UNIVERSITATEA DIN BUCUREŞTI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI,
Filiala Buzău

LUCRARE METODICO-ŞTIINŢIFICĂ PENTRU OBŢINEREA GRADULUI DIDACTIC I

PROIECTAREA ȘI DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢILOR INTEGRATE

GHID METODIC

AUTOR,
Prof. înv. preşc. Petre (div. Tucă) Maria Georgiana
Prof. înv. preşc. Popa Georgeta
Grădiniţa cu Program Prelungit nr. 10, Buzău

Buzău,
2025

Coordonatori:
Prof. Educaţie Timpurie: Tucă Maria Georgiana
Prof. Educaţie Timpurie: Popa Georgeta
Colectivul de redacţie:
Prof. Educaţie Timpurie: Tucă Maria Georgiana
Prof. Educaţie Timpurie: Popa Georgeta
Tehnoredactare:
Prof. Educaţie Timpurie: Tucă Maria Georgiana
Coperta:
Prof. Educaţie Timpurie: Tucă Maria Georgiana

AVIZAT,
Inspectoratul Şcolar Judeţean Buzău
Inspector Școlar General,
Prof.dr. Daniela Palcău

Inspector Educaţie Timpurie,
Prof. Cristina Ivan

CUPRINS

ARGUMENT…….pag. 5.
CAPITOLUL I: PROIECTAREA ŞI DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢILOR INTEGRATE
I.1. Perspective de analiză a proiectării didactice ……..……...……pag. 7.
I.2. Proiectarea didactică integrată: argumente, particularități……..pag. 9.
I.3.Etapele proiectării didactice…..…….……..…….pag. 10.
I.4. Schimbări în proiectarea didactică determinate de reforma curriculum-ului pentru educaţia timpurie.....pag. 11.
I.5. Dincolo de discipline: integrarea curriculumului ……...……pag. 12.
I.5.1. Semnificaţiile integrării……...……..……pag. 12.
I.5.2. Niveluri ale integrării curriculare……..…….....pag. 14.
I.5.2.1. Monodisciplinaritatea……..pag. 14.
I.5.2.2.Multidisciplinaritatea/Pluridisciplinaritatea……...……..pag. 15.
I.5.2.3.Transdisciplinaritatea……..…pag. 17.
CAPITOLUL II: MODALITATE EFICIENTĂ DE ABORDARE INTEGRATĂ A ÎNVĂŢĂRII
II.1.Cadrul conceptual şi metodologic ……..pag. 19.
II.2.Tipologia temelor cross-curriculare…….pag. 19.
II.3.Temele cross-curriculare: integrare şi contextualizare a curriculumului.…….pag. 20.
II.3.1.TCC şi contextualizarea curriculumului……pag. 20.
II.3.2. Patru modele structurale de integrare a TCC în curriculum…….pag. 23.
CAPITOLUL III: MODALITĂȚI DE INTEGRARE A ACTIVITĂȚILOR ÎN GRĂDINIȚĂ
III.1.Activităţi de dezvoltare personală……..pag. 25.
III.2. Activităţi liber alese……..…pag. 25.
III.3.Activităţi pe domenii experienţiale…….pag. 26.
III.4.Activitate integrată pe o zi (ADP+ALA1+ADE+ALA2).....pag. 28.
BIBLIOGRAFIE……pag. 30.

ARGUMENT

"Lăsaţi copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice şi să se înşele.Nu folosiţi cuvinte când acţiunea, faptul însăşi, sunt posibile."(*Pestalozzi)*

Pornind de la acest îndemn, trebuie să-i învăţăm pe copii să învingă dificultăţile prin intervenţii reale, posibile, să-i situăm în dialog cu mediul sau să-i facem să-şi exerseze capacitatea de a opta şi de a decide. Şi ce alt loc mai potrivit decât GRĂDINIŢA putem găsi pentru îndeplinirea acestui scop nobil? Aici, departe de forfota şi apăsarea cotidianului, copilul intră într-un mediu cald, protector şi stimulativ, un mediu pe care îl putem asemăna cu o carte de poveşti în care literatura, muzica, artele plastice, natura, mişcarea, socialul sunt într-un permanent dialog între ele şi implicit, cu copilul.

Lucrarea descrie abordarea integrată a curriculum-ului, un demers complex care implică: abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară, realizarea unei coordonări corecte între temele abordate din perspectiva integrată şi temele abordate clasic, stabilirea modalităţilor de evaluare a performanţelor individuale, mai ales în situaţia învăţării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor şi abordării pe teme într-o schema orară coerentă.

Motivele care au determinat alegerea acestei teme pentru lucrarea de gradul I sunt următoarele:

- Activitatea integrată conduce la o mai rapidă reactivare a informaţiilor, iar timpul de parcurgere a curriculum-ului este sporit;
- În planul relaţiilor interpersonale, integrarea curriculară şi, în special metoda proiectelor încurajează comunicarea şi rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare;
- Curriculum-ul integrat promovează atitudini pozitive;
- Cadrul didactic devine un "facilitator", mai mult decât o sursă de informaţii.

S-a dorit ca acest demers să îmbrace o notă originală, atât prin modalitatea în care s-a valorificat bibliografia, dar mai ales prin programul de activităţi integrate elaborat.

Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculum-ului, care presupune sintetizarea şi organizarea didactică a conţinuturilor din domenii diferite ale cunoaşterii, astfel încât să se asigure achiziţia de către copii a unei imagini coerente, unitare despre lumea reală. Termenul curriculum integrat, aşa cum este definit de diverşi autori (V. Chis, 2001, Creţu. C. 1999, Cristea S. 2000) sugerează în primul rând corelarea conţinuturilor, însă acest demers necesită o abordare curriculară în

care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea/finalităţile urmărite, în funcţie de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv-formativ. Structurarea flexibilă a conţinuturilor oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conţinuturi pe care să le ofere copiilor şi o autonomie sensibil egală în privinţa metodologiei de propunere a acestor conţinuturi.

În lucrarea de faţă s-a pornit de la premisa că grădiniţa îl ajută pe copil să se dezvolte armonios prin desfăşurarea activităţilor integrate. Cadrul didactic trebuie să-l "înzestreze" pe copil de la cea mai fragedă vârstă, cu operaţii generative şi să-l antreneze în activităţi variate care să aibă ca scop formarea şi dezvoltarea proceselor psihice.

Primul capitol prezintă accepţiuni ale conceptului de proiectare didactică, etapele acesteia şi integrarea curriculumului. Se pune accent pe nivelurile integrării curriculare ca monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea/ pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea.

Cunoaşterea temelor cross-curriculare reprezintă cadrul conceptual şi metodologic pentru integrare, astfel că în al doilea capitol este abordată tipologia temelor cross-curriculare şi contextualizarea curriculumului.

În al treilea capitol s-a prezentat modalitatea de integrare pe o zi a activităţilor în grădiniţă, pornind de la descrierea fiecărui tip de activitate din grădiniţă.

Ultimul capitol prezintă un program de activităţi integrate pe durata proiectului tematic "Parfum, sunet şi culoare!", precum şi rezultatele preşcolarilor în urma acestui experiment. Ipoteza cercetării a fost formulată astfel: dacă educatoarea foloseşte în mod dominant activităţi integrate(pluridisciplinare şi transdisciplinare) atunci influenţăm pozitiv dezvoltarea unor subsisteme ale vieţii psihice ale preşcolarului.

CAPITOLUL I

PROIECTAREA ŞI DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢILOR INTEGRATE

I.1. PERSPECTIVE DE ANALIZĂ A PROIECTĂRII DIDACTICE

„Deşi controversată la debutul său în pedagogia europeană, problematica proiectării didactice a reuşit să-şi câştige un loc fundamental în practica educaţională, impunându-se treptat ca o condiţie esenţială în optimizarea procesului instructiv-educativ. Literatura pedagogică anglo-saxonă consemnează pentru prima dată termenul de design instrucţional (Bruner, J.S, Gagné, R.M.&Briggs, L.J. s.a). Ulterior, acest termen s-a consacrat ca design al instruirii şi proiectare didactică, acesta din urmă fiind utilizat pe scară largă la nivelul teoriei şi practicii educaţionale româneşti."(Anghelache, V., 2017, p.179). Conceptul în discuţie suscită abordări diferite, ilustrând în acelaşi timp multiplele perspective din care poate fi analizat. Activitatea didactică corelează în mod fundamental cu concepţia pe care se fundamentează procesul de predare-învăţare-evaluare, cu schimbările de paradigmă înregistrate la nivelul celor 3 componente.

Privită din perspectiva teoriilor învăţării, proiectarea didactică se realizează în baza unor principii care impun cerinţe diferite. Aşadar, dacă ne referim la constructivism ca teorie pe care se fundamentează astăzi demersul educaţional în ansamblu şi care promovează ideea construirii cunoaşterii la copil, a implicării active a acestuia în rezolvarea unor sarcini concrete, ancorate în contexte reale, atunci proiectarea didactică ar trebui să ia în calcul anumite principii şi aspecte care, în opinia lui Ertmer şi Newby(2013, pp. 43-71), vizează:

- Identificarea contextului în care se vor forma şi ulterior, valorifica abilităţile;
- Evaluarea capacităţii preşcolarului de a utiliza informaţiile;
- Prezentarea informaţiilor în diferite modalităţi;
- Valorificarea abilităţilor de rezolvare a problemelor ce permit preşcolarului să meargă dincolo de informaţiile oferite;
- Evaluarea centrată pe transferul cunoştinţelor şi abilităţilor.

Indiferent de tipul de predare la care ne-am putea referi- ca gestiune a învăţării, ca act de comunicare, ca ofertă de experienţe educative, ca dirijare a învăţării, ca instanţă decizională etc.-, aceasta comportă şi o dimensiune managerială ce solicită cadrului didactic un efort consistent de planificare a activităţii, concretizat în demersul de proiectare didactică.

Proiectarea didactică a fost marcată de schimbările generate de trecerea de la predarea tradiţională, intuitivă, axată pe pedagogia transmiterii, la predarea modernă, constructivistă,

logică şi riguroasă, fără a exclude imaginaţia şi spontaneitatea cadrului didactic. „În acest sens, S. Cristea identifică 2 modele de proiectare:

a. Proiectarea tradiţională, centrată pe conţinuturile instruirii şi pe activitatea de predare, specifică învăţământului informativ, ce defineşte o activitate de predare restrictivă, unilaterală.

b. Proiectarea curriculară, centrată pe obiective, pe ceea ce prezintă relevanţă pentru preşcolar, specifică didacticii postmoderne care promovează învăţământul formativ, ce presupune proiectarea interdependentelor dintre elementele componente ale activităţii didactice: obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare".(Cristea, S., 1998, p.45).

Proiectarea curriculară este denumită de Richards „Backward design", care acordă o atenţie deosebită rezultatelor sau performanţelor scontate, ceea ce face ca activitatea de predare şi conţinuturile să fie derivate din rezultatele învăţării. „Acest proces constă în:

a. Stabilirea nevoilor de învăţare;
b. Formularea obiectivelor;
c. Selectarea conţinuturilor
d. Organizarea conţinuturilor;
e. Selecţia experienţelor de învăţare;
f. Organizarea experienţelor de învăţare;
g. Determinarea conţinutului evaluării şi a modalităţilor concrete de evaluare.

În acest model, susţine Richards, rolul metodologiei este acela de a determina eficienţa metodelor de predare în atingerea obiectivelor şi a criteriilor de referinţă privind evaluarea."(Richards, J.C.,2013, p. 5-33). La rândul său, Gagné se referă la proiectarea instruirii pe care o consideră o condiţie externă a învăţării, un eveniment exterior al instruirii. Susţine că „proiectarea instruirii pentru o învăţare iniţială este considerată ca fiind o chestiune de aranjare a unui complex întreg de circumstanţe în care să fie încadrată învăţarea"(Gagné, R.M., 1975, p. 275).

Dintr-o perspectivă globală, proiectarea didactică reprezintă un demers teleologic, deliberat, sistematic, de previzionare a activităţii instructiv-educative concrete, a schimbărilor ce vor apărea la nivelul activităţii de învăţare a preşcolarului. Ea pune în valoare rezultatele unei analize diagnostice privind nivelul perfomanţei al preşcolarului la un anumit moment, angajând cadrul didactic într-un efort de organizare şi particularizare a demersului didactic în acord cu nevoile celui ce învaţă şi cu finalităţile educaţiei. Totuşi activitatea de proiectare nu trebuie înţeleasă exclusiv în termenii unei acţiuni algoritmice. Ea constituie o oportunitate de

ordonare şi structurare logică, coerentă a experienţelor de cunoaştere şi a conţinuturilor, evitându-se astfel eventualele sincope, improvizaţii, solicitând însă din partea cadrului didactic creativitate, intuiţie, capacitate de adaptare rapidă la neprevăzut.

I.2. PROIECTAREA DIDACTICĂ INTEGRATĂ: ARGUMENTE, PARTICULARITĂŢI

În învăţământul preşcolar românesc proiectarea integrată a demersului didactic este una dintre noutăţile reformei curriculare, un imperativ al eforturilor de eficientizare a activităţilor didactice din grădiniţă, de asigurare a continuităţii grădiniţă-şcoală. Curriculumul integrat se referă la îmbinarea cunoştinţelor din diferite domenii de dezvoltare, abordarea învăţării şi predării din mai multe puncte de vedere, strategii şi resurse, situaţii reale de viaţă pentru rezolvarea problemelor şi dezvoltarea gândirii în sala de grupă. Din perspectiva educaţiei permanente, D'Hainaut (1981) demonstrează importanţa asigurării coerenţei şi a integrării conţinuturilor, prin implicarea tuturor factorilor. Autorul identifică astfel 2 niveluri ale integrării: verticală şi orizontală.

"Integrarea verticală implică realizarea armoniei şi coerenţei între diferitele stadii ale educaţiei unui om, referindu-se la ciclurile de învăţământ" (D'Hainaut, L., 1981, p.231). Înţelegem astfel că, din perspectiva învăţământului preşcolar, integrarea verticală înseamnă armonizarea conţinuturilor activităţilor de învăţare din grădiniţă, pe cele 2 niveluri, cu conţinuturile ce vor fi predate în ciclul primar, ca o continuare firească ce va asigura copilului soliditatea cunoştinţelor, deprinderilor etc.

"Integrarea orizontală tinde să apropie domeniile, să anuleze compartimentările, să facă să intre viaţa în şcoală, dacă există dorinţa ca aceasta să servească viaţa. În concepţia sa integrarea orizontală presupune:

a. O abordarea nondisciplinară a conţinuturilor, atât la nivelul programelor, cât şi la cel al aplicării lor;
b. Introducerea în curriculum a unor obiective de transfer, cum ar fi „a învăţa să înveţi" sau „ a învăţa să rezolvi probleme";
c. Integrarea în activităţile cognitive a unor obiective afective destinate să creeze atitudinile care fac cunoştinţele operante;
d. Repartizarea echilibrată a activităţilor de învăţare, între cea şcolară şi cea extraşcolară, astfel încât cel care învaţă să fie plasat în contextele cele mai variate şi pe cât posibil cele mai apropiate de realitatea în care el va trebui să-şi investească învăţarea."(D'Hainaut, L., 1981, p.235).

Privind integrarea curriculară, Case (1991) consideră că aceasta implică „integrarea obiectivelor educaţionale, a conţinuturilor, metodelor şi procedeelor”(Case, R., 1991, p. 216), atât în ceea ce priveşte experienţele oferite de curriculumul formal, cât şi informal. Identifică astfel mai multe forme ale integrării: integrarea conţinuturilor- realizarea unor conexiuni pentru înţelegerea cunoştinţelor specifice diferitelor discipline; integrarea abilităţilor şi proceselor- aplicarea strategiilor necesare formării unor abilităţi; integrarea şcolară şi a sinelui- corelarea conţinuturilor cu dorinţele, nevoile, aspiraţiile celui ce învaţă; integrarea globală- corelarea practicilor, metodelor, regulilor specifice experienţelor formale şi informale.

Totuşi, predarea integrată se bazează pe un obiectiv fundamental: asigurarea competenţei funcţionale. Dacă în general, copilul ştie să rezolve o anumită sarcină de învăţare, acesta nu este capabil să transfere cunoştinţele sau abilităţile în situaţii diferite. Integrarea oferă posibilitatea realizării corelaţiilor necesare între experienţele dobândite într-un cadru educaţional formal şi realitatea înconjurătoare.

Proiectarea didactică integrată este un demers complex ce solicită educatoarei creativitate şi competenţe metodice pentru transpunerea designului instruirii în activităţi de învăţare adecvate particularităţilor de vârstă ale preşcolarilor şi nivelului de înţelegere al acestora. Stabilirea obiectivelor, selectarea tipurilor de activitate şi a conţinuturilor şi corelarea acestora într-un demers flexibil şi versatil, valorificarea unor metode didactice şi a unor resurse cu valoare formativă reală reprezintă doar câteva dintre aspectele implicate în proiectarea integrată. Ele trebuie să reflecte viziunea strategică şi capacitatea educatoarei de anticipare a modului de desfăşurare a activităţii şi în mod deosebit a rezultatelor acesteia.

I.3. ETAPELE PROIECTĂRII DIDACTICE

Structura activităţii într-un an parcurge o viziune de ansamblu, o succesiune gradată, cronologică şi o eşalonare a dificultăţii prin proiectarea anuală. Chiar dacă pe parcurs intervin schimbări, datorită abordării tematice, a metodei proiectelor care presupune organizarea progresivă a activităţii, în funcţie de dezvoltarea copiilor, de interesele acestora, de gradul de cunoaştere a subiectului luat în discuţie.

Prima etapă este analiza resurselor umane şi materiale disponibile, deoarece în funcţie de acestea se realizează celelalte etape.

A doua etapă în cadrul proiectării activităţilor cu preşcolarii o constituie precizarea obiectivelor educaţionale. În procesul formulării acestor obiective trebuie să se ţină seama de următoarele norme pedagogice:

- Formularea unui obiectiv nu cuprinde informaţia, ci operaţia logică sau abilitatea mentală ce urmează să fie formată;
- Obiectivele trebuie să corespundă, prin conţinutul lor nivelului de dezvoltare al preşcolarului, experienţei lui anterioare de învăţare;
- Operaţiile, abilităţile, comportamentele cuprinse în obiective să fie cât mai variate, să nu se limiteze la simpla memorare, reproducere de informaţii.

A treia etapă în realizarea proiectării didactice o reprezintă:

a. Alegerea conţinutului necesar realizării obiectivelor stabilite;
b. Identificarea capacităţilor de învăţare necesare realizării obiectivelor stabilite.

Selectarea conţinutului esenţial al învăţării devine o problemă dificilă nu numai pentru o educatoare la începutul carierei ci şi pentru o educatoare cu experienţă în condiţiile actuale, când copilul este asaltat cu o mulţime de informaţii provenind din toate domeniile.

A patra etapă a proiectării didactice eficiente o constituie elaborarea strategiilor didactice ce au în vedere selectarea, dirijarea şi complementarizarea tuturor resurselor pentru realizarea obiectivelor educaţionale propuse.

A cincea etapă în procesul realizării unei activităţi didactice eficiente o constituie evaluarea rezultatelor obţinute şi a activităţii didactice propriu-zise. Evaluarea oferă un dublu feed-back: copilului (care dobândeşte confirmarea succeselor sale în învăţare) şi educatoarei (care află efectele pe care intervenţia sa le produce asupra copilului)

Parcurgerea acestor etape solicită cadrului didactic un anumit nivel al competenţei profesionale, capacitate anticipativă, pregătire metodică şi experienţă. În cadrele impuse de algoritmul proiectării trebuie să se manifeste creativitatea cadrului didactic, capacitatea acestuia de adecvare la neprevăzut, de corectare anticipativă a eventualelor inadvertenţe. Calitatea şi eficienţa activităţii didactice sunt rezultatul corelaţiei dintre respectarea acestor etape şi gradul de adecvare la necesităţile şi potenţialul copilului.

I.4. SCHIMBĂRI ÎN PROIECTAREA DIDACTICĂ DETERMINATE DE REFORMA CURRICULUM-ULUI PENTRU EDUCAŢIA TIMPURIE

Finalităţile educaţiei timpurii au parcurs un proces de modificare completă faţă de finalităţile curriculum-ului anterior. Pornindu-se de la profilul de formare al preşcolarului realizat pe baza competenţelor cheie, s-au formulat cinci domenii ale dezvoltării personalităţii preşcolarului:

Fiecare dimensiune a dezvoltării a fost operaţionalizată în mai multe dimensiuni ale dezvoltării, spre exemplu: Dezvoltarea fizică, a sănătăţii şi igienei personale în Motricitate grosieră şi motricitate fină în contexte de viaţă familiare, Conduită senzorio-motorie, pentru

orientarea mişcării, Sănătate şi practici privind securitatea personală, iar fiecare dimensiune a dezvoltării a fost descrisă prin comportamente observabile.

Aceste schimbări la nivelul finalităţilor educaţiei timpurii au determinat ca proiectarea didactică să pornească de la precizarea dimensiunilor dezvoltării şi a comportamentelor vizate şi în funcţie de acestea să fie proiectate celelalte componente ale proiectului didactic.

I.5. DINCOLO DE DISCIPLINE: INTEGRAREA CURRICULUMULUI

„ Fiecare nouă paradigmă curriculară, fiecare nou model de instruire, fiecare reformă educaţională încorporează, într-un mod fundamental, problematica integrării curriculare."(Ideas&Directions)

„Noţiunea de curriculum integrat nu este tocmai nouă. Înţelesul modern al conceptului a fost anticipat încă de la 1700 de către J.J. Rousseau, care, pe lângă viziunea „romantică" a copilului şi învăţării naturale, susţine necesitatea unui curriculum construit pe baza nevoilor şi intereselor copilului şi pornind de la experienţe naturale, specifice vietii cotidiene. La rândul său, J. Fr. Herbart (1776-1841) vorbeşte deja despre necesitatea „corelării materiilor". Cu toate acestea, perioada cuprinsă cu aproximaţie între 1875 şi 1910(cf. Klein, 2001) a fost una a disciplinării curriculumului, a structurării şi organizării acestuia după criteriul disciplinelor care se aflau, la rândul lor, în plin proces de consolidare, dezvoltare sau configurare. Acest proces este foarte vizibil mai ales în lumea academică a universităţii. În aceeaşi perioadă s-au impus însă, în plan pedagogic, concepţiile lui O.Decroly(pedagogia centrelor de interes) sau C. Freinet (adaptarea demersului educativ la psihologia copilului), care constituie, la rândul lor, fundamente pedagogice pentru teoretizările şi aplicaţiile practice ale ideii generale (aşa cum era prezentă şi înţeleasă atunci) de interdisciplinaritate.[...] Ceva mai târziu, contribuţiile aduse de Meredith Smith sau John Dewey încep să ofere consistenţă mişcării favorabile integrării curriculumului. J.Dewey avertizează că structura disciplinelor tradiţionale nu ar trebui să dicteze curriculumul. Învăţarea în şcoli trebuie să fie una de tip experenţial, focalizată pe rezolvarea unor probleme specifice vieţii de zi cu zi. Interesele celor ce învaţă şi nevoile sociale pot „împinge" învăţarea dincolo de discipline".(Ciolan,L., 2008, pp. 112-113).

În majoritatea cazurilor, abordarea integrată a curriculumului este încă o alternativă sau o modalitate de a complementariza curriculumul disciplinar. Sunt puţine cazurile în care această abordare a devenit paradigma dominantă în proiectarea şi implementarea curriculumului.

I.5.1. SEMNIFICAŢIILE INTEGRĂRII

În general, prin integrare se înţelege acţiunea de a face să interrelaţioneze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior; integrarea părţilor conduce la un rezultat care depăşeşte suma acestor părţi. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părţi separate într-un întreg funcţional, unitar şi armonios. În sens restrâns, prin integrare înţelegem procesul şi rezultatul procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent.

Integrarea situează procesul de învăţare în optica globală a unităţii cunoaşterii şi logica ansamblului cunoştinţelor. La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă stabilirea de relaţii clare de convergenţă între cunoştintele, capacităţile, competenţele, atitudinile şi valorile ce aparţin unor discipline şcolare distincte. Un curriculum integrat presupune construcţia unui mediu curricular care va capacita cel mai bine preşcolarii să relaţioneze cu sens experienţele lor între ele, cu cele din afara şcolii şi cu propriile nevoi. „ O bună parte a literaturii de specialitate utilizează ca sinonime conceptele de curriculum integrat şi curriculum interdisciplinar. Jacobs defineşte interdisciplinaritatea ca pe o viziune asupra cunoaşterii şi o abordare a curriculumului care aplică în mod conştient metodologia şi limbajul din mai multe discipline pentru a examina o temă centrală, o problemă sau o experienţă."(Ciolan,L., 2008, pp.117-118). În practica educaţională recomandarea proiectării integrate a curriculum-ului este considerată o provocare pe care învăţământul preşcolar şi-a asumat-o atât la nivelul proiectării documentelor curriculare cât şi la nivelul micropedagogic, al practicii zilnice.

Documentele curriculare care organizează activitatea educaţională în învăţământul preşcolar asigură un cadru normativ care susţine din plin abordarea integrată a curriculum-ului. Structurarea flexibilă a conţinuturilor oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conţinuturi pe care să le ofere copiilor şi o autonomie sensibil egală în privinţa metodologiei de propunere a acestor conţinuturi.

În plus, promovarea ideii planificării pe teme şi încurajarea utilizării metodei proiectelor în activităţile didactice cu preşcolarii sunt iniţiative ce explicitează şi facilitează acest demers al abordării integrate a curriculum-ului.

Sintetic, curriculumul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competenţe care sunt de regulă formate disparat, în interiorul diferitelor discipline. Este evident faptul că teoreticienii au descris mai multe forme de integrare curriculară, dar cel mai frecvent utilizate două criterii pentru diferențierea acestora par a fi gradul în care diferitele discipline sau conținuturi relaționează unele cu altele și metoda aplicată. În funcție

de conținutul pe care îl supunem integrării – „ce” (cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, valori, atitudini, metodologii de lucru – și de măsura în care îl integrăm „cât” (inserție, armonizare, corelare, intersectare, fuziune), putem distinge câteva niveluri în abordarea integrată a curriculumului.

I.5.2. NIVELURI ALE INTEGRĂRII CURRICULARE

Nivelurile integrării curriculare încearcă să răspundă la întrebarea “Cât de mult integrăm?” sau “Cât de profundă este integrarea?”. Distincţia, devenită clasică, se face între 3 niveluri: multidisciplinaritatea(sau pluridisciplinaritatea), interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea. “Două menţiuni sunt necesare pentru a putea stabili reperele acestei clasificări:

a. Considerăm sinonime conceptele de multidisciplinaritate şi pluridisciplinaritate. Atât din punct de vedere lingvistic, cât şi conceptual, ele acoperă una şi aceeaşi realitate.
b. La distincţia clasică între cele 3 concepte/niveluri/tipuri de abordare integrate, adăugăm integrarea intradisciplinară, ca o primă treaptă a integrării la nivel micro, exclusiv intern.”(Ciolan, L., 2008, pp.119-120)

Toate aceste niveluri ale integrării curriculare, ca eforturi de depăşire a constrângerilor disciplinare de orice fel, conţin încă, în mod fundamental, raportarea la disciplină.

I.5.2.1. MONODISCIPLINARITATEA

Este forma tradiţională de organizare a conţinuturilor învăţării pe discipline predate relativ independent unele de altele. Ea prezintă unele avantaje, dar şi limite. Principalul avantaj este acela că oferă preşcolarului siguranţa avansării lineare, gradual ascendente pe un traseu cognitiv bine delimitat. Acest traseu poate conduce însă la „paradoxul enciclopedismului specializat”, care închide profesorul şi preşcolarul într-o tranşee pe care şi-o sapă ei înşişi şi care îi izolează din ce în ce mai mult de realitate, pe măsură ce o adâncesc.

În devotamentul lui pentru disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectul prioritar al educaţiei: preşcolarul în cauză.(D’Hainaut,L., 1981, p.231) „Putem distinge cel puţin 2 moduri în care se poate realiza integrarea la acest nivel:

a. Inserţia unui fragment în structura unei discipline(în conţinutul unui obiect de studiu este inserat un fragment care are rolul de ajuta la clarificarea unei teme sau care aduce informaţii noi despre problema investigată)
b. Armonizarea unor fragmente(aparent) independente din cadrul unui obiect de studiu pentru a permite mai buna rezolvare a unor probleme, pentru înţelegerea cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor capacităţi şi atitudini”.(Ciolan,L., 2008, pp. 121-122)

Încă de la acest nivel disciplinar al integrării se poate remarca necesitatea îndeplinirii unei condiţii: permeabilitatea frontierelor interne, intradisciplinare (între diverse teme ale aceleiaşi discipline), dar şi o oarecare permeabilitate a frontierelor „externe", disciplinare(discipline).

Disciplina dispusă la integrare trebuie să aibă un caracter inclusiv, să manifeste o oarecare flexibilitate în raport cu propria structură şi organizare. Integrarea curriculumului la nivelul disciplinei poate aduce o serie de avantaje pentru procesul de instruire:

- Creşterea coerenţei interne a disciplinei, datorită unui prim pas către centrarea pe facilitarea procesului de învăţare, şi nu pe structura academică a domeniului;
- Creşterea semnificativităţii şi relevanţei predă prin îmbogăţirea activităţilor de învăţare şi stimularea realizării de legăturii între conţinuturi;
- Creşterea eficienţei învăţării, prin sprijinul adus de elemente „externe" sau de armonizări interne;
- Schimbarea incipientă a percepţiei pe care cel ce învaţă o are asupra disciplinei: ea nu este în mod necesar o dogmă, ci un suport pentru asimilarea unor cunoştinţe sau pentru formarea unor competenţe, valori şi atitudini.

I.4.2.2.MULTIDISCIPLINARITATEA/PLURIDISCIPLINARITATEA

Acest nivel al integrării, foarte des întâlnit în educaţia preşcolară, a fost tratat în maniere diferite de literatura de specialitate, de la suprapunerea celor 2 concepte la situaţia în care multidisciplinaritatea a fost privită ca o simplă recunoaştere a unei varietăţi de discipline ce pot contribui la înţelegerea unui anumit subiect, iar pluridisciplinaritatea reprezenta o formă propriu-zisă a integrării. Astfel, multidisciplinaritatea apare ca o modalitate mai puţin dezvoltată a conexiunii, constând mai degrabă în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune, în timp ce pluridisciplinaritatea este prezentată ca o integrare mai accentuată ce se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative. Cu toate acestea, cel mai adesea regăsim situaţia în care cei 2 termeni se suprapun. Singura distincţie(care însă nu este suficient consolidată) între cele două concepte se corelează tipului de discipline supuse integrării. Astfel, multidisciplinaritatea se referă la alăturarea unor discipline, care nu sunt neapărat vecine şi cu legătură evidentă între ele, în timp ce pluridisciplinaritatea vizează corelarea unor discipline înrudite. (Pâinişoara, O., 2019, p.239)

Aşadar, multidisciplinaritatea este forma cea mai puţin dezvoltată de întrepătrundere a disciplinelor, constând numai în alăturarea anumitor elemente ale diverselor discipline, evidenţiind aspectele lor comune şi presupune o comunicare simetrică între diverşi specialişti

şi diverse discipline, în axiometrie proprie. O temă sau problemă ce aparţine unui domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, care se menţin ca structură şi rămân independente unele în raport cu celelalte. Fiecare disciplină contribuie, în funcţie de propriul său specific, la clarificarea temei investigate. Este o corelare a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme. Se presupune conştientizarea faptului că unele teme sau probleme din lumea reală necesită un efort conjugat pentru a fi rezolvate, dar structura disciplinară rezistă, fără integrare de noi elemente.

Distincţia încă insuficient de consistentă între multidisciplinaritate şi pluridisciplinaritate este legată de tipul de discipline care intră în procesul de integrare la acest nivel:

- Pluridisciplinaritatea se referă la corelarea unor discipline înrudite;
- Multidisciplinaritatea are în vedere punerea împreună a unor discipline care nu sunt neapărat vecine şi cu legături evidente între ele.

Avantajele multi/pluridisciplinarităţii:

- Realizarea de către preşcolari a unor legături între conţinuturile diverselor discipline;
- Explicarea unor teme sau probleme ce nu pot fi lămurite în cadrul unei singure discipline.

După cum se poate constata, procesele de integrare curriculară ce se manifestă la acest nivel vizează în special conţinuturile şi cunoştinţele. Întrebarea care se pune în acest context este " Ce este important de învăţat în cadrul diferitelor discipline?". Fiecare disciplină rămâne puternică şi autonomă, dar sunt încurajate- uneori explicit, alteori implicit- corelaţiile dintre diverse câmpuri ale cunoaşterii, care pot să sporească relevanţa conţinutului. Chiar dacă nu se face distincţie între multi- şi pluridisciplinaritate din punctul de vedere al nivelului de integrare curriculară, considerând cei 2 termeni echivalenţi şi chiar sinonimi, putem încă să distingem două moduri de integrare, în funcţie de tipul disciplinelor ce intră în relaţie la acest nivel:

a. Integrarea complementară: atunci când corelaţiile se realizează între discipline înrudite, complementare, cum ar fi disciplinele socioumane sau, în cazul curriculumului din România(şi nu numai), disciplinele încadrate în aceeaşi arie curriculară. Conceptul de democraţie poate fi investigat din perspectiva unor discipline precum educaţia civică, etica sau istoria;
b. Integrarea paralelă: atunci când corelaţiile se realizează între discipline care nu se află în vecinătate epistemologică şi nu fac parte din acelaşi grup de discipline şcolare.

Printre avantajele potenţiale de care se poate bucura integrarea curriculară situată la acest nivel, menţionăm:

- Confortul cadrelor didactice, care nu-şi văd domeniul în nici un fel ameninţat de "dezintegrare";
- Stimulează realizarea de planificări corelate(corelarea predării conţinuturilor în timp la diverse discipline);
- Facilitează realizarea de către preşcolari a unor legături între conţinuturile diverselor discipline;
- Contribuie la o mai bună explicare sau înţelegere a unor teme/probleme care nu pot fi lămurite integral în cadrul strict al uneia sau alteia dintre discipline. (Ciolan, L.,2008, pp.124-125)

Promovarea pluridisciplinarităţii în învăţământul preşcolar a cunoscut o accentuare odată cu reforma curriculară din 1995, respectiv componenta cea mai dinamică şi flexibilă a curriculumului. Spre exemplificare găsesc potrivită tema " La piaţă", desfăşurată în manieră integrată. La activitatea pe centre, copiii care se grupează în zona "Artă" confecţionează bani, la "Construcţii" meşteresc lădiţe, iar la "Joc de rol" vor amenaja o mică bucătărie pentru a prepara hrană. În timpul activităţii propriu-zise, sala de grupă se transformă în piaţă, copiii se împart în grupe de vânzători de fructe, legume, flori şi cumpărători. Copiii manipulează banii confecţionaţi la centrul "Artă", sunt puşi în situaţia să cumpere flori în număr 1,3,5 etc., hotărăsc ce este necesar pentru prepararea unei supe şi cum pot consuma fructele. Se ating astfel conţinuturi specifice mai multor categorii de activitate (cunoaşterea mediului, matematică, educaţie pentru societate) în manieră integrată, copiii transpunând mai uşor în practică cunoştinţele şi învaţă prin cooperare.

I.4.2.3. TRANSDISCIPLINARITATEA

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând deseori până la fuziune. Fuziunea este aşadar faza cea mai complexă şi mai radicală a integrării. „Transdisciplinaritatea reprezintă punere în act a unei axiomatici comune pentru un ansamblu de discipline. Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica şi interacţiunea a patru niveluri de intervenţie educativă: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar şi transdisciplinar."(Ciolan, L., 2008, p. 130)

Cercetătorii în domeniu consideră transdisciplinaritatea, cea mai complicată formă de întrepătrundere a mai multor discipline ce poate duce în timp la apariţia unui nou areal de cunoaştere. În contextul didactic, a practica transdisciplinaritatea, înseamnă a te plimba prin

ştiinţe, a-ţi forma o viziune amplă, fără să fie sesizată complexitatea realului. Abordarea de tip transdisciplinar tinde progresiv către o „decompartimentare" completă a obiectivelor de studiu implicate. Abordarea integrată a curriculumului, specifică transdisciplinarității, este centrată pe viața reală, pe problemele importante, semnificative, așa cum apar ele în context cotidian și cum afectează viețile diverselor categorii de persoane.

În cadrul integrării transdisciplinare, curriculumul este organizat în jurul întrebărilor și preocupărilor preşcolarilor.Preşcolarii își dezvoltă competențele pentru viață, aplicând cunoștințele și structurile operatorii disciplinare și interdisciplinare în contexte reale de viață.

Abordarea transdisciplinară plasează procesele individuale de învăţare ale preşcolarilor, nevoile, interesele şi caracteristicile acestora în centrul experienţelor de învăţare. Dezvoltarea personală integrală şi responsabilitatea socială ale preşcolarilor sunt scopurile supraordonate ale învăţării care fac irelevante disciplinele ca structuri curriculare. L. D'Hainaut face distincţie, în plan curricular, între transdisciplinaritatea instrumentală şi cea comportamentală:

a. Transdisciplinaritatea instrumentală urmăreşte să-i furnizeze preşcolarului metode şi tehnici de muncă intelectuală transferabile la situaţiile noi cu care acesta se confruntă; ea este orientată mai mult către rezolvarea anumitor probleme, decât pe achiziţia de cunoaştere „de dragul cunoaşterii";
b. Transdisciplinaritatea comportamentală intenţionează, aşa cum sublinia D'Hainaut, să ajute preşcolarul „să-şi organizeze fiecare dintre demersurile sale în situaţii diverse". Acest tip de abordare se focalizează pe activitatea subiectului care învaţă; ţinând seama de psihologia procesului de învăţare, transdisciplinaritatea comportamentală se situează permanent într-o strânsă legătură cu situaţiile de viaţă semnificative pentru cel ce învaţă.

Considerându-se că deschide calea către atingerea unui nivel al cunoaşterii superioare, transdisciplinaritatea a fost ridicată la rangul de "noua viziune asupra lumii", fiind capabilă să conducă la înţelegerea, soluţionarea multiplelor probleme complexe şi provocări ale lumii actuale.

CAPITOLUL II

MODALITATE EFICIENTĂ DE ABORDARE INTEGRATĂ A ÎNVĂȚĂRII

II.1. CADRUL CONCEPTUAL ŞI METODOLOGIC

Temele cross-curriculare reprezintă una dintre cele mai frecvente modalităţi de integrare a curriculum-ului. Chiar dacă sub denumiri diverse (unităţi tematice, teme interdisciplinare, teme integrate, teme transversale), temele cross-curriculare şi-au făcut loc în curriculum. Temele cross-curriculare oferă un model de instruire care trece dincolo de rigiditatea şi orientarea excesivă a disciplinelor tradiţionale, aducând învăţarea în arena faptelor cotidiene relevante pentru preşcolari, şi transformând-o într-un proces plăcut, cu rezultate durabile şi eficiente în planul dezvoltării personale şi sociale a preşcolarilor. Temele cross-curriculare sunt unităţi integrate de studiu, dezvoltate de cele mai multe ori după regulile unui proiect; ele implică participarea activă a preşcolarilor la activităţile desfăşurate şi încearcă să aducă în atenţie diferite probleme semnificative ale „lumii reale", relevante pentru viaţa de zi cu zi.

Descrierile sau definiţiile contextuale, fie că fac referire la teme/proiecte cross-curriculare (Anglia, Olanda), teme transversale (Spania), probleme intercurriculare (Finlanda), conexiuni cross-curriculare sau instruire tematică (SUA), doresc să atragă atenţia în general asupra aceloraşi probleme. „Dinamica extremă a vieţii cotidiene şi a evoluţiei ştiinţelor solicită capacitatea de a stabili legături între câmpurile cunoaşterii, pentru a permite construirea activă a unor grile adecvate de interpretare a informaţiei şi de contextualizare a acesteia în raport cu situaţiile de viaţă." (Ciolan, L., 2008, p. 172)

Preocuparea crescândă faţă de temele cross-curriculare coincide în bună măsură cu atenţia tot mai mare acordată de domeniul educaţional provocărilor lumii contemporane şi modalităţilor în care educaţia ar putea cel mai bine să răspundă acestor provocări.

II.2. TIPOLOGIA TEMELOR CROSS-CURRICULARE

Un criteriu important de clasificare a temelor cross-curriculare este scopul care stă la baza prezenţei lor în curriculum sau a utilizării lor ca "vehicule" ale integrării curriculare. În funcţie de acest lucru, putem distinge cel puţin 3 tipuri de teme cross-curriculare: (Ciolan, L., 2008, p.160)

a. Temele-pretext care sunt nerelevante ca ansamblu de conţinuturi tematice, însă utilizate ca platformă pentru a crea conexiuni. Aceste teme sunt un fel de legături create în mintea copiilor cu scopul de a aduce împreună cunoştinţe şi deprinderi învăţate separate, la diverse obiecte de studiu.

b. Temele-suport: sunt folosite pentru a susţine dezvoltarea unor deprinderi sau competenţe integrate, pentru a căror formare/dezvoltare nu mai sunt suficiente cadrele unei anumite discipline. Astfel, competenţele de grad înalt precum luarea de decizii, competenţele antreprenoriale, comunicarea interculturală pot conduce la apariţia unor teme sau proiecte integrate, situate dincolo de disciplinele tradiţionale.
c. Temele-context: creează oportunităţi prin intermediul cărora copiilor le este facilitat accesul la explorarea unor probleme ale lumii în care trăiesc: drepturile copilului, sărăcia, diversitatea culturală, libertatea sau cetăţenia democratică. La fel ca temele anterioare, acestea au o puternică orientare practică, învăţarea producându-se prin experimentare, investigare şi descoperire.

Avantajul principal este că, de regulă, aceste teme conduc la formarea unor valori şi atitudini necesare în viaţa personală, socială sau profesională, prin abordări inovative la nivelul predării/învăţării. Dezavantajul constă în numărul mare de persoane implicate, în controlul scăzut şi responsabilitatea împărţită între membrii echipei.

Indiferent de modalitatea şi criteriile de clasificare ce conduc la o paletă extrem de diversă de teme cross-curriculare, pot fi identificate două caracteristici extrem de importante, care constituie încă un argument pentru caracterul de complementaritate, în raport cu curriculum tradiţional: atenţia specială acordată valorilor şi angajarea proactivă a copiilor în direcţia rezolvării/ameliorării unor probleme concrete.

II.3. TEMELE CROSS-CURRICULARE: INTEGRARE ŞI CONTEXTUALIZARE A CURRICULUMULUI

După cum reiese din precizările anterioare, discuţia despre temele cross-curriculare se înscrie în problematica mai largă a abordării integrate a curriculumului. Abordările şi temele cross-curriculare sunt o modalitate privilegiată şi foarte utilizată de integrare curriculară.

II.3.1. TCC ŞI CONTEXTUALIZAREA CURRICULUMULUI

Dacă ne alegem ca punct de referinţă locul de luare a deciziei cu privire la integrare, putem vorbi despre o integrare "internă" (realizată de cel ce învaţă, la nivel cognitiv) şi o integrare "externă" (care trimite la predarea integrată a cunoştinţelor).(Ciolan, L., 2008, pp.198-201)

Integrarea internă este o activitate independent a celui aflat în situaţia de receptor al unor cunoştinţe disparate (preşcolarul), transmise prin intermediul unor diverse discipline formale. Pe măsura acumulării cunoştinţelor, individual realizează legături, corelaţii dându-le o anumită configuraţie, construindu-şi active propria structură cognitivă şi dinamică, care poate fi transpusă în funcţie de varietatea contextelor de viaţă sau a situaţiilor de învăţare.

Integrarea externă se referă la situaţiile în care cunoştinţele cu care vine în contact preşcolarul sunt organizate deja într-o manieră integrată, prin efortul conceptorilor de curriculum sau al profesorilor de la catedră.

Integrarea curriculară înţeleasă ca proces de stabilire a unor relaţii de convergenţă la nivelul elementelor de conţinut, al obiectivelor sau al metodelor, dar şi la nivelul conceptelor sau valorilor aparţinând diferitelor discipline şcolare, vom distinge între:

- Integrarea orizontală reuneşte într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparţinând unor domenii sau arii curriculare diferite;
- Integrarea verticală reuneşte într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparţinând aceluiaşi domeniu sau arie curriculară;
- Integrarea transversală, care presupune centrarea pe o temă ce nu provine din disciplinele existente, are o anumită autonomie în raport cu acestea, dar le poate angaja pe anumite segmente în studierea unor aspect ale temei în discuţie.

Obiectivele esenţiale pe care încearcă să le atingă integrarea curriculară pot fi grupate în 2 direcţii:

a. Relaţionarea diferitelor segmente din cadrul programelor de studiu;
b. Relaţionarea procesului de învăţare cu situaţii concrete de viaţă. Conform acestei direcţii, se consideră că unul dintre principalele puncte de plecare în iniţierea unor demersuri de integrare a curriculumului este reprezentat de abordarea globală a personalităţii preşcolarului în interacţiune cu diferite contexte socioculturale şi dinamice.

Proiectarea unei teme cross-curriculare necesită respectarea unui algoritm. În acest sens Lucian Ciolan propune 7 etape- "drept model posibil". Analizându-le şi ghidându-ne după practica educaţională, am stabilit 4 paşi în proiectarea temelor cross-curriculare, acestea reprezintă o viziune în cadrul disciplinelor naturii.

1. Formularea temei cross-curriculare- identificarea unei probleme ce poate fi tratată în manieră integrată, ca prim pas în cunoaşterea temei cross-curriculare. În determinarea acesteia este necesar să se ţină cont de următoarele trăsături definitorii:
    a. Caracter generalizator- temele cross-curriculare sunt construcţii proiectate pentru un semestru sau pentru un an şcolar;
    b. Promovarea formării de competenţe- tema cross-curriculară vizează dezvoltarea unei anumite competenţe , necesară preşcolarului pentru inserţia sa socială;

c. Caracter transversal- tema cross-curriculară încearcă să răspundă unor nevoi sociale de o importanţă majoră ce nu pot fi abordate corespunzător în limitele unei discipline;
d. Caracter constructiv- în cadrul temei cross-curriculare preşcolarul participă activ la proiectarea şi desfăşurarea propriilor experienţe de învăţare;
e. Caracter integrator- tema cross-curriculară necesită a fi explorată din perspectiva diverselor câmpuri disciplinare;
f. Caracter utilitar- tema cross-curriculară trebuie să fie relevantă şi pertinentă pentru viaţa de zi cu zi a preşcolarului;
g. Caracter de sistem- tema cross-curriculară trebuie să facă apel la achiziţiile şi experienţele de învăţare anterioare ale preşcolarilor;
h. Viziune largă- formularea temei cross-curriculare trebuie să fie destul de largă, pentru a permite realizarea unor activităţi de învăţare diverse, şi să corespundă nivelului de înţelegere a preşcolarului.

2. Stabilirea obiectivelor- preconizarea finalităţilor, a unor achiziţii pe care preşcolarii le vor căpăta la finele activităţii, constituiind premise ale succesului lor personal şi social.
3. Proiectarea activităţilor şi stabilirea etapelor de lucru- planificarea riguroasă a sistemului de activităţi ce necesită a fi desfăşurate, este o garanţie a succeselor ulterioare.
4. Evaluarea- este etapa de final a temei cross-curriculare şi permite rezumarea, sintetizarea rezultatelor obţinute, stimularea motivaţiei preşcolarilor pentru performanţe. Evaluarea preşcolarilor în cadrul proiectelor integrate nu se face doar la final, ci şi pe parcurs, având clare tangenţe cu evaluarea clasică a rezultatelor învăţării.

Temele cross-curriculare, ca unităţi integrate de studiu, sunt elaborate, de cele mai multe ori, după regulile unui proiect ce implică participarea activă a preşcolarilor. Acestea conţin o multitudine de microteme ce au o semnificaţie deosebită în cotidianul social şi sunt extreme de relevante pentru formarea competenţelor, a valorilor şi atitudinilor.

Identificarea tipurilor de necesităţi la care este chemat să răspundă un proiect curricular integrat poate fi realizată în raport cu dubla contextualizare pe care îşi propune să o realizeze proiectarea cross-curriculară. (Ciolan, L., 2008, p.170)

1. Contextualizarea socioculturală sau extrasistemică. Se referă la influenţele condiţiilor sociale, culturale, economice, demografice şi ecologice, care sunt transformate în cereri, constrângeri şi priorităţi adresate grădiniţei de către diferite grupuri cu interese diverse şi chiar conflictuale. Din această perspectivă, viziunea cross-curriculară răspunde la: necesităţi sociale (integrare socială, toleranţă, protecţia mediului, educaţie rutieră etc.), situaţii concrete ale grupului de preşcolari (solicită un anumit tip de informaţii, situaţii generate de specificul local), articularea unor experienţe de învăţare (dezvoltarea unor "proiecte").
2. Contextualizarea epistemologică sau structural- sistemică îşi face simţite efectele la nivelul structurii curriculare, mediind influenţele externe şi conferind sistemului coerenţă internă. În acest context, vom opera o distincţie, care se impune mai ales din punct de vedere metodologic, între:
    a. Cross-curricularitatea "logică", ce vizează integrarea diferitelor tipuri de cunoştinţe, fără a-şi propune să atace structura logică a cunoaşterii;
    b. Cross-curricularitatea "epistemologică", ce vizează integrări şi fuziuni la nivelul cunoaşterii, a domeniilor ei şi, nu în ultimul rând, a metodelor de investigaţie

Geometria valabilă a socioumanului contemporan ne determină să ne mişcăm pe un teren aflat oarecum în continuă construcţie şi articulare.

II.3.2. PATRU MODELE STRUCTURALE DE INTEGRARE A TCC ÎN CURRICULUM

"**Modelul infuziei** presupune formulare unor obiective sau competenţe generale sau definirea unor arii tematice având caracter transdisciplinar(cross-curricular), commune pentru toate obiectele de studiu cuprinse în planul de învăţământ sau pentru un grup de discipline, cum ar fi cele care configurează o anumită arie curriculară." (Ciolan, L., 2008, p.176)

Obiectivele constituie puncte de plecare în realizarea unor "decupaje curriculare" în cadrul disciplinelor.Realizarea unor astfel de obiective se urmăreşte prin ansamblul tuturor materiilor din aria curriculară. Fiecare obiect de studio contribuie astfel, prin posibilităţile oferite de propriul specific, la conturarea temei de ansamblu şi a obiectivelor aferente. Tema este conturată în acest caz de rezultatele aşteptate ale învăţării (obiective sau competenţe cross-curriculare).

Exemple de teme care se pot încadra în această categorie: calitatea vieţii; educaţia pentru mediul înconjurător.

"**Modelul hibridării** presupune atingerea unor obiective care, prin complexitatea lor şi prin specificul integrat, necesită constituirea unui (sub)domeniu independent ("hibrid"). Acest model este viabil pentru temele cross-curriculare ale căror scopuri nu pot fi realizate în cadrul obiectelor de studiu existente; de aceea devine necesară articularea zonei cross-curriculare între disciplinele formale."(Ciolan, L., 2008, pp. 176-177) Iată câteva exemple posibile de astfel de teme, introduce în curriculumul official din diferite ţări: igienă şi sănătate sau educaţie pentru sănătate; economie casnică, educaţie rutieră, educaţie antreprenorială. Conform acestui model, temele cross-curriculare pot fi inserate în curriculumul oficial sub forma unor obiecte separate de studiu sau prin intermediul proiectelor integrate.

Cele două modele analizate nu se exclud reciproc; ele sunt convergente, putându-se completa unul pe celălalt. De exemplu, educaţia pentru mediul înconjurător se poate constitui şi ca temă independentă (abordată în cadrul unui proiect integrat), dar poate fi realizată prin intermediul aşa- numitelor "decupaje" din cadrul unor obiecte de studiu: chimie, biologie, geografie, fizică etc.

"**Modelul satelizării** este unul de esenţă multidisciplinară, în care o temă importantă din cadrul unei discipline este "deschisă" pentru o abordare integrată de tip multiperspectivă, cu contribuţii din partea altor discipline relevante, ce se transformă temporar în sateliţi ai disciplinei principale."(Ciolan, L., 2008, pp. 178-179) Structura disciplinară rămâne importantă, dar în proiectarea şi dezvoltarea curriculumului se ţine seama de astfel de corelaţii, punându-se în valoare conexiunile dintre conţinuturi. Tema cross-curriculară se articulează în jurul unui segment al disciplinei principale, care are capacitatea de a polariza conţinuturi "vecine", interrelaţionate din alte discipline.Un exemplu de astfel de abordare, pe care o putem regăsi concret în curriculumul din Anglia, este reprezentat de artele vizuale.

"**Modelul inserţiei** presupune apariţia şi introducerea în curriculumul şcolar a unor teme nedisciplinare sau care, în principiu, nu pot fi direct încadrate ori alocate ca provenienţă către disciplinele clasice studiate în şcoală." (Ciolan, L., 2008, pp. 179-180) Sărăcia ar putea fi o astfel de temă; o alta, actuală de flexibilizare şi deschidere interdisciplinară a acestuia prin intermediul temelor cross-curriculare.

CAPITOLUL III
MODALITĂȚI DE INTEGRARE A ACTIVITĂȚILOR ÎN GRĂDINIȚĂ

III.1. ACTIVITĂŢI DE DEZVOLTARE PERSONALĂ

Includ rutinele, tranziţiile și activităţile de dezvoltare a înclinaţiilor personale/predispozițiilor/aptitudinilor din perioada după-amiezii (pentru grupele de program prelungit sau săptămânal), inclusiv activităţile opționale și extrașcolare. Jocul este activitatea fundamentală, a copilului în grădiniță, pe care se sprijină atât rutinele cât şi tranziţiile şi, evident, activităţile de învăţare. Acesta influenţează întreaga conduită şi prefigurează personalitatea în formare a preşcolarului.

"Rutinele sunt activităţile-reper după care se derulează întreaga activitate a zilei" (Curriculum pentru educaţia timpurie, 2019, p. 10). Ele acoperă nevoile de bază ale copilului şi contribuie la dezvoltarea globală a acestuia. Rutinele înglobează, de fapt, activităţi de tipul: sosirea copilului, întâlnirea de dimineaţă, micul dejun, igiena – spălatul şi toaleta, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustările, plecarea şi se disting prin faptul că se repetă zilnic, la intervale aproximativ stabile, cu aproape aceleaşi conţinuturi.

Tranziţiile sunt activităţi de scurtă durată, care fac trecerea de la momentele de rutină la alte tipuri/categorii de activităţi de învăţare, de la o activitate de învăţare la alta, în diverse momente ale zilei. Mijloacele de realizare ale acestui tip de activitate variază foarte mult, în funcţie de vârsta copilului, de contextul momentului şi de calităţile cadrului didactic. În acest sens, ele pot lua forma unei activităţi desfăşurate în mers ritmat, a unei activităţi care se desfăşoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei frământări de limbă, a unei activităţi în care se execută concomitent cu momentul de tranziţie respectiv un joc cu text şi cânt cu anumite mişcări cunoscute deja de copii.

Activităţile desfăşurate în perioada după-amiezii sunt tot activităţi de învăţare. Acestea respectă ritmul propriu de învăţare al copilului şi aptitudinile individuale ale acestuia şi sunt corelate cu tema săptămânală/tema proiectului şi cu celelalte activităţi din programul zilei.

III.2. ACTIVITĂŢI LIBER ALESE

"Sunt cele pe care, de regulă, copiii şi le aleg şi care îi ajută să socializeze în mod progresiv şi să se iniţieze în cunoaşterea lumii fizice, a mediului social şi cultural căruia îi aparţin, a matematicii, comunicării, a limbajului citit şi scris etc"(Curriculum pentru educaţia timpurie, 2019, p. 10). Ele se desfăşoară pe grupuri mici, în perechi şi chiar individual și pot fi abordate, în manieră integrată, cu activitățile tematice/pe domenii experiențiale și cu activitățile pentru dezvoltare personală. Aceste activităţi se desfăşoară atât în prima parte a

zilei, cât şi în mijlocul activităţilor sau la finalul programului fiind împărţite pe sectoare de activitate: **Biblioteca, Construcţii, Joc de rol, Ştiinţă, Joc de masă, Arte, Nisip şi apă.** Organizarea acestor centre/sectoare se va face ținând cont de resursele materiale, de spațiul existent și de nivelul de vârstă al copiilor.

În cadrul sectorului Bibliotecă , preșcolarii își pun în valoare deprinderile de limbaj, prin lecturile după imagini, povestiri şi repovestiri, prin jocuri didactice şi concursurile de ghicitori, de recitare. Aici este locul în care copiii descoperă lumea magică a cărţilor învățând să le folosească.

Jocurile de construcţie le dezvoltă personalitatea copiilor, făcându-i mai întreprinzători, cu multă imaginaţie şi creativitate de pus în valoare. Copiilor li se oferă posibilitatea să-şi aleagă materialele de construcţii: piese lego, figuri geometrice, piese din diverse tipuri de materiale, care să fie uşor de manipulat, îmbinat şi care să nu pună în pericol sănătatea şi securitatea copilului în timpul jocului.

Centrul Joc de rol este unul dintre cele mai importante centre de interes din sala de grupă.Aici, copiii refac locuri, evenimente, imită comportamentul părinţilor sau joacă roluri ale unor persoane cunoscute, reproduc lumea aşa cum o înţeleg ei, repetă, reinterpretează, reproduc şi retrăiesc experienţe. Jocul de rol îi ajută pe copii să-şi exprime şi să-şi gestioneze emoţiile, să comunice cu ceilalţi, să accepte diversitatea.

La sectorul Ştiinţă, copiii descoperă lumea înconjurătoare cu ajutorul enciclopediilor, îşi satisfac curiozităţiile observând comportamentul unor animale vii, observă succesiunea anotimpurilor şi schimbările produse în natură.

Jocurile de masă pun copiii în situaţii problematice, ducând spre o dezvoltare a atenţiei, a memoriei vizuale, a agilităţii şi mai cu seamă a gândirii. Copiii au la dispoziţie diferite jocuri de îmbinare, domino, puzzle, mozaic, jocuri cu pioneze.

În cadrul sectorului Arte, micuții își pun în valoare spiritul artistic, creativitatea şi ingeniozitatea. Copiii modelează, colorează, desenează, pictează, decupează, realizând diferite lucrări la îndrumarea educatoarei sau la libera lor alegere.

Nisip şi apa este un centru ce dă posibilitatea copiilor să învețe, să se relaxeze și să-și reprezinte tridimensional realitatea. Poate fi în exterior, la nisiparul grădiniței sau în interior, la măsuță special dotată cu nisip și apă. Copiii au la dispoziţie cutii cu nisip, lopățele sau alte forme de nisip, găletuşe cu apă și diferite recipiente specifice jocului cu nisip.

III.3. ACTIVITĂŢI PE DOMENII EXPERIENŢIALE

“Sunt activităţi integrate sau pe discipline, desfăşurate cu preșcolarii în cadrul unor proiecte tematice sau în cadrul săptămânilor independente, planificate în funcţie de temele

mari propuse de Curriculum, precum şi de nivelul de vârstă şi de nevoile şi interesele copiilor din fiecare grupă."(Curriculum pentru educaţia timpurie, 2019, p. 9).

Domeniul limbă şi comunicare acoperă stăpânirea exprimării orale şi scrise, ca şi abilitatea de a înţelege comunicarea verbală şi scrisă. Prin activităţile desfăşurate, ne propunem să dezvoltăm creativitatea şi expresivitatea limbajului oral şi să educăm exprimarea corectă din punct de vedere fonetic, lexical şi sintactic a celor mici.

Domeniul om şi societate include omul, modul lui de viaţă, relaţiile cu alţi oameni, relaţiile cu mediul social, ca şi modalităţile în care acţiunile umane influenţează evenimentele.

Activitaţile de Educaţie pentru Societate îşi propun să educe trăsăturile pozitive de voinţă şi caracter, formarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi şi a abilităţii de relaţionare.

Activitățile practice au în vedere formarea şi consolidarea unor abilităţi practice specifice nivelului de dezvoltare motrică, îmbogaţirea cunoştinţelor despre materiale şi caracteristicile lor, precum şi despre tehnici de lucru necesare prelucrării acestora în scopul realizării unor proiecte creative.

Domeniul ştiinţe include atât abordarea domeniului matematic prin intermediul experienţelor practice cât şi înţelegerea naturii, ca fiind modificabilă de fiinţele umane cu care se află în interacţiune**.**

Activitățile matematice îşi propun dezvoltarea operaţiilor intelectuale prematematice, a capacităţii de a înţelege şi utiliza cifre, numere, unităţi de măsură, figuri geometrice, precum şi a capacităţii de rezolvare de situaţii problematice, prin achiziţia de strategii adecvate.

Cunoaşterea mediului este o categorie de activitate menită să stimuleze curiozitatea privind explicarea şi înţelegerea lumii înconjurătoare prin explorarea acesteia.

Domeniul psiho-motric acoperă coordonarea şi controlul mişcărilor corporale, mobilitatea generală şi rezistenţa fizică, abilităţile motorii şi de manipulare de fineţe, ca şi elemente de cunoaştere, legate mai ales de anatomia şi fiziologia omului.

Domeniul estetic-creativ acoperă abilităţile de a răspunde emoţional şi intelectual la experienţe perceptive, sensibilitatea faţă de diferitele niveluri de manifestare a calităţii, aprecierea frumosului.

Activităţi de Educaţie Muzicală prin care urmărim să formăm capacitatea de receptare a lumii sonore şi a muzicii, a capacităţii de exprimare prin muzică, dar şi să facem cunoscute preşcolarilor marile valori ale creaţiei muzicale naţionale şi universale.

Activităţi de Educaţie Plastică care îşi propun să formeze deprinderi de lucru pentru realizarea unor picturi, desene sau modelaje şi să stimuleze expresivitatea şi creativitatea prin limbaj artistic-plastic.

III.4. ACTIVITATE INTEGRATĂ PE O ZI (ADP+ALA1+ADE+ALA2)

Activitatea integrată pe o zi este un demers global, în care graniţele dintre categoriile de activităţi dispar, activitatea desfăşurându-se după un scenariu unitar, în scopul investigării unei teme. Fiecare din situaţiile de învăţare proiectate şi desfăşurate în cadrul activităţii integrate contribuie la explicitarea, analiza, rezolvarea temei activităţii. Activitatea integrată trebuie să vizeze antrenarea de abilităţi disciplinare şi/sau transferabile, oferind copiilor ocazii de comunicare, cooperare, utilizare a unor surse variate de informaţii, experimentare, identificare de soluţii, testare de ipoteze, etc.

Pentru buna desfăşurare a unui astfel de scenariu este necesar un demers didactic adecvat care să cuprindă trei etape aflate în interdependenţă: evocare, realizarea sensului şi reflecţia. Evocarea face apel la cunoştinţele însuşite de copii despre o temă sau un anumit subiect. Realizarea sensului asigură înţelegerea noilor informaţii şi a semnificaţiei acestora fiind în acelaşi timp etapa întrebărilor: educatoare-copil, copil-educatoare, copil-copil.

Reflecţia integrează noile cunoştinţe în sistemul celor vechi, asigurând legătura dintre ele, dând posibilitatea expunerii libere a „noului" aflat.

Activitatea integrată are numeroase avantaje printre care: dobândeşte cunoştinţe profunde şi solide, identifică mai uşor relaţiile dintre idei şi concepte, face corelaţii între temele abordate în grădiniţă şi cele din afara ei, parcurge teme care-l interesează şi le studiază mai mult timp, se încurajează comunicarea, învaţă să rezolve sarcini prin cooperare, se formează sentimentul de apartenenţă la grup, devine mai responsabil în procesul învăţării, stimulează interesul pentru abordarea unor noi conţinuturişi metode, încurajează copiii să producă idei originale pentru activităţi, etc.

Exemplu:

Într-o situaţie în care tema săptămânii este „Animale sălbatice", iar tema activităţii integrate este „Proiectarea unei grădini zoologice pentru oraşul nostru", conţinuturile didactice vehiculate vor proveni din domeniile experienţiale: Ştiinţe, Om şi Societate şi, eventual, din domeniul estetic şi creativ, dar se vor selecta acele conţinuturi şi activităţi care vor contribui la îndeplinirea cerinţelor impuse de tema activităţii integrate.

De exemplu, alcătuirea proiectului grădinii zoologice, cu vizualizarea spaţiului şi a accesoriilor necesare pentru găzduirea fiecărui tip de animal, discutarea şi decizia privind

vecinătăţile, spaţiile de vizitat, hrana necesară, formularea regulilor de comportament pentru vizitatori, estimarea costurilor biletelor etc.

Reușita predării integrate a conținuturilor în grădinită ține în mare masură de gradul de structurare a conținutului proiectat, într-o viziune unitară, țintind anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală pe de-o parte și, pe de altă parte, învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie sa coexiste în curriculum-ul integrat. De reținut este faptul că preșcolarii trebuie sa învețe într-o manieră integrată, fiecare etapă de dezvoltare fiind strâns legată de cealaltă. Activitățile integrate sunt oportune în acest sens, prin ele aducându-se un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului de predare-învățare, punând accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces.

Activitatea integrată se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a activităților de învățare cu viața societății, cultura și tehnologia didactică.

BIBLIOGRAFIE

1. D'Hainaut, L., 1981, "Programe de învăţământ şi educaţie permanentă", Ed.Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;
2. Ciolan, L., 2008, "Învăţarea integrată", Ed. Polirom, Iaşi;
3. Pâinişoară, O., 2019, "Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar" vol I., Ed. Polirom, Iaşi;
4. Ministerul Educaţiei Naţionale, 2019, "Curriculum pentru educaţia timpurie";
5. Elinor, Schulman-Columbus, 1998, „ Didactica preşcolară", Ed. V & I Integral, Bucureşti;
6. Cioflica, Ana-Aurelia; Smaranda, Maria, 2003, „Proiecte tematice orientative ", Oradea, Ed.TehnoArt;
7. UNESCO Policy Brief on Early Childhood UNESCO Number 26 / September 2004;
8. Cucoş,Constantin., 2002, „Pedagogie", editura Polirom, Iaşi;
9. Cristea, S., 1998, "Dicţionar de termeni pedagogici", E.D.P., Bucureşti;
10. Preda, Viorica, 1999, "Copilul şi grădiniţa", Ed. Compania, Bucureşti;
11. Revista "Învăţământul preşcolar", Nr. 3-4/1996, Bucureşti;
12. Vraşmaş, Ecaterina, 1999, "Educaţia copilului preşcolar", Ed. Pro Umanitate, Bucureşti;
13. Cerchit, I., 1997, "Metode de învăţământ", E.D.P., Bucureşti;
14. Ionescu, M., Chris, V., 1992, "Strategii de predare-învăţare", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti;
15. Negret, I., Dobridor, I., 2001, "Teoria curriculum-ului", Ed. Casei Corpului Didactic. Buzău;
16. Piaget, J, Inhelder, B., 1968, 'Psihologia copilului ', E.D.P., Bucureşti;
17. Anghelache, V., Baroni, M.C, Gherguţ, A., Bentea, C.C., Liusnea, M.D., Bogdan, I., 2022, "Metodica activităţilor instructiv-educative din grădiniţă", Ed.Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;
18. Andreescu, L., 2014, "Activităţile integrate în grădiniţă", Ed. P.E. Jordache-Carminis, Piteşti;