într-un mediu relaxant, lipsit de stres, însă plin de provocări.

Cadrele didactice trebuie să se îngrijească să creeze o atmosferă corespunzătoare pentru copil, destinsă, fără frică, o atmosferă care oferă, în același timp, impulsuri și stimuli pentru a crește gradul de implicare a copiilor în diverse activități.

Procesele de învățare ale copiilor preșcolari trebuie să se desfășoare cu orientare spre activități ludice. În timpul jocului, se creează atașamentul emoțional, iar emoția este poarta deschisă către învățare.

Emoția este poarta către învățare.

Jocurile transformă procesul de învățare într-unul plăcut și distractiv, atât pentru copil, cât și pentru adult (educator, cadru didactic, părinte).

Prin joc, copilul achiziționează cunoștințe, imită, descoperă singur lumea înconjurătoare (învățare deductivă, prin descoperire), reguli și relații.

În procesul de învățare simultană, părinții nu trebuie să forțeze învățarea, să se îngrijoreze; în cazul în care copilul se arată reticent sau învață încet, nu trebuie să-l compare cu alți copii, pentru că fiecare persoană are propriul ritm de învățare. Multora dintre copii le ia mai mult timp să proceseze două limbi, în loc de una, și așteaptă până când sunt siguri de ei, pentru a începe verbalizarea.

80% din problemele de învățare se datorează stresului.

Adultul trebuie, de asemenea, să știe că copilul are nevoie de timp, pentru a „absorbi” limba și că doar după aceasta începe să o vorbească.

- **Învățarea într-un „mediu ofertant”**

Învățarea trebuie să se realizeze într-un „mediu ofertant”, propice învățării copilului preșcolar. „Mediul ofertant” propune foarte multă stimulare senzorială: imagini, culori, jocuri, jucării, puzzle-uri etc. După posibilități, procesul de învățare a limbii trebuie să se desfășoare în aceeași ambianță; de exemplu, în aceeași încăpere sau în aceeași zonă de educație, pentru a asigura, astfel, condițiile de spațiu pentru stimularea atenției și concentrării copiilor.

Locul de învățare trebuie astfel dotat, încât materialele necesare să fie ușor accesibile și ușor de manevrat, pentru ca fluxul de învățare să nu fie deranjat și să nu declanșeze agitație sau neliniște inutilă nici printre copii, nici printre cadrele didactice.

În cazul învățării simultane a limbilor română și găgăuză, procesul de studiu trebuie să fie realizat în locuri special amenajate, care reflectă cultura, obiceiurile și tradițiile popoarelor română și găgăuză. În felul acesta, copilul va asocia locul dat cu procesul de instruire în limba-țintă.

Planificarea chibzuită a timpului (desfășurarea activităților în perioade concrete de timp), structurile clare, introducerea anumitor obiceiuri sau păstrarea locurilor copiilor automatizează procesele de învățare și corespund nevoii de siguranță a copilului.

„Spune-mi și voi uita, predă-mi și îmi voi aminti, implică-mă și voi învăța.” (proverb chinez)

- **Învățarea prin abordări experiențiale**

Metoda de învățare naturală presupune practica, obținerea unui rezultat, interpretarea acestui

rezultat și folosirea cunoștințelor proaspăt acumulate în acțiunile viitoare. Adevărată învățare este cea pe care tu o controlezi, experimentând. Orice fel de cunoaștere începe cu experiența. Omodalitate eficientă de formare a limbajului este învățarea prin abordări experiențiale.

Oamenii rețin informația:

- 10% din ceea ce citesc;
- 20% din ceea ce aud;
- 30% din ceea ce văd;
- 50% din ceea ce aud și văd;
- 70% din ceea ce repetă verbal și scriu;
- 90% din ceea ce repetă verbal și experimentează.

Pe durata tuturor fazelor de învățare a limbii, trebuie să se folosească, pe cât este posibil, mai multe canale de învățare, pentru a putea realiza învățarea multisenzorială/integrală prin auz, văz, pipăit, gust, miros și mișcare.

Principalele căi de învățare: învățarea prin văz, auz, gust, simț, miros și prin acțiune.

• **Învățarea prin acțiune**

Deși în educația tradițională copiii sunt încurajați să stea jos în timp ce învață, în prezent, se știe că învățăm mai mult în timp ce ne mișcăm – *folosim mintea și corpul în același timp!* În acest sens, este important să încurajăm copiii să se miște în timp ce învață limba (învățarea prin mișcare), să mimeze acțiunile, să imite personajele, să danseze etc.

Învățarea acțională este învățarea prin care copilul „învață prin a face” – „fac și, din ceea ce fac, învăț”. Activitățile date se realizează prin diverse jocuri de rol, dramatizări, simulări etc., în care copiii sunt plasați în diverse roluri. De exemplu: vânzător-cumpărător (*La magazinul de fructe și legume*), medic-pacient (*La medic*), mama-copilul (*La bucătărie, preparăm o gustare*) etc.

Interacționând în timpul activității, copilul învață a vorbi în limba-țintă.

Învățarea prin a examina

Învățarea prin a atinge

Învățarea prin a gusta

Învățarea prin a miroși

Copilul însușește mult mai ușor cuvintele noi, dacă examinează obiectele, le atinge, le gustă, le miroase. Astfel, se realizează reacția la obiect, se asociază forma cuvântului cu conținutul lui.

În acest sens, trebuie să încurajăm copiii să examineze obiectele, să le atingă, să le guste, să le miroase și să-și exprime simțurile. De exemplu: copiilor li se pot propune obiecte, alimente, fructe, să le privească/pipăie/guste/miroase și să le denumească în noua limbă.

- Copilul privește, atinge obiectul și spune ce vede, simte. – *Aceasta este o pară. Para este galbenă.*
- Copilul gustă. – *Para este dulce.*
- Copilul miroase. – *Para este mirositoare.*

Notă: Jocul poate fi realizat cu ochii deschiși sau închiși.

7.3 Proiectarea activităților de învățare simultană

Proiectarea didactică este o activitate complexă de anticipare a ceea ce dorește cadrul didactic să realizeze împreună cu discipolii săi în cadrul unei activități de învățare, unități/teme.

Proiectarea demersului didactic solicită parcurgerea unor anumite etape, în timpul cărora se va răspunde la următoarele întrebări:

Etapa	Întrebarea	Răspunsul
Etapa I.	Ce voi face?	<p>Identificarea și formularea competențelor, obiectivelor corespunzătoare, ce urmează a fi realizate în activitatea de învățare (acțiuni concrete, care se intenționează a fi realizate).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele trebuie formulate clar, explicit, prin utilizarea unor verbe de acțiune. • Obiectivele vor reflecta <i>ce va ști, ce va putea să facă și ce atitudini va manifesta</i> copilul după activitatea de învățare.
Etapa II.	Cu ce voi face?	<p>Stabilirea resurselor educaționale și materiale necesare realizării obiectivelor formulate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>precizarea conținuturilor</i> învățării; • <i>resurse umane</i> (copii, părinți, invitați etc.; experiența lor cognitivă anterioară, capacități de învățare, priceperi și deprinderi, motivația învățării etc.); • <i>resurse materiale:</i> spațiu, dotare, mijloace de învățământ etc.; • <i>timp disponibil</i> de instruire.
Etapa III.	Cum voi face?	<p>Identificarea metodologiei optime de predare-învățare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>selectarea metodelor și tehnicilor eficiente</i> axate pe necesitățile copilului; • <i>stabilirea formelor adecvate de organizare a instruirii</i> (individual, în grup, frontal) și îmbinarea lor pentru a realiza un învățământ în sens curricular (diferențiat/individualizat).
Etapa IV	Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut s-a realizat?	<p>Elaborarea unui sistem de evaluare care ar aprecia progresul în învățare al copiilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>conturarea metodelor și tehnicilor de evaluare</i> în corespundere cu competențele, obiectivele urmărite, adecvate particularităților de vârstă ale copiilor.

În procesul de instruire simultană, în ciclul preșcolar, se recurge la aceleași tipuri de proiectare, caracteristice pentru instituția preșcolară:

- proiectarea anuală (semestrială);
- proiectarea tematică;
- proiectarea activității de învățare simultană.
- *Proiectarea anuală (semestrială) a procesului didactic* constituie prima operație pe care cadrul didactic o realizează la începutul anului de învățământ. Ea reprezintă perspectiva de ansamblu asupra activităților de predare-învățare-evaluare și se realizează prin distribuirea/ selectarea competențelor și a conținuturilor pe unități de învățare, ordonate într-o anumită succesiune și care urmează să fie abordate în decursul unui semestru sau al unui an de studiu.

În procesul de elaborare a proiectării, se disting patru etape importante:

- I. Realizarea asocierilor dintre competențe și conținuturi.
- II. Împărțirea conținuturilor în unități de învățare.
- III. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare.
- IV. Alocarea timpului necesar pentru parcurgerea unității de învățare.
- V. Identificarea strategiilor de predare-învățare-evaluare pe unități de conținut.

În proiectare, drept punct de reper va servi *Curriculumul de învățare simultană a limbilor română și găgăuză*. Competențele specificate în curriculum (competența de înțelegere la auz și competența de vorbire) sunt obligatorii pentru realizare, conținuturile au caracter orientativ, de sugestie, pot fi complementate în funcție de grupul de copii, condițiile concrete din grupă, viziunile cadrului didactic, sugestiile părinților.

Proiectarea didactică anuală este un document administrativ care asociază într-un mod personalizat elementele curriculumului (competențe și conținuturi) cu alocarea de timp, considerată optimă de către cadrul didactic, pe parcursul unui an de învățământ, cu specificarea strategiilor didactice prin care se va realiza demersul didactic.

Modele de proiecte:

A.

Competențe		Unitatea de învățare	Conținuturi		Nr. de ore	Termene	Activități de învățare/ Strategii didactice	Note
Înțelegere după auz	Vorbire		Comuni- cative	Lingvistice				

B.

Competențe		Unitatea de învățare	Conținuturi		Nr. de ore	Termene	Unități de vocabular	Modele verbale	Intenții comunicative	Strategii didactice
Înțelegere după auz	Vorbire		Comuni- cative	Lingvis- tice						

C.

Competențe		Unitatea de învățare	Conținuturi		Nr. de ore	Ter- mene	Unități de vocabular	Modele verbale	Intenții comunicative	Structuri/ Expresii	Strategii didactice
Înțelegere după auz	Vorbire		Comuni- cative	Lingvis- tice							

- *Proiectarea tematică* reprezintă un demers didactic axat pe o temă/un subiect desfășurat în cadrul unei zile sau săptămâni, în abordarea și realizarea căruia sunt implicate mai multe arii curriculare.

Pentru însușirea simultană a limbilor română și găgăuză, propunem următoarele proiecte tematice: *Grădinița de copii (jocurile și jucăriile copiilor), Familia (rudele și îndeletnicirile lor), Exteriorul omului (îmbrăcămintea, încălțăminte), Casa, Produse alimentare, Fructe și legume, Prietenii omului: animalele și păsările domestice, Anotimpurile.*

Numărul de proiecte tematice va fi în conformitate cu competențele urmărite, necesitățile și interesele copiilor, părinților, educatorilor. Pentru fiecare proiect, pot fi prevăzute 1-3 săptămâni, maximum - 5.

- *Proiectarea activității de învățare simultană*

Cercetătorii din domeniu consideră că în procesul de învățare simultană cunoștințele de limbă se construiesc în progresie de formă spiralată, iar învățarea limbii se realizează prin activități integrate, interdisciplinare, care leagă strâns învățarea limbii de utilizarea ei în diverse situații.

Astfel, proiectarea didactică propriu-zisă, în învățarea simultană, se realizează prin activități integrate. Proiectul didactic integrat reprezintă un demers educațional bazat pe un sistem de acțiuni structurate în funcție de competențele, obiectivele specifice ale procesului de educație a limbajului și a comunicării în limba nematernă și o serie de condiții optime prin care acesta se realizează.

C. Read consideră că procesul de achiziție a unei limbi nematerne/străine are loc dacă activitatea/lecția este: naturală/firească; contextuală și parte a unui eveniment real; interesantă și plăcută; relevantă; socială; făcută de copil și aparținând copilului; are un scop clar (pentru copil); se dezvoltă pe baza a ceea ce copilul deja știe; constituie o provocare adecvată (pentru copil); este sprijinită și încurajată corespunzător; face parte dintr-un tot coerent; este senzorială; activă și constituie o experiență de viață memorabilă; permite răspunsuri personale, divergente; ține cont de inteligențele multiple; atmosfera în care are loc este relaxantă și caldă și dacă copilul are sentimentul realizării, a împlinirii; copilul vrea să învețe” [Apud 18, p. 24].

În procesul de învățare simultană a preșcolarului, accentul se va pune preponderent pe limba auzită și vorbită, ca obiect de învățare.

Modele de proiecte integrate:

A. Proiectarea în baza evenimentelor instrucționale

EVENIMENTE INSTRUCȚIONALE	DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII		STRATEGII DIDACTICE
	ACTIVITATEA CADRULUI DIDACTIC	ACTIVITATEA COPILULUI	
1. Captarea atenției 2. Anunțarea obiectivelor 3. Actualizarea cunoștințelor 4. Prezentarea sarcinilor și situațiilor de învățare 5. Dirijarea învățării 6. Obținerea performanțelor și asigurarea conexiunii inverse 7. Evaluarea formativă a progresului realizat 8. Asigurarea retenției și a transferului			

B. Proiectarea în baza evenimentelor instruirii

EVENIMENTE ALE INSTRUIRII	CONȚINUTUL ACTIVITĂȚILOR	STRATEGII DIDACTICE			EVALUARE
		Metode/tehnici	Materiale	Forme de organizare	
Moment organizatoric					
Captarea atenției					
Reactualizarea cunoștințelor					
Anunțarea temei și a obiectivelor					
Organizarea învățării					
Evaluarea					
Încheierea activității					

C. Proiectarea în baza cadrului de învățare și gândire

Evocare/Realizarea sensului/Reflecție/Extindere

ETAPELE DEMERSULUI DIDACTIC	ACTIVITATEA CADRULUI DIDACTIC	ACTIVITATEA COPILULUI
EVOCARÉ		
REALIZAREA SENSULUI		
REFLECȚIE		
EXTINDERE		

Ținem să menționăm că proiectarea și desfășurarea activităților de învățare simultană este un proces dificil, în care toate elementele constitutive sunt importante, nimic nu poate fi considerat neesențial, nu poate fi neglijat: *competența profesională a cadrului didactic, managementul grupului de copii, durata și periodicitatea activităților, mărimea grupului de copii, materialele și resursele didactice utilizate, echipamentul și aranjarea sălii pentru activitățile de instruire lingvistică, strategiile de predare-învățare-evaluare utilizate.*

➤ *Competența profesională a cadrului didactic*

În proiectarea activității didactice de învățare simultană, poziția-cheie îi revine educatorului/cadrului didactic. El trebuie să posede un șir de aptitudini și calități umane, pedagogice și profesionale: să cunoască bine grupul de copii și fiecare copil în parte; să stabilească obiectivele de dezvoltare ale grupului, fiecărui copil, părinte care participă în instruirea simultană; să adapteze cerințele curriculumului la particularitățile grupului de copii și adulți; să analizeze și să folosească resursele disponibile și să caute noi resurse; să amenajeze spațiul educativ în funcție de evoluția programului pe care și l-a propus; să promoveze parteneriatul cu părinții și cu ceilalți factori implicați; să promoveze un climat pozitiv și relaxant în activitatea de predare/învățare; să comunice eficient cu toți partenerii – copiii, părinții, administrația, alte cadre didactice.

În învățarea simultană, este importantă conlucrarea eficientă între profesorul de limba română și cel de limba găgăuză. Din moment ce obiectivele, competențele și conținuturile care se vor atinge sunt similare, cadrele didactice trebuie să comunice în permanență, pentru a sincroniza procesul de instruire lingvistică.

Educatorul/profesorul care realizează educația lingvistică trebuie să stăpânească în mod temeinic numeroase și variate cunoștințe din domeniile pe care le predă și o înaltă cultură pedagogică, tact pedagogic – abilități esențiale, concretizate în măiestria cu care realizează demersul didactic. Fără un cadru didactic potrivit, realizarea procesului de învățare poate să nu aducă la rezultatele scontate.

➤ *Managementul grupului de copii și adulți*

Pentru realizarea managementului grupului de copii, este necesar să fie create un mediu și o atmosferă propice învățării. În acest sens, rolul decisiv îl are educatorul/cadrul didactic care asigură instruirea lingvistică. Pentru aceasta, trebuie:

- să se stabilească relații pozitive cu preșcolarii și părinții;
- să se propună un număr limitat de reguli, care să fie clare, iar motivele pentru care trebuie aplicate să fie pe înțelesul tuturor;
- să existe o anumită rutină în desfășurarea activităților, ceea ce face ca fiecare copil/adult să știe ce se așteaptă de la el și ce trebuie să facă sau să nu facă în fiecare moment;
- să existe drepturi și responsabilități;
- copiii/adulții trebuie să fie respectați; este necesar să se țină cont de particularitățile individuale ale fiecărei persoane care participă în instruire, de nevoile lor în procesul de învățare;
- să existe un sistem de recompense care pot conduce la dezvoltarea și consolidarea unui comportament corespunzător din partea copiilor – li se pot acorda „steluțe”, stickere, „fețe zâmbitoare”, puncte, note, calificative etc. [18, p. 27]

Shelly Vernon menționează *problemele* pe care le întâmpină mai mulți profesori și educatori care lucrează cu copiii de vârstă preșcolară, subliniind că aceștia sunt atenți doar perioade foarte scurte de timp; uită foarte repede; nu stăpânesc cunoștințele de limbă maternă și nu sunt siguri de acestea; pot să nu fie motivați să învețe; unii sunt prea timizi, le este frică să se manifeste în public (în fața altor copii, a educatorului/profesorului etc.); se dezvoltă în ritmuri foarte diferite, ceea ce face ca și grupurile care sunt omogene la începutul cursului să ajungă, pe parcurs, să fie formate din copii cu diferite niveluri de dezvoltare etc. În acest sens, este nevoie de metode, tehnici de predare și activități de învățare eficiente, și nu de activități prin care doar să le fie umplut copiilor timpul [Apud 18, p. 25].

Specialiștii în domeniu sugerează un șir de soluții pentru rezolvarea acestor probleme, printre care: schimbarea la fiecare 5-10 minute a activității desfășurate în cadrul demersului de învățare a limbii; alternarea activităților dinamice și zgomotoase cu cele statice și liniștite; repetarea, revizuirea și recapitularea permanentă a unităților lingvistice, a instrucțiunilor în cadrul orei etc. De exemplu, se recomandă să se folosească jocuri scurte, pentru a se repeta cuvintele și expresiile învățate; în cadrul activităților, să se utilizeze multe cântecele, versuri ritmate și poezii; să fie propuse activități de modelare, dramatizare etc.

Atmosfera, în procesul de învățare, trebuie să fie prietenoasă și relaxantă, din ea să nu lipsească încurajarea și lauda copiilor, dar și a adulților.

Activitățile trebuie să fie cât mai apropiate de joaca copiilor și să fie pline de mișcare. Se recomandă să fie alese cu mare atenție jocurile în care nu se singularizează un câștigător, dar fiecare câștigă, pentru a evita concurența între copiii preșcolari, stresul, demotivarea învățării.

Orele de educație lingvistică, în învățarea simultană, trebuie considerate o diversitate de experiențe și activități, care presupun înțelegere, toleranță, mobilitate, dar și fermitate. În acest sens, specialiștii în domeniu recomandă să fie stabilite din oficiu, pentru copii, o serie de reguli de bază încă de la primele activități, referitoare la utilizarea limbii de studiu, folosirea și repartizarea resurselor, comportamentul general, regulile în sală.

În activitățile de învățare la nivel preșcolar, nu trebuie să se pună accent pe scris și citit, aceste deprinderi urmând să fie dezvoltate mai târziu, la vârste mai mari; trebuie să ne concentrăm pe ascultare/audiție și înțelegere, pe dezvoltarea vocabularului și achiziția unor structuri simple. De asemenea, trebuie să ne concentrăm asupra dezvoltării vorbirii, începând cu folosirea unui singur cuvânt și a unor structuri sau expresii scurte, în special sub formă de întrebări și răspunsuri; să se evite conceptele abstracte și să se dea atenție lucrurilor și faptelor concrete.

De exemplu, se poate începe cu teme familiare, cum ar fi salutul și răspunsurile la salut, timpul, zilele săptămânii, culorile, numerele, formele, animalele, fructele, alimentele, familia, părțile corpului, hainele, precum și cu expresii și propoziții care se folosesc în vorbirea cotidiană (*bună dimineața, la revedere, vă rog, mulțumesc, doamnă profesoară* etc.). Este necesar să se vadă întotdeauna partea pozitivă a lucrurilor. Mai degrabă, este important să li se spună copiilor ceea ce trebuie să facă mai departe, decât ceea ce nu trebuie să facă. Cadrele didactice trebuie să se pregătească bine pentru fiecare tip de activitate. Dacă în timpul orei ceva nu merge, nu place, nu interesează, activitatea trebuie să înceteze și să se facă altceva; să fie implicați în activitate copiii timizi, ajutându-i să se exprime; să se folosească „obiecte reale” în timpul orei, cum ar fi obiecte de îmbrăcăminte, măști și alte obiecte necesare pentru a pune în scenă jocuri de rol, dramatizări sau povești. Când nu pot fi aduse la oră obiecte reale, se folosesc obiectele care se află în sală sau se aduc imagini, poze, de regulă color, ale obiectelor reale.

În toate activitățile realizate, profesorul de limba română/găgăuză va vorbi cât mai mult timp posibil în limba studiată, în situații contextualizate, pe care copiii le pot înțelege.

➤ *Durata și periodicitatea activităților*

Cercetările în domeniu au constatat că, pentru a se obține rezultate pozitive în învățarea simultană, activitățile didactice integrate trebuie să fie realizate zilnic, cu o durată de la 25 până la 45 de minute maximum per fiecare activitate. În funcție de nivelul grupului, particularitățile individuale ale copiilor, de conținuturile propuse, obiectivele urmărite spre realizare, educatorul/cadrul didactic va decide care este timpul efectiv necesar pentru desfășurarea activității de învățare. Pentru a preveni surmenajul fizic și psihic, se recomandă ca la fiecare 10-15 minute să fie proiectate pauze dinamice, exerciții fizice.

În procesul de învățare simultană a limbilor română și găgăuză, se recomandă ca activitățile să se realizeze zilnic prin alternanță: o zi – în limba română, o zi – în limba găgăuză. Obiectivele și conținuturile învățării ambelor limbi vor fi similare. În cadrul acestor activități, se va urmări dezvoltarea integrală a copilului pe toate domeniile: cognitiv, socioafectiv, psihomotor și atitudinal.

➤ *Mărimea grupului de copii*

Pentru organizarea unui proces de învățare optimă a limbii, este necesar ca copiii preșcolari să fie tratați individual și diferențiat. Din acest motiv, grupurile de copii ar trebui să nu fie foarte mari.

Numărul adecvat de copii în grupă, în viziunea specialiștilor, ar întruni între 12 și 15 copii. Grupele în care sunt înscriși un număr mic de copii nu sunt cele mai propice medii pentru învățare, pentru că prea puțini copii fac dificil procesul de învățare, de exemplu, în desfășurarea unui joc, realizarea unor situații de comunicare etc. Dacă grupele sunt prea numeroase, în multe activități copiii trebuie să lucreze în perechi sau în grupuri mici și nu se poate acorda suficientă atenție tratării individuale. În asemenea cazuri, fiecare activitate necesită pregătire atentă și multă organizare.

➤ *Echipamentul și aranjarea sălii pentru activitățile de instruire lingvistică*

O problemă importantă, în procesul educațional la vârstele timpurii, o constituie amenajarea spațiului în care au loc activitățile planificate. Amenajarea sălii pentru instruirea lingvistică trebuie să fie vie și naturală, să reprezinte un mediu de dezvoltare, de siguranță materială și afectivă pentru copil, dar implicând, totodată, creativitatea, flexibilitatea și competența profesională a educatoarei/ profesorului.

Spațiul constituie contextul material în care se desfășoară învățarea și care trimite permanent mesaje copilului. Dacă copiii vor lua parte la activități eficiente în sală, și mobilierul trebuie aranjat corespunzător, pentru a permite desfășurarea acestora. De obicei, mobilierul se aranjează pentru a permite o maximă comunicare atât între copii, cât și între ei și cadrul didactic.

Spațiul de desfășurare a activităților, pentru copiii de vârstă preșcolară, este banca sau stând jos, pe parchet, covoraș. Scaunele sunt necesare la activitățile manipulative, iar ascultarea unei povești sau interpretarea unui cântecel se face mult mai eficient pe o pernuță, așezată direct pe parchet. Mesele din sala de grădiniță sunt și ele bune de utilizat, aranjate în forme diferite, adecvat specificului activității care se desfășoară. Copiii manipulează diferite obiecte, jucării, desenează, modelează sau confecționează obiecte la mese și, în același timp, discută, folosind, pe cât este posibil, limba pe care o învață.

➤ *Materiale și resurse didactice*

Un pas important în planificare constă în identificarea și elaborarea listei de materiale și resurse didactice necesare pentru fiecare temă prevăzută în curriculum. În procesul de predare-învățare simultană, pot fi folosite diverse suporturi ilustrative (imagini, planșe, postere, pliante, mulaje, diverse articole, fișe etc.), dar și suporturi tehnice: proiector, calculator, magnetofon, televizor etc.

De asemenea, în activitățile tematice pot fi utilizate diverse resurse materiale. De exemplu, pentru tema *La doctor* se poate aranja un spațiu al grupei prin amplasarea pe un cuier a unei bonete și a unui halat, pot fi utilizate jucării *la doctor* (fonendoscop, termometru, pastile, soluții ș.a.), pix, foaie etc.

Nu mai puțin importante sunt materialele necesare pentru realizarea studiului integrat. De exemplu, pentru a învăța cântecul, în cadrul activității, trebuie pregătit CD-ul; pentru a realiza diverse activități de educație plastică, se vor pregăti creioane colorate, pensule, acuarele, plastilină etc.

7.4. Strategii de dezvoltare a limbajului în procesul de învățare simultană

Procesul de formare a limbajului, în învățarea simultană, trebuie să se axeze pe metode active și interactive, accentul fiind pus cu prioritate pe jocul didactic, care trebuie să aibă drept condiție fundamentală folosirea limbii-țintă.

Este necesar ca strategiile de învățare să se adapteze la particularitățile învățării individului și ale grupului de copii, prin stimularea și corelarea relațiilor interindividuale și încurajarea învățării experiențiale. Condiția necesară diferențierii și individualizării este cunoașterea caracteristicilor individuale ale fiecărui copil, care se manifestă ca particularități ale vârstei și ca particularități individuale.

▲ Jocul didactic

Jocul didactic este o metodă activ-participativă care plasează copiii într-o situație ludică cu caracter de instruire. Învățarea realizată prin activități de joc este agreabilă, interesantă, creează o atmosferă de bună dispoziție și destindere.

În organizarea și realizarea jocului didactic, cadrul didactic trebuie să respecte un șir de *condiții*:

- acțiunile de joc trebuie planificate din timp, iar pe parcurs trebuie să fie dirijate acțiunile spontane;
- să fie precizate obiectivele didactice;
- jocurile trebuie să corespundă vârstei și numărului de jucători;
- trebuie să se respecte o anumită succesiune la explicarea acțiunilor de joc;
- trebuie să se folosească ilustrativitatea, să fie practică „mișcarea de probă” în procesul educației;
- acțiunile trebuie să fie distractive, atractive și interesante până la finele jocului;
- acțiunile de joc trebuie să fie întreținute permanent în componența situațiilor de joc, astfel încât copiii să simtă că se joacă, dar nu învață;
- jocurile trebuie să trezească emoții, interese corespunzătoare acțiunilor de joc.

Structura jocului didactic cuprinde: *situația premergătoare jocului; situația de joc; sarcina instructivă și cea de joc; regulile de joc; acțiunile de joc; rezultatul instructiv-educativ și rezultatul jocului.*

În procesul de educare a limbajului la etapa preșcolară, se pot folosi diverse **tipuri de jocuri**, clasificate după un șir de criterii:

a) după forma comunicării, prin prisma raportării la nivelul comunicării:

- ✓ **jocuri didactice verbale orale/scrise** (realizate în comunicarea orală/scrisă, în special la nivel verbal): *Cuvântul interzis, Cum este..., Telefonul fără fir, Cine și ce face, Completează cu imaginea potrivită, Ghici cine vine, Amintiri dintr-o poveste etc.;*
- ✓ **jocuri didactice nonverbale** (realizate prin gestică, mimică, direcția privirii ș.a. – jocuri de imitație simplă): *Mim, Ghiciți după mimare obiectul/persoana/animalul, Ghiciți acțiunea, Puzzle cu mișcări/gesturi, Ce face, Recunoașteți personajul etc.;*
- ✓ **jocuri didactice mixte** (combinat): *Televizorul fără ecran, Mergem în călătorie..., Fără da, fără nu, Cine intrusul?, Proba zâmbetului, Proba tristeții etc.;*

b) după conținuturile învățării:

- ✓ **jocuri didactice de comunicare:** *Cum ne salutăm, Cum ne luăm rămas-bun, Răspunde la întrebări, Descrie obiectul/imaginea, Ce văd?, Găsește diferențele între două imagini etc.;*

- ✓ **jocuri didactice lingvistice**, divizate conform domeniului limbii:
 - **jocuri fonetice/fonologice**: *Ce-ai auzit?, Spune după mine, Repetă după mine, Jocul sunetelor, Căsuța sunetelor, Cum face...?, Cu ce sunet începe...?, Găsește obiectele/imaginile care încep cu sunetul..., Jocul silabelor, Telefonul stricat* etc.;
 - **jocuri lexicale**: *Să alintăm cuvintele, Jocul/lumea piticilor/lumea uriașilor, Dicționarul primăverii/verii/toamnei/iernii, Găsește cuvântul în plus, Familia lui..., Găsește perechea, Lădița fermecată, Ascultă și potrivește* etc.;
 - **jocuri morfologice**: *Eu spun una, tu spui multe, Eu spun multe, tu spui una, Al/a cui este?, Cum este...?, Cine face?, Ce face?, Roata vremii/Azi, ieri, mâine..., Când ai făcut/faci/vei face așa?/, Cu cine?, Cu ce?, Comparați obiectele* etc.;
 - **jocuri sintactice**: *Continuă propozițiile, Ce și unde este?, Cine și ce face?, Este – nu este* etc.;
- ✓ **jocurile didactice literare** se referă la sfera poveștilor/textelor literare: *Ridichea, Capra cu trei iezi, Gogoașa, Recunoaște personajul/povestea, Din ce poveste este personajul?, Restabiliți imaginile din poveste* etc.;

c) după forma de organizare a activității:

- ✓ **jocuri didactice individuale**: *Potrivți imaginile, Imagini încurcate, Puzzle, Loto, Bingo, Povești/imagini/planșe amestecate* etc.;
- ✓ **jocuri didactice colective/frontale**: *Eu spun una, tu spui multe, Spune altfel, Lupul și vânătorii, Obiecte pierdute, Personajul intrus, Prindem fluturi* etc.;
- ✓ **jocuri didactice realizate în grup**: *Compunem o poveste, În vizită la prieteni, Spune mai departe, Să așezăm cartonașele* etc.;

d) după etapa demersului instructiv-educativ, din perspectiva valorii funcționale, se disting:

- ✓ **jocuri didactice de descoperire de noi cunoștințe**: *Cum se numește?, Cine este?, Cum este?, Este..., nu este...*;
- ✓ **jocuri didactice de captare a atenției**: *Unde este?, Ghici cine...?, Mim, Bagheta fermecată, Ce știm despre...* etc.;
- ✓ **jocuri didactice de (re)actualizare, fixare, (re)sistematizare a cunoștințelor asimilate anterior**: *A/al cui este...?, Alintă..., Așază la locul potrivit, Așază culoarea potrivită, Acvariul* etc.;
- ✓ **jocuri didactice evaluative**: *Întreabă, numește, răspunde!, Jocul micilor educatori, Da-nu, Îndreaptă greșeala, Bilă albă-bilă neagră-bilă... gri* etc.;

e) după materialul didactic utilizat (sau nu):

- ✓ **jocuri cu materiale didactice/intuitive**: *Reconstituiri de imagini, Loto, Puzzle, Săculețul fermecat, jocuri-dramatizări cu decor* etc.;
- ✓ **jocuri fără materiale didactice**: *Da și/sau nu, Este ca..., Spune cum este, Spune ce fac, Telefonul fără fir* etc.;

f) după gradul de implicare a cadrului didactic:

- ✓ **jocuri didactice dirijate** (de către educator/profesor): *Repetă după mine, Îndreaptă greșeala, Să vorbim corect, Unde s-a oprit roata?* etc.;

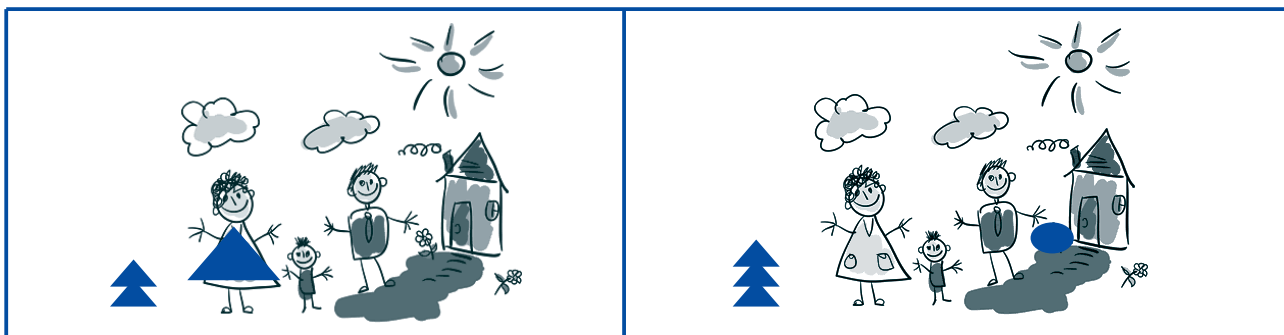
- ✓ **jocuri didactice semidirijate:** *Ce știi despre...?, Săculețul cu jucării, Spune repede și bine, Spune mai departe, Recunoașteți personajul/povestea etc.*

Dirijarea activităților de joc se realizează prin respectarea următoarelor **etape**:

- **introdactiv-pregătitoare** – este menită să capteze atenția copiilor, să trezească interesul și dorința copiilor de a se juca;
- **funcțională** – asigură realizarea funcțiilor tuturor componentelor structurale ale jocului didactic: familiarizarea copiilor cu elementele jocului și desfășurarea propriu-zisă a jocului (precedată de „jocul de probă”);
- **finală** – încheierea jocului didactic și totalizarea rezultatelor jocului.

De exemplu:

- **Jocul 1. Punguța fermecată.** Ghici ce este în punguța fermecată. Numește/descrie obiectul extras.
- **Jocul 2. Cine găsește mai repede?** Priviți și comparați. Găsiți cinci diferențe între cele două imagini.



- **Jocul 3. Loto.** Ascultați cuvântul și acoperiți cu fișa albă obiectul pe care îl denumește.



▲ Conversația

Conversația este metoda didactică realizată printr-o succesiune controlată de întrebări și răspunsuri, în vederea achiziționării/fixării/evaluării noilor conținuturi.

Conversația cunoaște două forme de realizare: *conversația catehetică* și *conversația euristică*.

Conversația euristică stimulează gândirea copiilor și este valorificată în descoperirea noilor cunoștințe.

Conversația catehetică se adresează memoriei copiilor, capacității de a reproduce anumite cunoștințe.

La etapa preșcolară, este frecvent utilizată *conversația-joc*, care se realizează prin plasarea copilului în diverse situații, contexte comunicative, în care el acționează de pe poziția de emițător de întrebări, dar și de receptor al acestora (având ca sursă adultul sau un copil).

În procesul utilizării metodei conversației, o atenție deosebită trebuie acordată calității întrebărilor, atât în planul conținutului, cât și al formei. Întrebările trebuie să fie formulate clar, concis și prezentate într-o succesiune logică (întrebări simple-întrebări complexe; întrebări reproductive-întrebări productive; întrebări generalizatoare-întrebări de detaliu; întrebări de conținut-întrebări auxiliare/de extindere etc.); într-un limbaj (vocabular) adecvat vârstei copilului, particularităților lui individuale, cu respectarea formei și normei limbii literare române/găgăuze, cu un contur intonațional precis, care ar fi un model pentru copii etc.

De exemplu:

Activitatea 1: Priviți imaginile. Formați dialoguri după model.

Model:

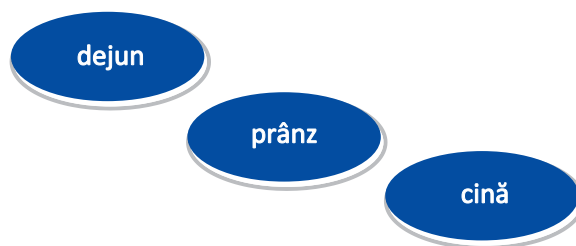
- Ai nevoie de pensulă la ora de desen?
- Da, am nevoie de pensulă. Dar tu?
- Și eu am nevoie de pensulă la ora de desen.



Activitatea 2: Întrebați și răspundeți.

Model:

- Ce mănânci la dejun?
- La dejun, mănânc terci și pâine cu salam.
- Ce bei la dejun?
- La dejun, beau ceai.



▲ **Observația**

Observația este o metodă care constă în identificarea, în procesul receptiv-senzorial, a particularităților specifice ale unui obiect, fenomen al naturii, proces, ale unei ființe, stări, acțiuni etc., cu scopul descoperirii unor particularități, informații, conținuturi.

Observația poate fi realizată în diverse maniere: *dirijată*, *semidirijată* sau *independentă*. La etapa preșcolară, de regulă, copiii sunt ghidați de cadrul didactic în observarea și descoperirea de informații/conținuturi.

Valorificarea acestei metode dezvoltă capacitatea copiilor de „a investiga” (a descoperi anumite elemente ale unui obiect, fenomen, ale unei ființe etc.), dar și stimulează curiozitatea acestora, dezvoltă puterea de concentrare pe anumite acțiuni/conținuturi, de cultivare a răbdării, a spiritului de observație etc. [10, p. 141].

Timpul alocat metodei date trebuie să fie în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

Metoda observației, utilizată la etapa preșcolară, implică, de regulă, identificarea unui element sau a anumitor elemente; de exemplu, culoarea, mărimea, forma, gustul etc., și nu a tuturor caracteristicilor a ceea ce se supune observației. Aici, se cere să remarcăm că este necesar a avea în vedere observarea multisenzorială a obiectelor/ființelor/imaginilor. De exemplu: *Observă, este un măr sau o pară?*; *Observă cum fac eu/observă cum spun eu*; *Observă ce este în cameră*; *Observă și spune unde sunt obiectele* etc.

Dirijarea observației poate fi realizată atât prin valorificarea elementelor verbale (întrebări, sublinieri, sugestii etc.), cât și nonverbale (mimică, gesturi).

▲ Descrierea

Descrierea este o metoda didactică ce presupune prezentarea organizată, sistematică a elementelor unui obiect, fenomen al naturii, ale unei ființe etc.

Descrierea se realizează în baza observației, prin care copilului/adultului i se cere să verbalizeze ceea ce a văzut, simțit, sesizat etc. Pot fi descrise atât obiectele/imaginile reale, cât și cele desenate, prezentate pe planșe, în filme, desene animate etc. De exemplu, *Describe persoana, animalul, obiectul, locul pe care îl vezi*; *Describe ce simți când bei suc de mere*; *Describe ce vezi pe imagine* etc. De regulă, în procesul descrierii, copilului trebuie să i se prezinte un „algoritm” de lucru, etapele descrierii.

De exemplu: *Privește, atinge și descrie mingea.*
(se prezintă mingea)

Model.

- Ce este aceasta?
- Aceasta este o minge.
- Cum este mingea?
- Mingea este colorată (rotundă, mare, mică, nouă, veche, frumoasă, tare, moale).
- Ce face mingea?
- Mingea sare (saltă, intră în plasă).
- Îți place să te joci cu mingea?
- Da, mie îmi place să mă joc cu mingea.

Mingea mea

Aceasta este o minge.
Mingea este mică, colorată și moale.
Mingea sare.
Mie îmi place să mă joc cu mingea.

▲ Povestirea

Povestirea este o metodă didactică ce constă în prezentarea, prin narare, a unei succesiuni de elemente.

În activitățile de educare a limbajului la etapa preșcolară, se recomandă respectarea unor anumite principii în procesul valorificării metodei povestirii: *principiul accesibilității* (vocabularul utilizat, conținutul textelor/al episoadelor trebuie să fie în concordanță cu vârsta copiilor, nivelul lor de dezvoltare); *principiul implicării active, subiective* (ca trăire redată/transmisă, ca stare de spirit generată/creată) a povestitorului și a ascultătorilor în derularea „povestirii”; *principiul deschiderii*

(povestirea trebuie să creeze premise pentru realizarea activităților de analiză, interpretare, redare, comparare a personajelor, episoadelor etc.) [11, p. 58].

Metoda povestirii, la etapa preșcolară, poate fi realizată prin diverse modalități: *povestirea propriu-zisă*, *repovestirea* (în baza imaginilor, obiectelor, secvențelor verbale etc.), *povestirea cu început dat*, *repovestirea* (cu modificarea unor elemente de subiect/personaje etc.).

▲ Desenul

Desenul este o metodă didactică ce constă în redarea într-o formă plastică a limbajului verbal.

Metoda dată reprezintă o formă alternativă de comunicare pentru preșcolari (și nu numai), utilizată ca mijloc de exprimare.

Folosirea desenelor în cadrul activităților instructiv-educative reduce stresul, motivează, încurajează copiii să se manifeste prin desen, să exprime ceea ce simt, gândesc. Acest lucru este extrem de important mai ales la etapa inițială, în situația în care limbajul verbal al copiilor încă nu este dezvoltat. De exemplu: *Desenează personajul preferat/imaginea preferată din poveste, o felicitare pentru mama, un măr/un copac/un copac cu mere, locul/anotimpul preferat; desenează după dictare* etc.

Desenul poate fi utilizat și ca mijloc de evaluare a limbajului, din moment ce reprezintă nu doar activitatea în sine, dar și produsul acesteia, care poate furniza diverse informații despre copil (capacitatea de concentrare, gradul de atenție, înțelegere, preferințele, maniera de prezentare a realului etc.) [10, p. 103].

VIII. EVALUAREA COMPETENȚELOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE SIMULTANĂ

Evaluarea este o componentă importantă a procesului de învățământ, care permite luarea unor decizii de reglare, ameliorare și perfecționare a activității preșcolarului. Ea este punctul final într-o succesiune de evenimente: 1) stabilirea scopurilor; 2) proiectarea și realizarea programului; 3) măsurarea rezultatelor; 4) aprecierea lor. În baza evaluării, va fi reluat procesul de realizare a obiectivelor educației, astfel încât evaluarea are rolul unei legături, al unei conexiuni inverse, al unui feedback operativ între etapa parcursă și cea următoare. Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci și ca o cale de perfecționare.

Evaluarea nu este o etapă suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. În procesul evaluării activităților preșcolarelor, trebuie să se țină cont de specificul acestei activități, care constă în:

- extinderea acțiunii de evaluare de la verificarea și aprecierea rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a copiilor, ci și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare;
- luarea în calcul și a altor indicatori, precum conduita, personalitatea copiilor, atitudinile etc.;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea celor negative;
- transformarea copilului într-un partener permanent al educatorului prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată;
- raportarea rezultatelor la obiectivele definite și la evoluția societății etc.

Evaluarea preșcolară, pe lângă măsurarea și aprecierea competențelor ce vizează limbajul dobândit de copii, în cadrul învățării simultane, urmărește și aspectele formative ale muncii cadrului didactic, concretizată în modalitățile de abordare a schimbării, în atitudinile și comportamentele dobândite de copilul preșcolar prin procesul de învățare. Ea reprezintă un ansamblu de activități determinate de obiectivele formulate în curriculum. Din punctul de vedere al *educatorului*, funcțiile evaluării vizează:

- culegerea de informații cu privire la măsura în care au fost realizate obiectivele stabilite;
- controlul activității desfășurate;
- stabilirea eficienței organizării, structurării, accesibilizării conținutului, a alegerii strategiei adecvate grupei sau indivizilor din grupă;
- descoperirea unor lacune, dificultăți, rămăneri în urmă, pentru ca, pe baza lor, să se elaboreze un program de recuperare (cu întregul grup, în grupuri mici sau individual);
- anticiparea, proiectarea, organizarea și conducerea științifică, eficientă a secvențelor de instruire.

Pentru *preșcolar*, funcțiile specifice ale evaluării sunt:

- îl ajută să fixeze, să consolideze și să rețină cunoștințele prin repetare și întărirea pozitivă pe care evaluarea o determină, să le integreze în sisteme;
- îi mărește încrederea în forțele proprii și-i descurajează comportamentele negative;
- îi susține interesul pentru cunoaștere, stimulându-i și dirijându-i învățarea;

- contribuie la formarea capacității de autoapreciere și la stimularea tendinței de autoafirmare;
- contribuie la întărirea legăturii grădiniței cu familia.

Diversitatea situațiilor didactice, obiectivele variate ale evaluării presupun aplicarea unor strategii diferite, care să mijlocească procesul evaluativ. Astfel, în grădiniță sunt utilizate următoarele forme de evaluare:

1) *Evaluarea inițială*, care constă în aprecierea nivelului general al cunoașterii limbilor de către copil la etapa incipientă de învățare, nivelul de la care se pleacă într-o acțiune educativă. Constituie o premisă determinantă în proiectarea demersului didactic și o condiție a reușitei acestuia. Totodată, rezultatele evaluărilor inițiale devin și nivel de comparare a rezultatelor obținute pe parcurs cu nivelul de plecare. Important este să se compare nivelul de realizare a acelorași obiective.

Evaluarea se desfășoară oral sau grafic și stabilește un diagnostic real și obiectiv.

2) *Evaluarea formativă (continuă)* ajută la prevenirea unor distorsiuni în învățare, provenite din surse afective (nesiguranță, încredere nejustificată, indiferență). Evaluarea formativă are implicații atât în activitatea cadrului didactic, cât și în cea a copilului, care va învăța mai eficient, dacă beneficiază de rezultatele evaluării, dacă înțelege semnificația evaluării. Este o evaluare continuă. Această formă de evaluare o găsim în derularea tuturor activităților curente din cadrul grădiniței, care operează în diferite forme:

- observarea continuă a comportamentului copiilor, surprinderea reacțiilor pe care ei le au la solicitări diverse, semnalarea progreselor pe care le obțin prin trecerea de la o sarcină la alta;
- recompensarea succeselor pe care le obțin copiii în învățare prin formule de genul: *bravo!*, *foarte bine!*;
- atitudinile de sprijin, de încurajare pentru depășirea anumitor obstacole și dificultăți de învățare prin formulele: *Poți și mai bine!*, *Mai încearcă o dată!*.

Evaluarea face parte din procesul de învățare a copiilor și îi stimulează pentru învățare.

3) *Evaluarea sumativă* este tipul de evaluare prin care se constată nivelul de performanță atins în raport cu anumite exigențe de formare, care au fost stabilite la începutul unei perioade mai lungi de învățare (temă, semestru, an). Constatările se exprimă în calificări atribuite copiilor, clasificări sau promovări ale acestora. În grădiniță, putem vorbi despre evaluarea inițială în momentul venirii copilului în instituție și despre evaluarea finală la părăsirea acesteia, când trebuie să i se completeze fișa psihopedagogică finală (profil de personalitate, inventar de cunoștințe, interese și posibilități de învățare), pentru a se recomanda înscrierea la școală.

În pregătirea pentru evaluare, la grupa pregătitoare, se vor avea în vedere:

- a) realizarea atmosferei corespunzătoare;
- b) stabilirea nivelului minim de performanță la data evaluării, având în vedere nivelul minim de la sfârșitul semestrului;
- c) alegerea tipului de evaluare și a categoriei de itemi folosiți.

În fiecare secvență educațională, cadrul didactic preia unele dintre obiectivele din curriculum, le adaptează particularităților copiilor și situațiilor de învățare, le ordonează liniar și ierarhic, pentru a le înscrie în logica didactică.

Pentru ca evaluarea să fie posibilă, cadrul didactic:

- ✓ va descrie pentru sine și pentru copil modalitățile în care se va manifesta comportamentul scontat, prin care se exprimă fiecare obiectiv, condițiile în care se așteaptă ca acesta să apară și nivelul de performanță al achizițiilor (minime, medii, maxime);
- ✓ va recurge la metode și instrumente de culegere de date care conduc la rezultate cantitative;
- ✓ va prelucra datele calitativ, prin raportare la obiective;
- ✓ va fi tolerant în manifestările de egocentrism, subiectivism, față de supraaprecierea rezultatelor proprii sau ale prietenilor.

În evaluarea copiilor preșcolari, nota este exclusă.

Întrucât domeniul se referă la învățarea limbilor română și găgăuză, cele mai multe **probe** vor fi orale și pot consta din: dialoguri, conversații, jocuri de rol, organizarea unor situații diverse de comunicare etc. Mai rar, în aceste evaluări pot fi și sarcini de genul: *Colorați desenul care...*, *Desenați... și comentați...*, *Încercuiți în desenele de mai jos...* etc., dar să nu scăpăm din vedere obiectivul evaluării „măsurarea nivelului exprimării” și să acordăm atenție doar realizării sarcinii grafice sau scrise. Înainte de a colora, preșcolarul trebuie să pronunțe cuvinte, pentru că acest aspect îl evaluăm.

Așadar, în funcție de specificul vârstei preșcolare și al domeniului privind învățarea simultană a limbilor (română și găgăuză), drept metode de evaluare pot fi:

Conversația (dirijată sau semidirijată) axată pe problemele care ne interesează, ale cărei rezultate sunt apoi prelucrate și sistematizate.

De exemplu: Tema *Cel mai bun povestitor*

Preșcolarii li se pot adresa următoarele întrebări:

- Cine a scris povestea „Fata babei și fata moșneagului”?
- Ce alte povești a mai scris Ion Creangă?
- Care sunt personajele din povestea „Fata babei și fata moșneagului”?
- Câte fete sunt în poveste?
- Cum era fata moșneagului? Dar fata babei?
- Pe cine întâlnesc pe drum cele două fete?
- Care sunt personajele pozitive din această poveste? De ce?
- Dar cele negative? De ce? etc.

Testul este o probă standardizată, care furnizează informații despre diferite domenii ale vieții.

De exemplu: Tema *Animale domestice*







Itemi cu alegere duală

Cum este corect?

- Am mâncat cireșe roșu. sau Am mâncat cireșe roșii.*
- Privim o ilustrație. Profesorul formulează două propoziții. Una este în legătură cu ilustrația, cealaltă, nu. Copilul o alege pe cea corectă etc.*

Itemi cu alegere multiplă

Unește imaginea fiecărui animal cu imaginea hranei corespunzătoare.

Adevărat sau fals?

Tema *Legume și fructe*

Colorează pătrățelul cu albastru, dacă este adevărat, și cu gri, dacă este fals.

1. Merele sunt legume.		
2. Castraveții sunt verzi.		
3. Roșiile cresc în copaci.		

Studiu de caz

Tema *Ana și chibriturile*

„- Ana, să nu te mai joci cu chibriturile, spuse mama. Sunt foarte periculoase. Poți lua foc. Copiii nu trebuie să se joace cu ele! Dar fetița nu voia să audă cuvintele mamei. Era atât de curioasă să vadă

cum arde un băț de chibrit! Ce poate fi periculos?, se întreba fetița. Doar sunt mare! Voi aprinde un chibrit, apoi, după ce va arde puțin, îl voi stinge repede, voi pune chibritul la loc, iar mama n-o să-și dea seama că am pus mâna pe el. Mare i-a fost mirarea mamei, când a intrat în casă și a văzut perdeaua în flăcări. A aruncat repede apă și a reușit să stingă focul. Speriată, fetița și-a promis că niciodată nu va mai nesocoti sfatul mamei.”

Întrebări:

- Despre ce este vorba în cazul prezentat?
- Ce a sfătuit-o mama pe Ana?
- Ce a făcut fetița?
- Cum a reacționat mama, când a văzut perdeaua în flăcări?
- De ce credeți că a luat foc perdeaua?
- A greșit fetița sau nu? De ce?
- Ce s-ar fi putut întâmpla, dacă nu ar fi venit mama?
- Imaginați-vă un alt final posibil.
- De ce trebuie să ascultăm de sfaturile părinților noștri?

Sunt folosite pe larg și următoarele metode:

Metoda observației facilitează obținerea unei părți însemnate de date despre preșcolar prin observarea comportamentului în condiții obișnuite (uneori și provocate, în condiții anume create, pentru a fi evidențiate unele aspecte ambigue ale comportamentului).

Convorbirea este un dialog între educator și copil după un plan de întrebări, urmând consemnarea răspunsurilor și interpretarea lor.

Dialogul cu copilul și cu părinții, realizat pentru cunoașterea dezvoltării psihofizice, a nivelului de cunoaștere, a deprinderilor preșcolarelor.

Studiul produselor activității. Se comentează desene, obiecte confecționate, colaje, picturi, modele ș.a.

Jocurile și activitățile copiilor. Se evaluează împreună cu alte activități comune, deoarece este dificil să determinăm cât, din performanțele copiilor, se datorează fiecărei forme de activitate.

Acestea, împreună cu cele menționate mai sus, fac posibilă evaluarea, eficientizând procesul educativ.

Deoarece activitatea din grădiniță are preponderent caracter formativ-educativ, cu finalități de perspectivă, care nu se pot concretiza pe termen scurt, ci într-o viziune de construcție pas cu pas, în colaborare cu alți factori (familia, școala, mediul, societatea), îndeosebi în cazul învățării simultane a două limbi, evaluarea este fragmentară, incompletă, unele rezultate apărând mai târziu.

Evaluarea preșcolarelor este dificilă și permite doar prognoze pe termen scurt, dar este importantă și necesară pentru educator și copii, pentru cunoașterea nivelului atins în dezvoltarea personalității, care este departe de cristalizare, pentru individualizare și eficiență în activitate.

Preșcolarii trebuie evaluați unul câte unul, cadrul didactic trebuie să rețină ce a spus copilul; nu se poate relua corectarea, ca în lucrările scrise. Creativitatea, spontaneitatea, independența, spiritul critic, modul de autoevaluare sunt mai dificil de supus unei evaluări obiective.

Important este ca, la finele fiecărei activități, preșcolarii să-și îmbunătățească rezultatele, să se comporte conform regulilor stabilite de comun acord. Astfel, prin toate aceste forme de evaluare și metode de apreciere a rezultatelor, preșcolarii devin, treptat, capabili să se autoaprecieze, să descopere ce au făcut bine, corect, ce achiziții noi au, dar și ce lacune trebuie completate. De asemenea, părinții vor putea afla rezultatele evaluării prin întâlniri periodice, prin participare la activitățile copiilor, prin intermediul desenelor, fișelor, felicitărilor, tablourilor confecționate de copii și părinți, sporind, astfel, preocuparea acestora pentru munca educativă și atrăgându-se susținerea părinților, în calitate de parteneri, în educație.

Evaluarea dezvoltării limbajului și a comunicării copiilor din grupele pregătitoare va contribui la orientarea și optimizarea procesului educațional din clasa I.

RECOMANDĂRI

Cum pot cadrele didactice și părinții să-i ajute pe copii în învățarea simultană a limbilor?

1. Demonstrează un sentiment de mândrie și o atitudine pozitivă față de limbile română și găgăuză. Indiferent de contextul și mediul în care evoluează copilul, este important ca părinții, cadrele didactice să demonstreze un sentiment de mândrie și o atitudine pozitivă față de folosirea acestor limbi.

2. Comunică cu copilul tău în fiecare zi. Cel mai important, pentru a încuraja dezvoltarea limbajului unui copil, este să vorbești cu el zilnic.

3. Ajută-l să stăpânească limba lui maternă. Vorbește cu copilul în limba maternă. Fii un model mai bun pentru el, atunci când utilizezi limba pe care o cunoști cel mai bine. Cu cât mai bine va stăpâni copilul limba maternă, cu atât mai ușor îi va fi să învețe o altă limbă.

4. Dă dovadă de răbdare. Nicio limbă nu se învață într-un timp scurt. Este posibil ca copilul să vorbească o limbă foarte puțin sau deloc o perioadă scurtă de timp. Treptat, el începe să înțeleagă cuvintele și frazele pe care le aude. Ulterior, devine capabil să facă propoziții scurte, chiar dacă uneori acestea sunt prost construite.

5. Ajută și încurajează copilul în orice încercare, în orice situație.

6. Oferă posibilitate copilului să audă permanent limba învățată. Pentru un copil, ca să vorbească fluent în două limbi, trebuie să le audă de multe ori și să aibă posibilitatea de a vorbi, de a se exprima în aceste limbi.

7. Citește povești în limbile română și găgăuză. Acesta este un mod eficient și distractiv de stimulare a însușirii limbii.

8. Promovează învățarea limbilor. Când cei doi părinți vorbesc aceeași limbă, pentru a promova bilingvismul, este nevoie de unele acțiuni planificate și de efort. Părinții trebuie să convină asupra unei strategii care să încurajeze copilul lor să învețe o altă limbă. De exemplu, cina este întotdeauna în limba engleză, baia se face cu mama în limba română, jocurile de sport cu tata se fac doar în găgăuză. Se recomandă ca părinții să nu amestece limbile în aceeași propoziție, atunci când vorbesc cu copilul lor.

9. Participă la acțiuni sociale, evenimente comunitare și la alte activități ce reunesc oameni care vorbesc limbile română și găgăuză. Acest lucru i-ar permite copilului să exerseze și să înțeleagă utilitatea și importanța celor două limbi.

10. Încurajează-l să vorbească limbile română și găgăuză în diferite situații; de exemplu, în vizită la medic, la bibliotecă, teatru etc., ceea ce-i va facilita comunicarea. Oferiți-i cât mai multe **condiții de comunicare.** Oferă-i posibilitatea să exploreze.

11. Citiți împreună cărți, vizionați filme, ascultați muzică în limbile română și găgăuză. Aceste activități vor îmbunătăți abilitățile lingvistice ale copiilor și vor stimula înțelegerea interculturală.

12. Fă vizite și călătorește. Vizitați rudele care vorbesc limba română sau găgăuză, pentru a comunica în aceste două limbi.

13. Încurajează-ți copilul să vorbească mult, chiar dacă face greșeli, fără să se simtă jenat. Multor copii le este teamă să nu comită gafe, însă cea mai bună modalitate de a vorbi fluent într-o limbă este s-o vorbești cât mai mult.

14. Folosește metoda *Ascultarea repetată pe fundal*. Anii de experiență în domeniu au demonstrat că ascultarea repetată pe fundal, acasă, este un instrument care îl ajută pe copil să învețe limba. Ascultarea repetată pe fundal nu necesită înțelegere. La început, copilul nu înțelege ce aude, dar va asculta în timp ce mănâncă, se joacă, se spală sau se pregătește de culcare. În acest fel, creierul este stimulat în mod repetat. Până la vârsta de 7 ani, se formează căile neuronale și creierul are un nivel ridicat de plasticitate, ceea ce le oferă micuților posibilitatea de a învăța limbile străine la fel de ușor ca și limba maternă.

BIBLIOGRAFIE

1. Anul European al Limbilor 2001: Celebrarea diversității lingvistice. Raport al Consiliului Europei, 2001.
2. Bocoș, M., *Teoria și practica instruirii și evaluării*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003.
3. Bidu-Vrânceanu, A, Călărașu, C., *Dicționar general de științe. Științe ale limbii*, Editura Științifică, București, 1997.
4. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Strasbourg, 2003.
5. *Cartea educatoarei, Instrucție și educație*, Garamond, Cluj-Napoca, 2000.
6. Constantinovici, E., Cucu, L. et al., *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*, Chișinău, 2003.
7. Cucuș, C., *Pedagogie*, Polirom, Iași, 2006.
8. Cummins, J., *Bilingvismul și însușirea unei a doua limbi* (<http://altera.adatbank.transindex.ro/pdf/15/002.pdf>).
9. Ferréal, G., Jucquois, G., *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale*, Polirom, Iași, 2005.
10. Hobjilă, A., *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului (etapa preșcolară)*, Institutul European, Iași, 2008.
11. Ezechil, L., *Prelegeri de didactică generală*, Paralela 45, Pitești, 2003.
12. Ichim, O., Olariu, F., „La Charte Européenne du plurilinguisme – moyen de préserver les identités nationales”, în *La francophonie et la nouvelle identité européenne*, Editura Universității „A.I. Cuza”, Iași, 2008.
13. Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare (<https://profesoriiineranti.wordpress.com>).
14. Lavric, M., *Metodica dezvoltării vorbirii preșcolarilor*, Lumina, Chișinău, 1985.
15. Little, D., Perclova, R., *Portofoliul European al Limbilor. Ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
16. Negrescu-Babuș, I., *Bilingvismul precoce, un fenomen de limbi în contact* (<http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A6601/pdf>).
17. Parea, E., „Specificul psihopedagogic și psiholingvisării vorbirii”, în *Limba Română*, nr. 4-6, anul XIV, 2004.
18. Popoiag-Olaru, G., *Variatatea situațiilor de învățare și diversificarea metodelor de instruire în predarea limbii engleze în cadrul învățământului preșcolar*. Teză de doctor (rezumat), Universitatea din București, 2009.
19. *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă în ciclul primar*. Coord. E. Platon, D.V. Burlacu, I.S. Sonea, Casa Cărții, Cluj-Napoca, 2011.
20. *Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA MATERNĂ MAGHIARĂ pentru scolile sau clasele cu elevi aparținând minorității naționale maghiare care studiază în limba română în clasa pregătitoare, clasele I – a II-a* (<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2015/Noutati-05/>).

21. *Româna ca limbă străină – între metodă și impact cultural*. Coord. L. Braniște, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2008.
22. Șerbănescu, A., *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor*, Polirom, Iași, 2007.
23. Tremblay, Ch., „Plurilinguisme et langue maternelle”, în *Români majoritari/Români minoritari: Interferențe și coabitări lingvistice, literare și etnologice*, Alfa, Iași, 2007.
24. Voiculescu, E., *Pedagogie preșcolară*, Aramis, București, 2001.
25. Vrânceanu, M., Turchină, T. et al., *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate*. Ghid pentru educatori, Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 2013.
26. Vrăsmaș, E., Guranda, O. et al., *Educație timpurie individualizată. UNICEF – Moldova*, Carer, Chișinău, 1999.
27. Лосева, А.А., *Особенности речевого развития двуязычных коммуникантов дошкольного возраста* (www.pglu.ru/lib/.../VII/uch_2010_VII_00042.pdf).
28. Протасова, Е., Родина, Н., *Методика обучения дошкольников иностранному языку* (www.mgu-russian.com/download.php).
29. Baboglu, N., Baboglu, I., *Dicționar găgăuz-român/român-găgăuz*, Lumina, Chișinău, 1998.
30. Cebotari, P., Dron, I., *Dicționar găgăuz-rus-român*, Pontos, Chișinău, 2002.

**Editura
„GraficDesign“ SRL
Tel,: 022-53-61-03; 068 444447**